

O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES À PSICOLOGIA E À EDUCAÇÃO

Fabiola Gomes Batista Firbida
Marilda Gonçalves Dias Facci
Sonia Mari Shima Barroco
Organizadoras



O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES
NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES À
PSICOLOGIA E À EDUCAÇÃO

Fabiola Gomes Batista Firbida
Marilda Gonçalves Dias Facci
Sonia Mari Shima Barroco
Organizadoras

O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES
NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES À
PSICOLOGIA E À EDUCAÇÃO

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2021



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,

Brasil

Direção Editorial: Navegando

Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena

Arte da Capa:

Copyright © by autor, 2021.

O112 – FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

ISBN: 978-65-86678-97-0



10.29388/978-65-86678-97-0

Vários Autores

1. Psicologia Histórico-cultural 2. Educação 3. Psicologia I. Fabiola Gomes Batista Firbida - Marilda Gonçalves Dias Facci - Sonia Mari Shima Barroco II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Índice para catálogo sistemático

Educação 370



Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Brettas – IFMT - Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cáson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valéria Lucília Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alicia María de Castro Martins – (I.S.M.T), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Reunión – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elias-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Ecuador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Caggio Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto González Aranas - Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordovi Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba

SUMÁRIO

PREFÁCIO <i>Lígia Márcia Martins</i>	7
APRESENTAÇÃO <i>Fabiola Gomes Batista Firbida - Marilda Gonçalves Dias Facci - Sonia Mari Shima Barroco</i>	11
CAPÍTULO 1- A UNIDADE FUNCIONAL DO PSIQUISMO HUMANO: PRINCÍPIOS E MÉTODO DE ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL <i>Silvana Calvo Tuleski - Tiago Morales Calve - Andressa Carolina Viana dos Santos</i>	15
CAPÍTULO 2- O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES: ROMPENDO COM A DICOTOMIA ENTRE O NATURAL E O HISTÓRICO-CULTURAL <i>Renata Linhares - Marilda Gonçalves Dias Facci</i>	29
CAPÍTULO 3- AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E SUAS INTER-FUNCIONALIDADES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL <i>Nilza Sanches Tessaro Leonardo - Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal - Silvia Maria Cintra da Silva</i>	47
CAPÍTULO 4- PENSAMENTO E LINGUAGEM: EM FOCO A PALAVRA <i>Adriana de Fatima Franco - Juliana Piovesan Vieira - Janaína Camargo - Fernando Wolff Mendonça</i>	59
CAPÍTULO 5- DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR: FORMAÇÃO DA IMAGINAÇÃO E REQUALIFICAÇÃO DOS PROCESSOS EMOCIONAIS <i>Jéssica Bispo Batista - Mariana Cristina da Silva - Juliana Campregber Pasqualini</i>	75
CAPÍTULO 6- CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL À PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE CONSIDERE O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA DOS EDUCANDOS <i>Hilusca Alves Leite - Marcelo Ubiali Ferracioli</i>	89
CAPÍTULO 7- AUTODOMÍNIO DA CONDUTA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DAS PESQUISAS BRASILEIRAS <i>Ana Bárbara Joaquim Mendonça - Flávia da Silva Ferreira Asbahr</i>	102
CAPÍTULO 8- ARTE E CONTEXTO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CULTURAL DO PSIQUISMO <i>Cláudia Aparecida Valderramas Gomes - Heloisa Carli</i>	117
CAPÍTULO 9- DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E A UNIDADE AFETIVO-COGNITIVA <i>Aline Harumi Sasaki - Marta Sueli de Faria Sforzi</i>	128
CAPÍTULO 10- REABILITAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: POLÍTICAS E TEORIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL <i>Sonia Mari Shima Barroco - Neide Da Silveira Duarte de Matos - Carla Salati Almeida Gbirello-Pires</i>	139
CAPÍTULO 11- O TRABALHO DO PSICÓLOGO NA POTENCIALIZAÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UM ESTUDO DE CASO <i>Fabiola Batista Gomes Firbida - Marilda Gonçalves Dias Facci - Ana Paula Alves Vieira Gláucia Rodrigues da Silva</i>	157

CAPÍTULO 12- FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PELA SUPERAÇÃO DO PRAGMATISMO REFLEXIVO – CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	173
<i>Eliane Candida Pereira - Maria Eliza Mattosinho Bernardes</i>	
SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	189

PREFÁCIO*

Estamos diante de uma obra que seguramente traz contribuições de suma importância para aqueles que estudam e atuam à luz da psicologia histórico-cultural, colocando este referencial teórico-metodológico a serviço de práticas transformadoras e comprometidas com a formação omnilateral dos indivíduos. Organizada por Fabíola Gomes Batista, Marilda Gonçalves Dias Facci e Sônia Mari Barroco Shima, a presente coletânea de textos, intitulada *Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores na Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a Psicologia e para a Educação* (título provisórios), toma como eixo articulador para diversos temas - caros à psicologia e à educação, a formação e o desenvolvimento do psiquismo humano, com destaque às funções psíquicas superiores.

Desde as suas origens, a psicologia histórico-cultural preconiza a necessidade de rupturas com as explicações naturalizantes, pelas quais o aporte psicológico resulta subsumido ao aparato biológico e, da mesma forma, com concepções idealistas ou materialistas mecanicistas, pelas quais não se apreende a essencialidade concreta dos indivíduos. A formação da subjetividade humana não se explica por estas vias, haja vista que elas, ao dicotomizarem singularidade e sociabilidade, bem como indivíduo e gênero humano, não abarcam o fenômeno psíquico em sua totalidade concreta. Por conseguinte, pouco contribuem para a compreensão do ser social - cuja formação não pode ser analisada em apartado das condições objetivas que lhe conferem sustentação.

As rupturas com tais concepções, determinam que coloquemos no centro dos enfoques psicológicos duas categorias intervenculares e interdependentes, quais sejam, *atividade* e *consciência* - apreendendo-as como base daquilo que caracteriza o ser humano como um ente ativo e consciente para que, por essa via, opere como sujeito deveras construtor das circunstâncias históricas de sua existência. Todavia, são as circunstâncias objetivas de vida que delimitam o campo de atividade que coloca o indivíduo em relação com o mundo, condicionando sua estrutura - que se impõe como fundamento da estruturação da consciência.

É sabido que sob os moldes de organização social parametrizados pela propriedade privada dos meios de produção, até mesmo a formação de capacidades psíquicas - na condição de meios subjetivos para a produção da vida tipicamente humana, torna-se condicionada pelas possibilidades e/ou pelos limites de classe. No campo da ciência psicológica, devemos à psicologia histórico-cultural o grande mérito de colocar a questão da articulação entre o desenvolvimento psíquico das pessoas e a qualidade de suas condições de vida e de educação, pois elas, ao mesmo tempo em que encerram as possibilidades para a formação das particularidades já alcançadas pelo gênero humano, encerram também, as possibilidades para sua mutilação. Sendo assim, a compreensão dos fenômenos psicológicos exige a compreensão da natureza essencial do humano, implica o conhecimento acerca do movimento histórico-cultural de sua formação.

Com o exposto, estamos colocando em relevo a indispensabilidade do esclarecimento acerca das dimensões estruturais e funcionais do psiquismo humano, para que possamos, sobretudo, conhecer as leis que regem sua instituição e promoção - tarefas ambicionadas tanto pela psicologia quanto pela educação. Considero que o conjunto de textos constitutivos deste livro prima por fornecer, sob diversos vieses temáticos, um apoio substancial para as práticas em psicologia e em educação que se queiram desenvolvê-las.

É fato que o enfoque crítico tanto na psicologia quanto na educação tem conquistado terreno em nosso país e que, para tanto, a teoria psicológica histórico-cultural tem dado contribuições incontestes. Na atualidade, contamos com um razoável acervo de

* DOI - 10.29388/978-65-86678-97-0-f.7-10

produções nesse campo, mas, seguramente, não esgotamos nem esgotaremos – posto que as teorias são históricas, as demandas requeridas pelo conhecimento multilateral e profundo acerca do psiquismo humano, dado que se impõe, inclusive, como exigência do método materialista histórico e dialético que fundamenta o referido enfoque.

A meu juízo, a obra em tela vem somar-se aos esforços empreendidos nessa direção, debruçando-se sobre um dos temas basilares para o esclarecimento sobre a natureza social do desenvolvimento do psiquismo, qual seja, o da transformação dos processos psicofísicos legados pela natureza em processos culturalmente edificados, isto é, transformação das *funções psíquicas elementares* em *funções psíquicas superiores*, tal como proposto por Vigotski.

O tratamento dispensado por ele a este tema reserva, em proporções iguais, relevância e complexidade, posto que exige domínios sobre os conhecimentos acerca das referidas funções, tal como veiculados até as décadas de 20 do Séc. XX pela psicologia tradicional, bem como dos princípios do método materialista dialético, na base do qual Vigotski, Luria e Leontiev se contrapuseram a essa psicologia, avançando em direção a uma outra definição de psiquismo bem como daquilo que o forma e transforma. Cabe lembrar que até o Séc. XX as buscas pelo estabelecimento de relações entre cérebro, funções psíquicas e atividades especificamente humanas mobilizavam o cenário científico nas áreas da neurologia, fisiologia e psicologia, encerrando debates acalorados acerca de tais questões.

Foi diante desse cenário que Vigotski, Luria e Leontiev advogaram o equívoco metodológico dos estudos então vigentes - hegemonicamente lógico-formais, bem como a necessidade de superação do mesmo pela via do método materialista dialético. Consideraram que pelas prescrições lógico formais e tomando aquilo que é particularmente humano - no âmbito das funções psíquicas, como produtos do cérebro ou manifestações de atos biológicos convertidos em fenômenos psíquicos, a psicologia como ciência resultaria desprovida de objeto. Discordando da vinculação do termo *função* a seu significado estritamente biológico, descortinaram os horizontes para a compreensão das relações existentes entre os complexos sistemas funcionais cerebrais e a atividade cultural do indivíduo.

Asseveraram e demonstraram em suas pesquisas que o psiquismo humano se institui como *imagem subjetiva da realidade objetiva*, edificada na unidade matéria/ideia graças à ação de um *sistema* funcional. Como tal, conquista sua característica mais complexa, qual seja, a orientação conscientemente dirigida do comportamento. Esta premissa foi determinante da necessidade de se conhecer, afinal, como essa imagem se forma, e mais, como reverbera na existência concreta do sujeito, balizando suas relações consigo próprio e com o mundo. O que colocavam em pauta era, portanto, a formação e o desenvolvimento das formas culturais de comportamento, que requerem, desde o ponto de partida, o autodomínio da conduta.

Vigotski, particularmente, dedicou-se a esta empreita, evidenciando que o desenvolvimento humano trilha duas linhas e leis de natureza diferente, que embora se entrelacem, não podem ser identificadas ou reduzidas uma à outra. Denominou as referidas linhas como *linha do desenvolvimento orgânico* e *linha do desenvolvimento cultural*. Foi na exegese das mesmas que afirmou as diferenças radicais que existem entre as *funções psíquicas elementares*, primitivas, e as *funções psíquicas superiores*, edificadas culturalmente e responsáveis pela complexidade da conduta humana. Assim, colocou em causa a superioridade daquilo que é engendrado pela vida social em relação ao que nos é dado no ato do nascimento.

Ocorre, porém, que a referida superioridade não resulta da simples inserção social do sujeito, apontando na direção dos processos educativos e das demandas requeridas pela atividade que coloca o indivíduo como ser ativo na natureza, construtor de seus meios de existência. Comunicar-se por meio da fala; abstrair; calcular; operar com análises e sínteses; com atenção dirigida; com memória lógica, bem como antecipar imagetivamente o

resultado final de uma ação, dentre tanto outros atributos, são produtos das demandas engendradas pela unidade atividade/consciência.

Adotando um enfoque sistêmico materialista e dialeticamente orientado, Vigotski recolocou o problema do método de análise do psiquismo humano, opondo-se aos estudos que procediam à atomização do psiquismo, preterindo sua natureza unitária, integral e cultural. Segundo ele, as análises fracionárias do psiquismo tinham como resultado o mais absoluto distanciamento em relação às propriedades que só poderiam ser explicadas com base no conjunto das funções que o instituem. Portanto, não dariam conta de abarcar a complexidade psíquica em sua dinâmica própria, com suas contradições internas essenciais e suas múltiplas configurações estruturais e funcionais, na medida da redução do todo às partes e do complexo ao simples.

Pelo exposto depreendemos que qualquer enfoque sobre as funções psíquicas superiores se insere num contexto teórico-metodológico mais amplo, qual seja, o da natureza social do psiquismo humano. Sendo assim, explicita-se não apenas as propriedades de que dispõe, mas, sobretudo, em quais condições elas se desenvolvem. É particularmente neste âmbito que o presente livro se destaca, trazendo contribuições atualizadas tanto para a análise dos processos psíquicos quanto de suas articulações com a qualidade dos processos educativos, notadamente os escolares. Isto porque a explicitação da referida natureza social não equivale ao mero reconhecimento da importância do entorno social na vida dos indivíduos, mas coloca *sub júdice* a qualidade do pertencimento social das pessoas em relação aos alcances obtidos em seu desenvolvimento.

Este fato demanda análises acuradas das condições históricas e dos contextos nos quais ocorre a formação humana, com destaque ao fato de que em sua base estão as *mediações culturais*, pelas quais ocorre a internalização da experiência humano-genérica, ou seja, a aprendizagem dos procedimentos e das ações objetiva e subjetivamente elaboradas na existência histórico-social. Compreender o desenvolvimento psíquico como um processo interpessoal, mediado e condicionado por condições objetivas recoloca o papel exercido pela educação escolar sobre ele, haja vista que conduzir as internalizações a um nível que supere a cotidianidade e a aparência fenomênica da realidade se impõe como condição para a construção do conhecimento que a torna inteligível, ou, se preferirmos, como condição para a formação dos conteúdos da consciência.

Mas, para tanto, caberá ao ensino sistematizado, impulsionando formas próprias e específicas de ações, promover novas combinações das funções psíquicas e com isso, transformar gradativamente o *sistema* psíquico, na base do qual se instituem os comportamentos culturalmente erigidos. Este processo, por seu turno, sustenta não apenas o ato de construção do conhecimento, mas, sobretudo, o ato de ser capaz de fazê-lo e dirigir-se por ele. Nessa medida, a escolarização exerce uma de suas maiores influências, que é referente à formação da personalidade como fenômeno auto conscientemente orientado.

Não por acaso, os textos que compõem esta coletânea integram enfoques sobre processos psíquicos, educação escolar e condições objetivas desenvolventes. Sendo assim, reiteram a função social da escola ao, de um lado, possibilitar que cada indivíduo, por meio dos conhecimentos sistematizados, conquiste o domínio das propriedades da realidade, não acessíveis de forma imediata. De outro lado, afirmando a educação escolar como um processo que gera contradições internas entre as dimensões naturais e culturais do psiquismo e, desta forma, impulsionando a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores.

Pela relevância dessa questão, não tenho dúvidas de que, com este livro, damos mais um importante passo na defesa de práticas psicológicas e de práticas pedagógicas que, efetivamente, possam (trans)formar os indivíduos, habilitando-os para a (trans)formação das condições político-econômicas que se impõem como obstáculos à existência humana plena, universal e livre.

São Carlos, setembro de 2021

Lígia Márcia Martins

APRESENTAÇÃO*

Dizemos que a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar estes fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; dito brevemente, tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda. (VIGOTSKI, 1995, p. 12)

Desde a década de 1980 as ideias de L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev vem sendo difundidas no Brasil. Inicialmente alguns grupos de pesquisa se organizaram para estudos das suas obras, que foram localizadas, traduzidas do russo para o espanhol e inglês e destes idiomas para o português. Certo é que muito havia a se compreender, visto que suas publicações diferiam em muito no modo de escrita mais comum entre os pesquisadores da psicologia brasileiros e, antes disso, nos próprios objetos eleitos e no modo de se desvendá-los.

Com o aprofundamento nos estudos de suas obras, elas puderam ser dimensionadas, evidenciando-se a centralidade que as unia: a defesa da formação social do psiquismo, ou da mente como comumente se divulgou/a. Enquanto a Psicologia brasileira como uma área da ciência avançava no desvendamento dos fundamentos teóricos e metodológicos dos escritos desses e de outros autores russos e soviéticos, na medida em que se avolumavam as contradições da vida societária burguesa impactando na constituição dos sujeitos, ia se tornando menos plausíveis explicações desta constituição sem se pô-la em perspectiva com as condições materiais, históricas,

A Educação foi uma das áreas que mais demandou esse desvendamento, dada a necessidade de se ter subsídios para se entender como o ensino e a aprendizagem impactariam ou se relacionariam com o desenvolvimento dos sujeitos atendidos pela escola. Desse modo, alguns conceitos da Psicologia Histórico-Cultural foram apropriados e empregados, com maior incidência, na área da Educação, mas aos poucos foram se expandido para outras áreas, inspirando estudiosos e profissionais na busca do entendimento do homem concreto, síntese das relações sociais.

Passadas algumas décadas desde esses momentos iniciais, muitas vezes nos questionam sobre quais são os conceitos principais desenvolvidos pela Psicologia Histórico-Cultural que podem auxiliar na compreensão do psiquismo humano. Entendemos que, a partir do materialismo histórico-dialético, que fundamenta essa perspectiva teórica - e sem o qual se torna muito difícil compreender a contento o objetos eleitos, os percursos metodológicos adotados, e, as derivações alcançadas pelos autores citados - a *historicidade*, no sentido de compreender como os homens, na relação de trabalho, foram se constituindo, deve guiar essa compreensão. A história dos homens, levando em conta a filogênese, a ontogênese e as condições sociais, como expõem Vygotski e Luria (1996), balizam a análise da formação do homem e do seu desenvolvimento na sociedade da sua época.

Tal fato nos levou a eleger a citação de Vigotski (1995) para começar a apresentação dessa obra que trata do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) - aquelas que caracterizam o indivíduo como humanizado. Como este autor russo analisa, tradicionalmente as funções psicológicas superiores, tais como memória mediada, atenção

* DOI - 10.29388/978-65-86678-97-0-f.11-14

concentrada, pensamento verbal, percepção, criatividade, emoções, entre outras funções, vinham sendo compreendidas em sua época, por volta da década de 1920, como relacionadas à maturação biológica, sem fazerem distinções entre funções elementares e funções superiores, ou mesmo sem explicar essas distinções de modo convincente.

Com a citada base filosófica e metodológica, os autores da Psicologia Histórico-Cultural, em uma sociedade pós-revolução de 1917, na Rússia, trazem novos elementos para compreender o funcionamento psíquico - num momento em que tudo precisava ser revisto, até mesmo a psicologia que explicava a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Para tanto, diante de um contexto no qual essas explicações eram relativas à superioridade de cunho biológico/hereditário, racial, ou de classe social de dados indivíduos sobre outros, destacam a importância da apropriação da cultura para o desenvolvimento das funções especificamente humanas; analisam o processo de interfuncionalidade, deixando muito evidente que nenhuma função se constitui e se desenvolve de modo isolado das demais. Destacam ainda, entre outros aspectos, como essas funções permeiam o entendimento da realidade e a formação da personalidade. Desta forma, partem da ideia, que não basta apenas um desenvolvimento biológico para que essas funções ocorram, pois estas são mediadas, são desenvolvidas coletivamente e exigem um processo de voluntariedade em direção a compreensão e intervenção na realidade.

Essa compreensão faz uma enorme diferença para a valorização do contexto histórico-cultural que pode, em maior ou menor proporção, colaborar para o desenvolvimento humano. Em uma sociedade de classes antagônicas, sabemos que o acesso aos bens materiais e culturais não ocorre de forma igualitária - e é possível reconhecer quanto a desigualdade estrutural própria ao capitalismo não permite o pleno desenvolvimento a todas as pessoas. Assim, o acesso às produções humanas, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, é a base para que os homens possam se desenvolver. Na seara dessa formação, o processo de escolarização, socializando os conhecimentos produzidos historicamente, como propõe Saviani (2011), tem destaque, no sentido de possibilitar aos estudantes a capacidade de desenvolver a consciência da realidade vivida.

Em um processo dialético, no qual os conteúdos apropriados - conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, éticos configurados em conteúdos curriculares - transformam o desenvolvimento psíquico e possibilitam a apropriação de novos conhecimentos, permitindo a formação de conceitos, de novas generalizações. Sobre um primeiro equipamento biológico vai sendo erigido um edifício cultural; desde a mais tenra idade, em contato com os pares mais desenvolvidos, a criança vai tendo duplicada em si as conquistas alcançadas pela humanidade. Do plano intersíquico ao intrapsíquico, a criança/o estudante vai se formando como sujeito humanizado, tornando suas as conquistas que a humanidade realizou, num duplo processo de *apropriação* do já elaborado e de *objetivação* de novas elaborações (VYGOTSKY; LURIA, 1996; VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010)..

Nesse duplo processo formativo, conteúdo e forma mobilizam os homens em direção ao conhecimento, levando-os a ter uma posição ativa na realidade, podendo, na coletividade, provocar transformações na sociedade. O biológico e social, como uma unidade, conforme propõe Vigotski (1995), provocam o desenvolvimento psíquico.

Essas ideias, brevemente apresentadas, inspiraram a elaboração desta obra. A coletânea envolve pesquisadores, de algumas regiões do país, de instituições como Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual Paulista - campus de Bauru e de Assis, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade do Oeste do Paraná, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e da Universidade de São Paulo. Pesquisadores que vêm estudando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e suas implicações para o processo educativo compõem o

rol de autores, que acabam constituindo uma rede de estudos e pesquisas fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural. O que aproxima esses autores é, ainda, a valorização da escola, da apropriação dos signos, para a formação do homem em direção a um processo emancipatório.

A coletânea é constituída de 12 capítulos.

No primeiro capítulo, Silvana Calvo Tuleski, Tiago Morales Calve e Andressa Carolina Viana dos Santos a partir do conceito de “unidade” fundamentado no materialismo histórico-dialético, apresentam uma compreensão sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enfatizando o movimento, a processualidade e a heterogeneidade destas funções. Continuam essa discussão ao trazer em Vygotski a “unidade mínima de análise” enquanto análise das funções que vai na contramão da análise formal que decompõem o conjunto em seus elementos, mas faz a análise do conjunto desses elementos enquanto unidade para não perder as propriedades deste conjunto. No final os autores abordam sobre as implicações desta “unidade mínima de análise” no processo educativo como uma forma de despatologização da aprendizagem.

Na sequência, no Capítulo 2, Renata Linhares e Marilda Gonçalves Dias Facci, tratam sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, desvelando os entrelaçamentos entre o natural e o histórico-cultural para a formação destas funções. Para tanto, apresentam o método de análise por unidade, que é o signo para compreender o desenvolvimento interfuncional das funções psicológicas superiores e por fim apresentam sobre a periodização do desenvolvimento.

Dando continuidade à compreensão das funções psicológicas superiores, no Capítulo 3, Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal e Sílvia Maria Cintra da Silva enfatizam o desenvolvimento interfuncional das funções psicológicas superiores, abordando o funcionamento cerebral como um sistema funcional e as três principais unidades funcionais apresentadas por Lúria.

No Capítulo 4, elaborado por Adriana de Fatima Franco, Juliana Piovesan Vieira, Janaína Camargo e Fernando Wolff Mendonça, afunila-se sobre o desenvolvimento mais específico das funções psicológicas superiores, com destaque para a formação da palavra, na relação linguagem e pensamento. Trata-se de uma discussão importante quando analisamos a importância do signo, da linguagem, na formação do pensamento.

No Capítulo 5, Jéssica Bispo Batista, Mariana Cristina da Silva e Juliana Campregher Pasqualini, abordam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na idade pré-escolar. Discorrem sobre a imaginação e a afetividade a partir da brincadeira protagonizada, trazendo o conceito de brincadeira na Psicologia Histórico-Cultural.

A atenção é destacada no Capítulo 06, de autoria de Hilusca Alves Leite e Marcelo Ubiali Ferracioli. Os autores discorrem sobre o desenvolvimento cultural da atenção voluntária nos educandos, função esta que não se desenvolve por mero amadurecimento da idade, mas por um trabalho intencional que a demanda e a aprimora. O exposto no capítulo vai na contramão da visão biologicista e medicalizante - algo que tem sido recorrente para explicar e responder aspectos dos processos de escolarização.

O Capítulo 7, na continuidade das especificidades das funções psicológicas superiores, Ana Bárbara Joaquim Mendonça e Flávia da Silva Ferreira Asbahr apresentam uma revisão bibliográfica sobre as produções de pesquisas brasileiras no desenvolvimento da temática do autodomínio da conduta apresentada por Vigotski. Partem de dados compilados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e contemplam o leitor com apresentação e análise de dados levantados em artigos e teses que abordam a temática da pesquisa realizada.

Uma outra contribuição, a partir de revisão bibliográfica, é apresentada por Cláudia Aparecida Valderramas Gomes e Heloisa Carli, no Capítulo 8. As autoras expõem resultados de revisão bibliográfica da relação da arte - elaboração que demanda imaginação

e processos criativos e a educação escolar, publicados em periódicos nacionais entre 2010 e 2015.

No Capítulo 9, Aline Harumi Sasaki e Marta Sueli de Faria Sforzi apresentam a relação entre a unidade afeto-cognitiva e o desenvolvimento do pensamento na educação escolar. Ressaltam a atividade no processo de desenvolvimento psíquico e os motivos da atividade e o sentido pessoal para a aprendizagem.

O Capítulo 10, escrito por Sonia Mari Shima Barroco, Neide Da Silveira Duarte de Matos e Carla Salati Almeida Ghirello-Pires, abordam a Educação Especial. As autoras discorrem sobre a reabilitação das pessoas com deficiência, problematizando a partir das Leis e da formação e recomposição das funções psicológicas superiores, a importância do processo compensatório, o que implica no desenvolvimento de novas capacidades.

Fabiola Batista Gomes Firbida, Marilda Gonçalves Dias Facci, Ana Paula Alves Vieira e Gláucia Rodrigues da Silva, no Capítulo 11, apresentam uma discussão sobre o trabalho do psicólogo escolar. Analisam que, por meio da atividade realizada com alunos com queixas escolares, pode ocorrer a potencialização das funções psicológicas superiores, compreendendo essas funções como um sistema interfuncional. Compreendem, a partir de um estudo de caso, que as intervenções do profissional podem atuar na zona de desenvolvimento proximal, atuando como mediadores na internalização dos signos pelo educando.

No Capítulo 12, Eliane Candida Pereira e Maria Eliza Mattosinho Bernardes abordam a formação continuada de professores na educação inclusiva. Destacam a importância de investir na potencialização das funções psicológicas superiores, que incide sobre o trabalho educativo.

Discussões teóricas, revisões bibliográficas, considerações sobre políticas públicas e relatos de práticas, apresentados na obra trazem contribuições que evidenciam a importância da apropriação dos conhecimentos e das elaborações humanas já efetivadas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos indivíduos.

Iniciamos com uma citação de Vygotski (1995) e concluímos essa apresentação recorrendo, novamente a este autor, que afirma: “[...] é mais fácil estabelecer mil fatos novos em qualquer âmbito que um ponto de vista novo sobre uns poucos fatos já conhecidos.” (VYGOTSKI, 1995, p. 12)

Assim, esperamos que os temas aqui abordados contribuam para estabelecer fatos novos sobre as funções psicológicas superiores.

Boa leitura!

Referências

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: Símio, homem primitivo e criança. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

*Fabiola Gomes Batista Firbida
Marilda Gonçalves Dias Facci
Sonia Mari Shima Barroco*

CAPÍTULO 1

A UNIDADE FUNCIONAL DO PSIQUISMO HUMANO: PRINCÍPIOS E MÉTODO DE ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL*

Silvana Calvo Tuleski
Tiago Morales Calve
Andressa Carolina Viana dos Santos

Introdução

De modo geral, quando alguém inicia os estudos referentes à Psicologia Histórico-Cultural, um dos maiores problemas com o qual se depara refere-se ao domínio do método de análise que este referencial se embasa para compreender os fenômenos psicológicos. Podemos dizer que, para entender as obras de Vigotski, Luria e Leontiev, não é preciso ser marxista, mas necessariamente é preciso buscar o domínio do método de Marx, o Materialismo Histórico-Dialético. Compreender e aplicar verdadeiramente esta lógica de pensamento é um desafio para a geração contemporânea.

Não queremos, com o exposto, desanimar o leitor, apenas gostaríamos de sinalizar que o domínio do método subjacente a Psicologia Histórico-Cultural não é tarefa fácil e demanda muita paciência e dedicação, ou seja, algum tempo! Apropriar-se das categorias do materialismo dialético significa mudar o modo de pensar a realidade em sua unidade objetivo/subjetiva. Tal forma de pensar entra em choque com os processos alienadores e alienantes¹ a que estamos submetidos em nosso trabalho na sociedade capitalista, o que exige um processo de análise, crítica e autocrítica constantes.

Este capítulo, portanto, pretende discutir a análise por “unidade” na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético que fundamenta metodologicamente a Psicologia Histórico-Cultural, considerando que este termo é utilizado abordando distintos aspectos sobre o desenvolvimento do ser social, apresentando-se aparentemente com significados e “sentidos” diferentes. Partiremos deste esclarecimento preliminar estabelecendo as relações e distinções sobre o significado do termo em autores clássicos do materialismo histórico-dialético e, também, para os elaboradores da Psicologia Histórico-Cultural. Por fim, trataremos especificamente da unidade interfuncional do psiquismo humano, visto a importância de compreendê-la em sua essência, para não recairmos em análises dicotômicas e atomísticas tão presentes na interpretação dos fenômenos psicológicos.

Conceito de unidade para o Materialismo Histórico-Dialético

Partiremos da concepção da palavra “unidade”², tal como veiculada no dicionário comum, pois muitas vezes em discussões no âmbito da Psicologia podemos evidenciar a mescla de concepções advindas do senso comum e até de áreas distintas, tal como discorre

* DOI - 10.29388/978-65-86678-97-0-f.15-28

¹ Por alienação entende-se: “[...] ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou autoalienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade)” (BOTOMORE, 2013, p. 18-19).

² Conforme consulta: "Unidade", in: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], <https://dicionario.priberam.org/unidade> e *Dicionário Michaelis* <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/unidade>.

Vigotski (1997a) no texto em que analisa o significado histórico da crise nesta área de conhecimento. Em uma consulta breve ao dicionário comum já se observa a polissemia do termo, a depender das mais diversas áreas em que este seja empregado, por exemplo, nas artes, na esfera militar, na matemática, na literatura, na informática, na filosofia, entre outras. Por outro lado, quando buscamos a origem do termo advinda do latim [*unitas*], identificamos um ponto comum, que designa a qualidade do que é uno ou indivisível. Porém, esta concepção original, quando empregada nas mais diversas áreas, vai ganhando desdobramentos distintos e, inclusive, no campo da filosofia, há diferenças significativas dependendo da corrente filosófica que incorpora o termo.

Considerando ainda o que se expõe ao público em geral nos dicionários, quando realizamos uma análise dos verbetes, parece haver duas concepções distintas sobre o termo: unidade sendo considerada como uma singularidade (na matemática por exemplo, mas não somente) e, por outro, unidade como a união ou conjunto de ações, objetos, fenômenos etc. Nosso interesse vincula-se a esta segunda concepção, a qual, também no emprego comum do termo, se bifurca em outras duas: unidade como conjunto ou união de componentes que possuem homogeneidade ou identidade, e; unidade como conjunto ou união de fenômenos, componentes heterogêneos ou distintos, portanto, diferentes, mas que não podem ser separados para sua compreensão.

Considerando esta segunda concepção de unidade, como conjunto de elementos, fenômenos ou componentes distintos, ou seja, não idênticos, que nos aproximamos do significado do termo tal como tratado pelo pensamento marxista. Tomando o dicionário do pensamento marxista de Bottomore (2013), encontraremos o termo unidade na discussão sobre a dialética da natureza em Engels, como uma das leis da dialética, como “unidade e interpenetração dos contrários”. De acordo com o autor, em Marx verifica-se o emprego do termo para descrever a sociedade capitalista como uma totalidade articulada, ou seja, “uma unidade abrangente que, por isso mesmo, deve ser examinada e apresentada como um todo interligado” (p.53). Em nenhum dos casos, portanto, refere-se à identidade e sim à diversidade, unidade do diverso, de aspectos ou partes distintas, mas que mantém uma relação interdependente.

Conforme Bottomore (2013), Engels, em *Anti-Duhring*, no cap. XIII observa que na totalidade social, “a tensão entre a unidade e a multiplicidade resolve-se pela mudança” e “o tipo específico de mudança é determinado pelas tendências associadas a cada polo da contradição” (p.349), concepção que abarca tanto os aspectos da unidade de contrários, como da heterogeneidade. O termo também é utilizado ao se compreender a relação entre teoria e prática, entre “[...] a “crítica teórica” e a “transformação revolucionária prática” (p. 351). De acordo com o autor, tal forma de análise (por unidade) é demonstrada na obra *O capital* de Marx, em que, decorrente de sua investigação da sociedade capitalista, chega à unidade do equivalente universal do valor (dinheiro), demonstrando que todo processo de produção de mercadorias “encerra uma unidade dialética entre processo de trabalho e processo de criação de valor”: a mercadoria.

Nesta mesma direção, Lefebvre (1987) nos oferece pistas importantes sobre a fecundidade do conceito de unidade para o Materialismo Histórico-Dialético. Afirmar que a lógica formal é limitada em relação ao seu alcance na compreensão da realidade, por dar privilégio à forma em detrimento do conteúdo, perdendo assim o objeto para o qual se dirige o pensamento: a realidade. O pensamento formal abstrai e imobiliza o real, perdendo sua processualidade, multiplicidade, diversidade e contraditoriedade. Por outro lado, a lógica dialética muitas vezes apenas entendida como “arte do diálogo e da discussão”, abarca muito mais que isso, visa a superação do ceticismo (negação das possibilidades de se conhecer o real), mas também do diletantismo e ecletismo, condenando-os como uma “sopa eclética” (p.171-2). O autor nos faz um desafio: “Sejamos resolutamente modernos. Se o real está em movimento, então que nosso pensamento também se ponha em

movimento e seja pensamento desse movimento. Se o real é contraditório, então que o pensamento seja pensamento consciente da contradição” (LEFEBVRE, 1987, p. 174).

Ao contrário do que supõe os críticos do materialismo histórico-dialético, que muitas vezes reduzem a dialética a um mero exercício discursivo, as exigências internas do pensamento dialético são resumidas da seguinte forma por Lefebvre (1987), o que demonstra sua rigorosidade: 1. Ele estabelece a ligação dos termos ou polos que a metafísica mantém isolados ou separados buscando capturar o movimento, a transição e passagem de um a outro, compreendendo as etapas percorridas; 2. “Se afirma como movimento do pensamento ao mesmo tempo que pensamento do movimento” (p. 178), o que implica em conhecer o movimento objetivo da realidade, analisando seus momentos mais importantes de transformação; 3. Esta captura do movimento se dá pela análise das contradições, aquelas concretas e possíveis de serem apropriadas pelo pensamento, “[...] descobre a relação e a unidade entre elas, determina as contradições em sua unidade e o movimento que as atravessa” (p. 178); 4. Cada processo imbricado na análise dialética introduz o novo capturado em seu movimento e “[...] cada grau novo se manifesta através de um ‘salto’ do pensamento vivo que avança” (p. 179).

Se fossemos usar uma metáfora para comparar o pensamento formal e o dialético, o primeiro está para uma fotografia por seu estatismo e descrição formalista, enquanto o segundo, para um filme com imagem e som em movimento, que captura a processualidade. A dialética materialista como método nos impõe a necessidade de nos dirigirmos à própria coisa, à realidade concreta, ou seja, é uma análise objetiva. Também requisita que apreendamos as conexões internas da coisa analisada, seu desenvolvimento e movimento que ocorre por seus momentos contraditórios que se destacam “[...] a coisa como totalidade e unidade dos contraditórios” (LEFEBVRE, 1987, p. 241). Ao analisarmos a luta e conflito interno, os choques contraditórios, capturamos as possíveis tendências do movimento, o vir-a-ser.

Lefebvre (1987) destaca que ao longo da análise não é possível esquecer que “tudo está ligado a tudo” (p.241), ou seja, aquilo que em um momento parece ser insignificante ou secundário, em outro pode ser determinante ou essencial. Captar as transições é fundamental, para compreender as tendências ou regularidades que se apresentam. É um processo permanente de aprofundamento do conhecimento, que vai da aparência fenomênica e superficial à essência cada vez mais profunda, por isso não se esgota e é infinito. Este caminhar à essência envolve “penetrar sempre mais profundamente na riqueza do conteúdo” (LEFEBVRE, 1987, p. 241) apreendendo as conexões invisíveis na aparência fenomênica.

O processo não se dá de modo linear, nem na realidade e nem no pensamento que pensa a realidade, ou seja, abarca transformações constantes, superações, modificações e rejeições de sua forma, remanejamento de conteúdo e novas aproximações. Em suma, envolve avanços e retrocessos, saltos adiante que incorporam momentos já apropriados em uma nova direção de análise e até recuos ao ponto de partida. Por toda esta complexidade, Lefebvre (1987, p. 241) destaca que: “O método dialético, desse modo, revelar-se-á ao mesmo tempo *rigoroso* (já que se liga a princípios universais) e *o mais fecundo* (capaz de detectar todos os aspectos das coisas, incluindo os aspectos mediante os quais as coisas são *vulneráveis à ação*)”.

Justamente por todo o exposto, a dialética materialista como método de análise do real, é uma atividade árdua e complexa, que não pode ser realizada por atalhos ou por caminhos ou respostas fáceis, é um constante esforço de ir e vir da realidade ao pensamento e vice-versa, superando por incorporação a aparência fenomênica e capturando o máximo de relações possíveis em um dado momento da investigação.

Concepção de unidade do psiquismo para a Psicologia Histórico-Cultural

Neste tópico nos deteremos na concepção de unidade que aparece nos escritos de Vigotski, porém compreendemos que esta é similar à de Luria e Leontiev. Procuraremos demonstrar que as concepções de unidade que integram a obra marxiana e demais autores clássicos do marxismo, tal como tratadas anteriormente, são apropriadas por Vigotski no modo como compreende e explica a constituição do psiquismo humano. Também, encontramos o termo vinculado à concepção de “unidade mínima de análise”, tal como nas produções de Marx, a unidade mínima de análise em Vigotski é o produto, o resultado do exercício do pensamento em relação ao real e, por isso, não está dada ao investigador de antemão. Procuramos também, trazê-la para a discussão mediante uma análise cronológica de como esta categoria aparece nos escritos do autor e, para isso nos concentraremos nos textos compilados no conjunto das Obras Escolhidas publicadas em espanhol.

Iniciaremos com o texto *Insanidade moral*, que integra o Tomo V das Obras Escolhidas em espanhol, o qual não identificamos a data de sua publicação original. Nele, Vigotski (1997b) problematiza as abordagens comuns da Psicologia de sua época referente ao que denominava de “crianças difíceis de educar”, em que as concepções confundiam efeito e causa das dificuldades apresentadas pelas crianças, justamente por operarem pelo princípio da decomposição em partes:

Se, por exemplo, queremos explicar por que a água apaga o fogo é em vão que recorramos à decomposição da água em seus elementos, pois nos assombraremos que o hidrogênio arde por si só e que o oxigênio mantém a combustão. Só no caso de que saibamos **substituir a análise que decompõe a unidade em elementos, por uma análise que articule as unidades complexas em unidades relativamente simples, subsequentemente indivisíveis, e que representem na forma mais simples as unidades próprias do todo**, podemos esperar que nossa análise aponte uma solução satisfatória do problema (VYGOTSKI, 1997b, p. 265, tradução e grifo nosso).

No excerto acima, observamos que sua linha de raciocínio se dirige ao princípio metodológico de análise que substitui a decomposição em elementos pela busca da unidade mínima de análise capaz de capturar as propriedades do todo, que não pode ser explicado por elementos aleatórios isolados. Vigotski (1997c), em seu texto *La psique, la conciencia, el inconsciente* de 1930, nos oferece outro exemplo de sua concepção de unidade: o reconhecimento da unidade do processo psicofisiológico. Destaca que o que torna original, se refere ao modo novo de compreensão de seu objeto de estudo como um processo integral de desenvolvimento do comportamento humano, que se caracteriza por aspectos psíquicos e fisiológicos que se transformam ao longo da vida, pelas relações do ser humano com o mundo/realidade social, por meio de sua atividade. Esta concepção permite a superação da primazia de uma esfera sobre outra de modo estático, como o entendimento de um mero paralelismo ou identificação dos dois processos em separado.

Nos diversos estudos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que integram *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* de 1931, Vigotski (2000) também tece críticas às concepções psicológicas que separam os processos orgânicos e culturais no desenvolvimento e, quando abordaram os processos superiores e complexos, acabavam por fracioná-los em seus elementos. “Desse modo surgiu um enorme mosaico da vida psíquica, formado por pedaços diversos de vivências, um grandioso quadro atomístico do fracionado espírito humano” (VYGOTSKI, 2000, p. 15, tradução nossa). Para ele, as mais diversas concepções possuíam um ponto em comum, “padecem dessa mesma enfermidade do antihistoricismo” (p. 21). O remédio para esta doença estava no estudo do

desenvolvimento concreto e não abstrato ou à margem do meio social e cultural. Porém, reivindicar o estudo histórico do psiquismo, para Vigotski (2000) conduzia a responder sobre que Psicologia e que História estamos falando. Não seria uma história cronológica, determinista ou linear, mas que compreenda as modificações essenciais tanto no tipo biológico humano como as mudanças orgânicas (estruturais e funcionais) que se dão por meio do desenvolvimento dos “órgãos artificiais”, as ferramentas (concretas e simbólicas) produzidas pela adaptação ativa do ser humano ao meio, por intermédio de sua atividade vital.

Esta mesma discussão é retomada ao tratar da idade de transição ou adolescência, no Tomo IV das Obras Escolhidas, quando destaca a importância de se compreender o processo de formação destas unidades complexas que se constituem no psiquismo humano ao longo do desenvolvimento, para que possamos entender sua desagregação em casos severos de sofrimento psíquico:

Vemos, portanto, que o cérebro conserva em si, de forma espacial, uma sequência documentada, temporal, de como vai desenvolver-se a conduta do indivíduo, enquanto a desagregação das funções complexas, unitárias, nos permite aprofundar na história do seu desenvolvimento. Esta tese foi convertida hoje em dia em um dos princípios metodológicos fundamentais de toda a psiconeurologia. **O desenvolvimento é a chave para entender os processos patológicos, os processos de dissociação das sínteses, das unidades superiores e a patologia é a chave para entender a história do desenvolvimento e estruturação dessas funções sintéticas superiores (VYGOTSKI, 2006a, p.167-8, tradução e grifo nosso).**

Em sua época ele aponta que três enfermidades poderiam elucidar os processos de desagregação das unidades complexas que se constituem no período de transição ou adolescência: a histeria, a afasia e a esquizofrenia. Nestes três casos patológicos identificava um descenso no desenvolvimento, sendo que parte das características destas formas de sofrimento se apresentavam de modo tênue e brando no curso normal, fazendo parte das transformações deste período etário, mas nas enfermidades citadas se agudizavam. O que ele quer nos dizer com isso? Para Vigotski (2006a) o desenvolvimento humano não é a sucessão de etapas estanques, com características que desaparecem para dar lugar às seguintes. Ao contrário, em sua concepção dialética, as características predominantes de etapas anteriores do desenvolvimento são superadas por incorporação por novas sínteses que são adquiridas no curso subsequente, ganhando novos contornos.

O raciocínio de Vigotski (2006a) é que nos casos de desagregação das funções psíquicas, que se apresentam por meio dos sintomas aparentes, comumente descritos na literatura psiquiátrica, ocorre uma desagregação das unidades complexas de funções psíquicas, alcançadas no curso do desenvolvimento. Para ele, caberia à Psicologia compreender qual unidade superior se desagrega em cada tipo de sofrimento, explicando porque isto ocorre de um modo não reducionista, ou seja, tomando a parte pelo todo. Vejamos outro exemplo em sua discussão sobre a esquizofrenia:

Na esquizofrenia se desintegram as unidades superiores dos conceitos, se emancipa o pensamento por complexo, que como uma subestrutura sempre está contida dentro dos conceitos, e as conexões em complexo passam a dirigir o pensamento. Contudo, como no homem normal toda a consciência da realidade e toda a consciência da própria personalidade está representada no sistema de conceitos, é natural que ao decompor-se e dissociar-se estes últimos, se destrua também todo o sistema de consciência da realidade e todo o sistema de consciência da personalidade. As mudanças no conteúdo

do pensamento são resultado direto da desintegração das funções do pensamento (VYGOTSKI, 2006a, p.189, tradução e grifo nosso).

É possível compreender, a partir de seus escritos, que o conceito de unidade é vital tanto para a compreensão do curso normal do desenvolvimento do ser social, como nos casos em que o ser humano singular apresenta processos agudos de sofrimento em que emergem sintomas de desorganização psíquica. Na citação acima, o termo unidade se refere à formação de conceitos como unidade complexa do psiquismo que emerge na idade de transição, como nova síntese superior das funções psíquicas. Por outro lado, de maneira implícita, temos no mesmo excerto a compreensão da unidade entre forma e conteúdo do pensamento que não pode ser dissociada, ou seja, as mudanças de conteúdo precisam ser apreendidas pela mudança nas formas do pensar e vice-versa.

Nos textos sobre o primeiro ano de vida, primeira infância e sobre a crise dos sete anos, produzidos no período de 1932 a 1933, integrantes também do Tomo IV das Obras Escolhidas de Vigotski (2006b, 2006c, 2006d) esta compreensão também está presente. Demonstra o quanto eram errôneas as concepções que explicavam os movimentos do bebê como reflexos isolados e aleatórios que iam se juntando aos poucos em processos coerentes. Para ele o curso era exatamente inverso, de movimentos integrais, que abarcam todo o corpo para a diferenciação e discriminação de atos motores isolados, os quais por sua vez se integram em novas unidades motoras mais complexas.

No que se refere ao desenvolvimento da linguagem simbólica na primeira infância, novamente Vigotski (2006d) enfatiza a impossibilidade de se separar o aspecto fônico do semântico, pois ambos se desenvolvem em unidade, ainda que mantenham diferenças nas relações que estabelecerão conforme a etapa do processo. Além disso, o processo e as peculiaridades destas relações dependerão do sistema de cada idioma, que colocará configurações diferentes às unidades sonoras/semânticas. São estas relações complexas que explicam os saltos no desenvolvimento da linguagem infantil e demonstram que nos casos de plurilinguismo, por exemplo, é falsa a ideia de que um idioma prejudica o desenvolvimento do outro. Para o autor, a criança não assimila os idiomas como estruturas fechadas, mas em um ambiente de colaboração com dadas finalidades sociais, sendo estes aspectos essenciais para a atividade comunicativa infantil.

Considerando este aspecto como essencial, a criança consegue comunicar-se com a mãe em um idioma e com o pai em outro sem que haja dificuldades para além do curso normal do desenvolvimento e, neste caso, a unidade que permite a compreensão do processo estaria posta na situação social de comunicação. Esta mesma questão referente à linguagem simbólica está destacada no texto *A crise dos sete anos* de 1933:

Que significa, realmente, tanto na teoria como na investigação enfocar o estudo de alguma unidade e de todas as propriedades inerentes a ela como tal? Significa achar cada vez unidades reitoras, isto é, partes que representam as propriedades da unidade como tal. Por exemplo, quando querem estudar a relação entre a linguagem e o pensamento da linguagem e se perguntam logo o que cada um contribui. Dir-se-ia que se trata de dois líquidos distintos que podem mesclar-se. **Se queremos saber como se forma a unidade, como se modifica, de que modo influi sobre o curso do desenvolvimento infantil, o fundamental é não fracionar a unidade em suas partes integrantes, porque o fazendo se perdem as qualidades essenciais próprias desta unidade, e de outra forma tomar a unidade, por exemplo, em relação com a linguagem e o pensamento.** Já foi tentado ultimamente destacar uma unidade, por exemplo, o significado. Mas o significado da palavra é uma parte dela mesma, uma formação verbal, já que uma palavra carente de significado deixa de ser palavra. Todo significado da palavra, por ser uma generalização, é o produto da atividade intelectual da

criança. Portanto, o significado da palavra é a unidade indivisível da linguagem e do pensamento (VYGOTSKI, 2006c, p.382-3, tradução e grifo nosso).

Percebe-se que ao longo de suas produções, Vigotski vai sistematizando melhor as implicações metodológicas de se trabalhar analiticamente com o princípio da unidade. Este aspecto Vigotski (1997d) também aborda no texto *La psicología e la teoría de la localización de las funciones psíquicas* de 1934, destacando que grande parte dos impasses nos estudos sobre o funcionamento cerebral estava posto na relação entre as unidades estruturais (regiões do cérebro) e as funcionais (funções psíquicas) na atividade cerebral. Novamente propõe uma mudança radical na abordagem do problema, principalmente nos experimentos psicológicos:

1. Substituir a análise que decompõe o complexo conjunto psicológico em seus elementos integrantes (e que neste processo de decomposição do conjunto em seus elementos perde-se aquelas propriedades globais próprias do conjunto que se pretende explicar), por outra forma de **análise em que se decompõe o conjunto completo em unidades que não podem mais ser objeto de decomposição posterior, mas que continuam a preservar em sua forma mais simples as propriedades inerentes ao conjunto**. 2. Substituir a análise estrutural e funcional, incapaz de abranger a atividade como um todo, pela **análise interfuncional ou de sistemas, com base na análise das ligações e relações interfuncionais, determinantes de cada uma das formas de atividade dadas** (VYGOTSKI, 1997d, p. 139, tradução e grifo nosso).

Para o autor, o emprego deste método permitiria à psicologia clínica explicar tanto os sintomas positivos como negativos, unificando em uma estrutura regular todos os sintomas (o que Luria em *Fundamentos de Neuropsicologia* (1981) depois designará de análise síndrômica). E, também, estabelecer correlação com as transformações que partem das alterações específicas identificadas às mudanças concretas que ocorrem no indivíduo em sua totalidade, que impactam suas relações sociais. Em seu texto *El problema y el método de investigación* que integra a obra *Pensamento e Linguagem* de 1934, Vygotski (2001) retoma a discussão sobre como a Psicologia vinha tratando o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, opondo-se novamente à análise atomística, que separa os elementos para estudá-los e depois os une mecanicamente, perdendo as relações existentes entre eles. Faz destaque ao termo unidade, compreendendo-a como “unidade de análise”:

[...] **ao contrário dos elementos, possui todas as propriedades fundamentais características do todo e constitui uma parte viva e indivisível do todo**. Não é a fórmula química da água, mas o estudo das moléculas e do movimento molecular que é a chave para explicar as propriedades que definem a água. Assim, a célula viva, que preserva todas as propriedades fundamentais da vida, que definem os organismos vivos, é a verdadeira unidade de análise biológica. (VYGOTSKI, 2001, p.19-20, tradução e grifo nosso)

Na citação acima ele retoma o exemplo da água utilizado em trabalhos anteriores, apontando novamente a fragilidade do método de decomposição por elementos. Tal como Marx fez ao analisar a sociedade capitalista e encontrou na “mercadoria” a unidade mínima de análise deste sistema social complexo, Vigotski (2001, p. 20) defende para a Psicologia a busca pelas “unidades indivisíveis que conservam as propriedades inerentes ao conjunto em sua totalidade”. Para ele, no que se refere às relações entre pensamento e linguagem, a Psicologia tem no significado da palavra a unidade que encerra as propriedades inerentes ao

pensamento linguístico. Mas por que a identificação desta unidade mínima de análise é importante?

Revela a existência de um sistema semântico dinâmico, representado pela unidade dos processos afetivos e intelectuais. Mostra como qualquer ideia contém, transformada, a atitude afetiva do indivíduo em relação à realidade representada nessa ideia. Também nos permite descobrir o movimento direcional que parte das necessidades ou impulsos do indivíduo para uma determinada intenção de seu pensamento e o movimento reverso que parte da dinâmica do pensamento para a dinâmica do comportamento e da atividade concreta da personalidade (VYGOTSKI, 2001, p. 25, tradução e grifo nosso).

No excerto acima, ele inclui a importância de se compreender como imbricada no desenvolvimento do significado da palavra (unidade de duas funções, pensamento e linguagem), a unidade afetivo-cognitiva. Da citação acima também fica evidente que a identificação da unidade mínima de análise é o resultado de um processo de investigação complexo dos fenômenos de modo articulado, que permite revelar as relações complexas de todo um sistema integrado de funções, que se transformam ao longo da vida e constituem o sujeito concreto, a personalidade como expressão da singularidade do ser social. A unidade assim concebida é um exercício e desdobramento do método materialista dialético, que revela e demonstra a história da formação das células iniciais ou unidades do psiquismo, tanto na filogênese como na ontogênese. Tal concepção metodológica implica não somente na integração de aspectos distintos, mas também opostos como unidade dialética.

Nas sete aulas proferidas por Vigotski no final de sua vida, que foram publicadas originalmente, conforme Prestes e Tunes (2018), no livro *Fundamentos de Pedagogia*, pela editora do Segundo Instituto de Moscou em 1934, a discussão sobre o princípio metodológico da unidade também se faz presente. Na segunda aula, intitulada *A definição do método da pedagogia*, do livro *7 aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedagogia* conforme sua publicação em língua portuguesa, o autor traz o método por unidade. Logo no início pontua que o método de unidade não é um estudo multilateral e não exclui a análise, pois nenhuma ciência é desenvolvida sem análise. Ao contrário, difere do estudo multilateral que considera cada elemento isoladamente e ao final realiza uma combinação ou somatória mecânica. Em termos gerais, Vigotski (2018) enfatiza que “[...] quando se fala de método por unidade, novamente, não se deve supor um método que, por algum motivo, seja somatório, generalizante ou que exclua a possibilidade de um estudo analítico” (p. 38). O que caracteriza a unidade, encontrada por meio da análise da relação entre os fenômenos distintos, é a sua especificidade de condensar as propriedades do todo. Nesta direção ele indica a importância desta diretriz para ir à essência das relações entre fenômenos complexos como a hereditariedade e o meio social (abordadas na terceira e quarta aula) para uma compreensão não dicotomizada sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. Após esta breve exposição, vejamos a seguir que perspectivas se abrem para a psicologia e educação a partir deste princípio.

Implicações teórico-metodológicas para a psicologia e para a educação

Considerando o exposto anteriormente, seria cabível ao psicólogo ou educador em suas atividades, pretender avaliar as funções psíquicas em separado, para nelas intervir? Que relação pode existir entre procedimentos e conteúdos de ensino para se produzir novos níveis de desenvolvimento no destinatário (o educando)? Como não cair numa

visão atomística e reducionista, que vai na direção contrária aos postulados vigotskianos? Como evitar outro perigo, a psicologização do ensino?

Podemos contornar algumas armadilhas se entendermos que o papel da Psicologia para a Pedagogia é elucidar como se desenvolvem os educandos quando lhe são ensinados os conteúdos escolares, conforme Magalhães e Martins (2020). As autoras esclarecem que partem da concepção da unidade dialética entre ensino e desenvolvimento para especificar o papel destas ciências quando se voltam à educação, ao mesmo tempo demonstrando sua indissociabilidade. Tomando como base os princípios vigotskianos e a lei geral do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (processos interpsicológicos se transmutam em intrapsicológicos), postulam ensino e desenvolvimento como unidade de contrários, polos opostos pertencentes ao mesmo processo, no qual “só há desenvolvimento se houver ensino, assim como só há ensino se houver aprendizagem” (p.4). Ou seja, esta díade, no processo social ao qual faz parte, torna-se uma tríade: ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Processo pelo qual o novo não existente ainda no desenvolvimento é produzido e consolidado intencionalmente por meio do ensino.

Por que é importante o destaque sobre a unidade destes três aspectos? Em primeiro lugar porque as primeiras investigações sobre o psiquismo vieram da Biologia, estabelecendo que o cérebro é o órgão do psiquismo. Se no período da Idade Média, os processos psíquicos eram compreendidos como “faculdades”, que seriam as formas da manifestação psíquica. De acordo com Martins (2011), foi a partir do século XIX, que as pesquisas se voltaram a encontrar as atividades psíquicas em uma parte sólida do cérebro, principalmente no córtex, período do localizacionismo cerebral. Foi neste mesmo contexto, como aponta Martins (2011), que Luria afirmou não ser possível localizar a estrutura específica de cada função psicológica complexa, desencadeando uma crise em torno das teorias que estabeleciam uma relação mecânica entre a organização funcional do cérebro e os processos psíquicos. Buscando elucidar esta problemática, a psicologia tradicional dedicou-se à compreensão dos processos psíquicos superiores por meio do fracionamento de seus componentes, postulando que estes são formados a partir da somatória dos elementos mais simples. Para Vigotski (apud Martins, 2011), esta perspectiva, como vimos, é atomística/dicotômica, apenas descreve os fenômenos mais simples que fazem parte do todo complexo, ocultando a relação dinâmico-causal de cada elemento na totalidade a qual faz parte.

Vigotski foi enfático ao postular a necessidade de superação desta visão descritiva em Psicologia e seus estudos se voltaram em construir uma psicologia explicativa e com base na lógica dialética, desenvolveu uma forma de análise a partir da unidade interfuncional do psiquismo. Por unidade considerou: “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, apud MARTINS, 2013, p. 65).

Podemos dizer que, embora Vigotski seja recorrente em seus textos sobre o princípio analítico da unidade, este foi plenamente desenvolvido e aplicado em seus estudos acerca do pensamento e da linguagem, onde buscou identificar qual a ação dos signos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por meio de experimentos pode concluir que a utilização dos signos aumentava a capacidade do sujeito de resolver problemas e ter maior controle sobre sua conduta. Tais constatações o levaram a considerar o estudo do signo como fundamental para compreensão do psiquismo humano como um sistema de relações interfuncionais. Postulou o signo como “[...] unidade de análise nuclear no estudo do comportamento complexo” (MARTINS, 2013, p. 67), ou seja, propulsor das transformações psíquicas.

Os signos e os significados (fenômeno da linguagem e do pensamento) são apreendidos pelo homem por meio de suas atividades, em sua existência concreta, que de

forma dialética promovem uma rearticulação interfuncional. Tal como os autores clássicos do marxismo, seu interesse era identificar o surgimento do novo no desenvolvimento, as novas formas da expressão psíquica, novas reorganizações ou ‘saltos dialéticos’, que demonstram a relação dinâmica que acontece no psiquismo, explicando sua gênese e transformações. Neste processo unitário, os aspectos biológicos e sociais não podem ser tratados de modo isolado, pois nenhum deles têm em si o surgimento da fala na criança. O desenvolvimento da fala dependerá da unidade de ambos e a linguagem simbólica emerge desta relação, considerada como uma totalidade complexa. O som emitido pelos seres humanos se distingue de outros sons da natureza, pois o som humano contém sentido e significado, sendo uma forma de linguagem culturalmente criada, com finalidade social. Considera que “[...] a fala humana, por um lado, se desenvolve e, por outro, se estrutura de forma desenvolvida não de sons, mais de fonemas, ou seja, de sons que exercem a função fundamental ou mais precisamente, a de significado” (VIGOTSKI, 2018, p. 45). Por exemplo, a criança vai ao longo de seu desenvolvimento apreendendo a função do som e tornando cada vez mais sua fala significante, e isto ocorre na relação ativa que a criança exerce no meio. Se estabelece, portanto, “a relação entre o meio falante e a fala da própria criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 47). A fala infantil, portanto, ultrapassa os elementos isolados que se somam (meio & criança) e só pode ser compreendida em sua essência como unidade complexa do movimento entre os momentos do meio e os momentos da criança em interação recíproca, produzindo o novo no desenvolvimento.

Segundo Vigotski, não há uma linha gradativa de maior ou menor determinação genética no desenvolvimento, o que ocorre é uma ruptura, que se divide em dois grupos, o das funções elementares e o das funções superiores, que mantém uma íntima relação, como já posto anteriormente. Se as primeiras possuem uma determinação biológica, como um conjunto de funções dadas ao nascimento, comuns à espécie humana, as segundas se erigem sobre a base daquelas, tendo sua gênese nas relações sociais mediatizadas por instrumentos e signos historicamente elaborados e socialmente disponibilizados. Compreende-se que,

[...] quanto mais curto o caminho de desenvolvimento de alguma função, mais diretamente se manifesta determinada influência da hereditariedade (...) as inclinações hereditárias no caso das funções inferiores são mais ou menos diretamente determinantes de seu desenvolvimento, no das superiores, é mais provável que desempenham papel de condições e não de momentos determinantes de seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 68).

Do exposto, evidenciamos que quando se trata das funções elementares as características hereditárias influenciam de modo mais direto, enquanto nas superiores a hereditariedade serve como base para o desenvolvimento, mas seu motor são as apropriações externas (instrumentos e signos). Os caracteres hereditários não mudaram, mas o que muda é sua importância e influência no processo de desenvolvimento. O peso que a hereditariedade exerce sob o processo de desenvolvimento não chega em nenhum momento como 100% e nem 0%, pois trata-se de um processo dinâmico que forma uma unidade relacional entre o que é hereditário e o meio (VIGOTSKI, 2018). Esta unidade dinâmica não é dada *a priori*, já que não corresponde a uma simples união mecânica entre as partes.

Cabe acrescentar que ao tratar das linhas do desenvolvimento biológico e cultural, Vigotski não tinha por objetivo separá-las, mas estudá-las pelos seus nexos: “descobrir as relações e os nexos dinâmico-causais que sustentem a existência concreta dos fenômenos” (MARTINS, 2013, p. 85). O autor objetivou ir à essência dos fenômenos e não ficar na aparência, perseguir e capturar o movimento que se dá pela unidade dos contrários e de

fenômenos distintos, que produzem as transformações qualitativas no psiquismo ao longo do desenvolvimento, do nascimento até a morte.

Nos seus mais diversos estudos sobre o desenvolvimento, interessava a Vigotski elucidar as regularidades de um novo tipo de desenvolvimento, o histórico-cultural, característico do ser social, radicalmente distinto das demais espécies animais em que o desenvolvimento é naturalmente/biologicamente condicionado. No ser humano, os aspectos naturais, hereditários subordinam-se às transformações operadas pelas apropriações das produções históricas humanas, modificando a forma e o conteúdo do próprio desenvolvimento. Os estudos por ele empreendidos com crianças das mais diversas faixas etárias, procurando encontrar as regularidades ou peculiaridades das relações entre criança (personalidade) e meio social, constituintes das qualidades novas que se apresentam no psiquismo, permitiu a sistematização do seguinte postulado:

Primeiramente, devemos começar esclarecendo a principal regularidade do desenvolvimento psicológico. Ela consiste no fato de que, no decorrer deste, se alteram e crescem não apenas certas funções psicológicas, mas principalmente **mudam as correlações entre elas**, pois existe uma especificidade no sistema de relações entre as funções para cada etapa etária (VIGOTSKI, 2018, p. 95, grifo nosso).

Para se formar as novas funções psicológicas superiores, a inferior é negada e conservada, a base biológica se confronta com a cultural, sendo transformada. Vigotski postula a natureza social humana e neste processo o papel do ensino e aprendizagem recebe um destaque especial. Este processo (ensino/aprendizagem) é considerado para Psicologia Histórico-Cultural como propulsor do desenvolvimento por oportunizar a apropriação dos instrumentos e signos culturais. Para Vigotski, há uma unidade entre aprendizagem e desenvolvimento, que só pode ser apreendida dialeticamente, tendo nos processos educativos a mola propulsora em que “a “quantidade” de aprendizagens qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica a aprendizagem” (MARTINS, 2011, p. 218).

Vejamos o que Vigotski (2018) explicita como três leis básicas do desenvolvimento infantil, que constam em sua *Quinta aula: leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança*. A **primeira** delas indica que é necessário ter em conta que em cada período do desenvolvimento ocorre a diferenciação interna de funções em graus distintos, sendo que algumas se apresentam de modo mais diferenciado e separadas da consciência como um todo, ou seja, o desenvolvimento não se dá de modo regular e homogêneo. A **segunda** lei destaca que aquela função que em uma determinada época se diferencia e ocupa um lugar central no sistema interfuncional, dirigindo a atividade consciente, alterando hierarquicamente a relação com as demais funções. Ou seja: “graças a uma função que se destacou, a consciência em sua totalidade adquire uma estrutura nova, um novo tipo de atividade, uma vez que aquela função começa a predominar” (p.102). A **terceira** lei indica que a diferenciação de uma dada função não se dá de modo aleatório, mas ocorre porque esta se encontra em melhores condições para o seu desenvolvimento, atingiu o seu máximo desenvolvimento no interior da atividade guia daquela etapa.

Complementa ainda com um postulado fundamental: a mudança de uma diretriz para outra não significa apenas uma mudança de lugar, mas uma reestruturação de todo o sistema em um grau maior de complexidade. Portanto, se no primeiro ano de vida a sensação logo dá lugar à percepção como diretriz do sistema funcional em decorrência da transformação da atividade inicial de comunicação emocional direta do bebê em atividade objetual-manipulatória, que promoverá o desenvolvimento máximo da percepção como reguladora das demais. Em seguida, a memória se diferenciará em virtude da atividade colaborativa adulto-criança, mediada pelo emprego das palavras, denominação dos objetos,

que proporcionará o impulso para a apropriação da linguagem simbólica pela criança. Neste período a memória se enriquecerá em forma e conteúdo, pelas relações entre palavras e objetos explorados e manipulados pela criança, tornando-se diretriz das demais funções e reestruturando todo o sistema interfuncional para patamares mais complexos.

Este processo dinâmico e complexo de reconfiguração das unidades que vão se estabelecendo entre as funções psíquicas ao longo do desenvolvimento, permite uma compreensão que supera os reducionismos, tanto biológico como de cunho social determinista, comuns em diversas concepções, tanto psicológicas como pedagógicas. Por outro lado, é importante destacar que qualquer psicologização do ensino é nociva, ainda que esta se assente em uma concepção histórico-cultural. É necessário ter claro como nos aponta Magalhães e Martins (2020, p. 7) “[...]que psicologia educacional e a pedagogia escolar são ciências distintas” que mantém uma relação de reciprocidade e não de identidade. Ou seja, “o objeto de estudo da psicologia – desenvolvimento psíquico – é condição para a atuação pedagógica e vice-versa: o objeto de estudo da pedagogia – o ensino – é condição para a promoção do desenvolvimento”.

Concordamos com as autoras o quanto é equivocada a centralidade posta nas teorias psicológicas, colocando-se em primazia e secundarizando a teoria pedagógica. O trabalho colaborativo entre psicólogos e educadores precisa estar assentado em suas especificidades: “Os profissionais da psicologia educacional voltam seu olhar para o desenvolvimento humano, avaliando as diferentes manifestações desse processo; enquanto os pedagogos efetivam o desenvolvimento, ao identificar e transmitir os conteúdos escolares necessários em cada momento da vida, organizando-os às melhores formas de ensino” (MAGALHÃES e MARTINS, 2020, p.8). Temos clareza de que a Psicologia não deve ser protagonista no processo educativo, não desmerece o seu papel ou anula a sua importância como ciência que produz e oferece os conhecimentos necessários sobre o desenvolvimento humano a ser alcançado pelas práticas pedagógicas, mas “as leis do ensino, seus conteúdos e formas de transmissão são tarefas do pedagogo” (MAGALHÃES; MARTINS, 2020, p.9).

Assim, numa concepção histórico-cultural, adotando o princípio da unidade postulado por Vigotski na maioria de seus estudos, a relação entre Psicologia e Pedagogia é também uma unidade do diverso, cada qual com sua especificidade, porém mantendo uma relação indissociável por meio de seus objetos de estudo:

[...] a especificidade da prática pedagógica escolar define-se pelo seu objeto de estudo – as leis de ensino, quando conteúdo e forma se apresentam como figuras sobre o fundo representado pelo destinatário; e a especificidade da prática da psicologia educacional define-se pelo seu objeto de estudo – as leis do desenvolvimento psíquico, quando o destinatário se apresenta como figura sobre o fundo conteúdo e forma consubstanciados no ensino (MAGALHÃES; MARTINS, 2020, p.9-10).

Em consonância com Martins (2011), sabemos que nem todo conteúdo aprendido promove o desenvolvimento e nessa direção, cabe à Psicologia pensar com o professor o destinatário e cabe à Pedagogia auxiliar na seleção dos conteúdos e procedimentos didáticos para este fim. Os conteúdos precisam ser escolhidos intencionalmente, de tal forma que se diferencie dos conteúdos espontâneos, ou seja, daqueles que os estudantes têm acesso na vida cotidiana. Para a Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, cuja base filosófica e metodológica é o Materialismo Histórico-Dialético, a instituição escola tem como papel principal possibilitar um espaço de socialização dos conhecimentos científicos sistematizados historicamente.

Considerações finais

O presente capítulo pretendeu demonstrar a vitalidade do Materialismo Histórico-Dialético como método subjacente à Psicologia Histórico-Cultural e toma como eixo para reflexão o conceito de unidade presente tanto no pensamento de autores do marxismo como da Psicologia marxista. Por este método de investigação, o Materialismo Histórico-Dialético, coloca-se, a possibilidade de compreensão e análise do psiquismo para além do imediatamente perceptível, das superficialidades, dos meros exercícios descritivos das funções psíquicas em separado. Tendo por base, o pressuposto materialista, torna-se possível a compreensão do humano como síntese de múltiplas determinações, em sua totalidade e conexões dinâmicas, junto à primeira base de determinação que é a material: a base de produção da vida que une (unidade) o ser humano, a natureza e a sociedade.

O desenvolvimento do psíquico, nesta concepção, surge como a constituição de sínteses, sínteses de novas relações entre as funções psíquicas dentro de um sistema interfuncional que se constitui por meio da atividade social. Portanto, esta categoria analítica é fundamental para a compreensão do ser humano concreto, nos processos de desenvolvimento dos sistemas interfuncionais e nas situações de desagregação, permitindo compreender a constituição e desenvolvimento da complexa combinação entre atividade prática e simbólica humana, por meio da atividade guia ou dominante em cada período da vida. Cabe aqui um registro de monta, a fim de evitar uma leitura distorcida das funções psicológicas superiores como elementos isolados, faz-se necessário discorrer sobre o conceito de **unidade** aqui exposto.

Em síntese, para além da conceituação e uso corriqueiro do conceito de “unidade” tal qual aparece no dicionário, que implica em união de componentes por uma determinada homogeneidade, uniformidade ou identidade, o conceito de unidade para os autores que estudamos, está vinculada a um determinado método de análise do real. Um método de análise que implica em capturar a essência dos fenômenos psicológicos, sua unidade e interdependência, compreensão de suma importância no que se refere às necessidades e demandas contemporâneas postas nos mais diversos campos da Psicologia: Educação, Saúde, Assistência Social, Clínica, dentre outros espaços. Portanto, a categoria unidade passa a ser um princípio norteador para a prática, diga-se de passagem, para uma *práxis* comprometida com a transformação dos sujeitos, e, por conseguinte, da sociedade.

Referências

BOTTOMORE, T. **Dicionário** do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Zahar Editor. Edição digital: abril 2013, ISBN: 978-85-378-0611-1.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal Lógica dialética**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista educação em questão**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID19150>. Acesso em: 8 fev. 2021.

MARTINS, L. M.; **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica**. Tese de livre docência, 2011.

MARTINS, L. M.; O psiquismo como sistema funcional. In: MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

- UNIDADE. In: **DICIONÁRIO da Língua Portuguesa** (DPLP). Lisboa: Priberam, 2008. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/unidade>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- UNIDADE. In: **MICHAELIS On-line Dicionário**. Ed. Melhoramentos Ltda, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/unidade>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- VYGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. In: **Obras Escogidas I**. Madri: Visor, 1997a.
- VYGOTSKI, L. S. La moral insanity. **Obras Escogidas V** Fundamentos de defectología. Madri: VISOR, 1997b, p.265-268.
- VYGOTSKI, L. S. La psique, la conciencia, el inconsciente. **Obras Escogidas I**. Madri: VISOR, 1997c, p. 95-110.
- VYGOTSKI, L. S. La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas. **Obras Escogidas I**. Madrid: Visor, 1997d, p.133-140.
- VYGOTSKI, L. S. Introducción. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. **Obras Escogidas V** Fundamentos de defectología. Madrid: Visor , 1997e, p. 11-40.
- VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 2000.
- VYGOTSKI, L. S. El problema y el método de investigación. Pensamento e Linguagem. **Obras Escogidas II**. Madrid: A. Machado Libros, 2001, p. 15-28.
- VYGOTSKI, L. S. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. **Obras Escogidas IV** Psicología infantil. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2006a, p. 117-204.
- VYGOTSKI, L. S. El primer año. **Obras Escogidas IV** Psicología infantil. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2006b, p. 275-318.
- VYGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. **Obras Escogidas IV** Psicología infantil. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2006c, p.377-386.
- VYGOTSKI, L. S. La infancia temprana. **Obras Escogidas IV** Psicología infantil. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2006d, p. 341-368.
- VYGOTSKI, L.S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana.1. ed.-Rio de Janeiro: E- Papers, 2018.

CAPÍTULO 2

O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES: ROMPENDO COM A DICOTOMIA ENTRE O NATURAL E O HISTÓRICO-CULTURAL*

*Renata Linhares
Marilda Gonçalves Dias Facci*

Introdução

A discussão das funções psíquicas superiores perpassa vários dos escritos de L. S. Vigotski, não de forma tangencial, mas como uma importante categoria nas formulações da Teoria Histórico-Cultural sobre o psiquismo humano. Inclusive, alguns pesquisadores buscaram nominar a teoria de Vigotski a partir desse conceito, como demonstrou Keiler (2012). Vigotski (2010) enfatiza a importância do conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores como um dos mais importantes da Psicologia. Ele identificou que, até o momento de seus estudos, as análises realizadas por pesquisadores eram insuficientes e limitadas.

Para Martins (2013), o desenvolvimento do psiquismo consubstanciado na formação das funções psíquicas superiores é a categoria central na Psicologia Histórico-Cultural. Segundo a autora, as contribuições de L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev são fundamentais para as investigações do desenvolvimento social do psiquismo humano, compreendido nesse sentido, como verdadeiro objeto da Psicologia científica.

Por considerar a relevância desse tema para a Psicologia e a Educação, esse texto busca explicitar o conceito do desenvolvimento das funções psíquicas superiores no entrelaçamento dos aspectos biológicos e culturais da natureza social do psiquismo humano. Daremos destaque para a apropriação cultural em seu desenvolvimento, apresentando a unidade contraditória das dimensões naturais e sociais, a importância da mediação para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, por fim, as relações com a periodização do desenvolvimento.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores: a relação entre o biológico e o social

Para a Psicologia Histórico-Cultural as peculiaridades do psiquismo humano deveriam ser estudadas com base nos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, contrapondo-se a uma Psicologia tradicional que desconsidera, dentre outros, os aspectos históricos das funções psíquicas humanas. Dessa forma, pondera-se imprescindível a relação entre o método materialista histórico-dialético com a Psicologia Histórico-Cultural. Esse posicionamento faz parte de um debate mais amplo, sobre a forma como a Psicologia Histórico-Cultural vem sendo apropriada no Brasil. Dentre alguns trabalhos que analisam os processos de tradução, distorções e censura do pensamento de Vigotski, retirando a vinculação com o materialismo histórico, destacamos Duarte (2006), Prestes (2012) e Tuleski (2008).

Para explicitar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vigotski (2010) retoma a discussão sobre a crise da Psicologia, momento em que se depara com múltiplas explicações quanto ao que seria o psiquismo. Para o autor, os conceitos apresentam-se

* DOI - 10.29388/978-65-86678-97-0-f.29-46

polissêmicos e confusos, modificando segundo o ponto de vista básico do objeto investigado pelas diferentes concepções da Psicologia. A sistematização dos conhecimentos e a formação de princípios e leis fundamentais capazes de explicar o psiquismo humano, apresentam diferentes sistemas psicológicos, muitas vezes em tendências opostas, partindo de diversos princípios metodológicos. Ainda que a realidade seja a mesma, os aspectos teórico-cognitivos que as explicam são divergentes. Como identificava Luria (1979, p. 5), as pesquisas científicas não conseguiam explicar as “formas complexas de atividade psíquica do homem, que se manifesta na atividade consciente dos modos e procedimentos superiores de comportamento especificamente humanos, de atenção ativa, de memorização arbitrária e do pensamento lógico”.

O conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores aparece pela primeira vez nos manuscritos *Psicologia Concreta do Homem*¹, de 1929, no entanto é aprofundado no volume III das *Obras Escolhidas*², cujos cinco primeiros capítulos foram publicados em 1931. Para o autor, existe uma complexidade das funções psíquicas superiores enquanto fenômeno tipicamente humano e que se desenvolveria a partir da apropriação da cultura.

No primeiro capítulo do volume III das *Obras Escolhidas*, *O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, Vigotski (2010) afirma que o estudo das funções psíquicas superiores não era muito explorado à época, por isso o conceito aparecia na literatura a partir de definições confusas. Isto posto, o autor começa seu trabalho a partir da crítica aos estudos que tentam decompor as funções psíquicas superiores em elementos constitutivos, pois desconsideram a qualidade fundamental quando as reduzem a processos elementares, perdendo também o caráter unitário e estrutural.

De acordo com Luria (1979) era preciso uma revisão radical do conceito de funções psíquicas, com mudanças fundamentais aos enfoques que partiam de princípios localizacionistas das funções cerebrais. Para o autor, um sistema funcional complexo não pode ser localizado em uma determinada área do sistema nervoso. No entanto, os primeiros estudos para a compreensão dos processos e fenômenos psíquicos humanos foram reproduzidos a partir de um percurso biológico, estabelecendo correlações diretas entre órgãos, suas formas de operação e as tarefas que possivelmente executavam. Para alguns pesquisadores, o funcionamento das atividades psíquicas deveria ter, portanto, correspondência no cérebro, sobretudo no córtex.

Tanto Vigotski (2010) quanto Luria (1979) reconhecem os avanços dessa concepção para a época, pois enfocam a relação entre os processos psíquicos e o cérebro, descolando as discussões do espiritual, de uma concepção metafísica, para a materialidade. No entanto, consideram que havia problemas e limites, já que buscavam uma localização da organização funcional do cérebro na compreensão dos processos psíquicos. Dessa forma, para entender as formas superiores, as investigações faziam análises, fracionando-as e reduzindo-as a uma série de processos elementares ou compreendendo as formas superiores e inferiores como estruturas petrificadas que não se relacionam.

A partir da crítica à Psicologia tradicional, que compreendia o processo de estruturação das formas complexas de comportamento como uma somatória mecânica de elementos isolados, a nova Psicologia centra seus estudos no todo e naquelas propriedades que não resultam da soma das partes. De acordo com Vigotski (2010), as formas superiores do psiquismo não se explicam pela existência de sínteses criativas que agrupam elementos isolados para formar novos processos, segundo a concepção atomística, que compreendia esses processos como naturais. Logo, era preciso substituir as investigações descritivas,

¹ VIGOTSKI, L. S. Manuscritos de 1929. *Educação & Sociedade*, n. 71, Campinas, jul. 2000.

² VYGOTSKI, L. S. *Obras Escolhidas* – Tomo III. Disponível em: <<http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>>. Acesso em: 18 jul. 2010. Livro ainda não traduzido para o português, cujos capítulos, do sexto ao décimo quinto, foram publicados em 1960.

quantitativas, mecânicas da Psicologia tradicional por uma postura investigativa dialética, capaz de analisar a realidade em sua totalidade.

O conceito de totalidade é central para o pensamento materialista dialético, pois é uma compreensão dinâmica, ao contrário das concepções metafísicas que tratavam totalidade como abstrato e atemporal, ou seja, as partes ocupando posição fixa em um todo inalterado. Para a concepção dialético-materialista, a totalidade é dinâmica, capaz de refletir as mediações e transformações da realidade objetiva, ou seja, envolve a unidade concreta de contradições e limita-se a um período histórico concreto determinado – “[...] toda a totalidade é feita de totalidades a ela subordinadas, e também que a totalidade em questão é, ao mesmo tempo, sobre determinada por totalidades de complexidade superior” (LUKÁCS apud BOTTOMORE, 2001, p. 381).

Luría (1979, p. 89) apresenta que o conceito de função para as ciências biológicas tem dois significados diversos. Um deles, mais restrito, é ligado a determinado tecido, com correlações diretas entre órgãos e formas de operação, que influenciou os estudos que procurassem no cérebro, principalmente no córtex cerebral, o funcionamento do psiquismo. O outro, mais amplo, designa a atividade de adaptação de todo o organismo, onde “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 em seus papéis, assegurando esse ou aquele aspecto desse sistema funcional”.

Luría (1979) apresenta que pesquisas fisiológicas, realizadas com certos neurônios, questionavam a homogeneidade da massa cerebral como um todo único, e as pesquisas psicofisiológicas e psicológicas mostravam que as funções psíquicas eram compostas por um número considerável de elos componentes. Portanto, o sistema funcional do psiquismo humano precisaria ser compreendido como um complexo dinâmico, considerando a diversificação e a especialização do córtex cerebral.

Vigotski (2010) reconhece que a natureza orgânica da estrutura está intimamente ligada à função, constituindo um todo, com uma reciprocidade no condicionamento entre a forma e a função. Os fenômenos morfológicos e fisiológicos se formam e a função fica condicionada a essa formação. As modificações na estrutura ocorrem diferenciando as partes e cada uma das partes isoladas cumpre diversas funções. Quando se unificam, as partes, em um processo global, produzem conexões funcionais que dobram as relações recíprocas das funções. O autor destaca que o processo de desenvolvimento cultural provoca mudanças fundamentais nessas estruturas iniciais, promovendo a aparição de novas estruturas que estabeleceram nova correlação com as partes. “O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individuação de funções sociais (transformação das relações sociais em funções psicológicas)” (VIGOTSKI, 2000, p. 29). Assim, os estudos sobre o cérebro como um órgão material teve um papel decisivo na concepção de um psiquismo reflexo da realidade, com condições sociais objetivas interferindo no desenvolvimento. Isso porque a forma dialética reconhece a indissociabilidade entre o sistema nervoso e o mundo exterior.

Nesse sentido, o aprofundamento das investigações exigia métodos apropriados, rompendo com a dicotomia entre natural e histórico-cultural e entre biológico e social. As explicações da Psicologia eram insuficientes até então para explicar as relações entre os processos orgânicos e culturais do desenvolvimento do psiquismo humano. Eram necessários novos métodos de investigação, que incluíssem o desenvolvimento cultural, a vida social. Para Vigotski (2004), concomitantemente às mudanças metodológicas da investigação psicológica, modifica-se, inevitavelmente, o próprio caráter da análise psicológica e os conceitos.

A reivindicação não era apenas para implantar o historicismo na ciência psicológica, pois seria redundante e não apresentaria nada de novo. Era preciso compreender sobre qual Psicologia e sobre qual história estaria se referindo. O princípio da historicidade no

método materialista histórico-dialético busca conferir as determinações gerais, aquelas que dizem respeito a um momento histórico. Em um estudo rigoroso, que vai além da aparência, busca descobrir leis gerais que orientam o movimento em uma perspectiva que revela seu caráter contraditório e transitório.

De acordo com Martins (2013), Vigotski introduziu, nas investigações psicológicas, a ideia de historicidade da natureza do psiquismo humano aliada à reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos, por decorrência da apropriação da cultura. A história real do desenvolvimento do psiquismo humano reflete a história da complexificação da vida em sociedade, sendo que o psiquismo humano só pode ser explicado na qualidade de construção social. A historicidade do ser humano relacionado às funções psíquicas superiores, expressa características que distinguem o homem como pertencente ao gênero humano.

Admitir a historicidade implica admitir que o gênero humano é resultado da atividade social e da experiência social acumulada nos produtos objetivos e subjetivos dessa atividade. Considerar a historicidade como o aspecto mais importante na definição do ser humano é admitir que gênero humano pode tornar-se sujeito de sua história, tornar-se sujeito do processo pelo qual a humanidade produz e reproduz a si mesma por meio de processos objetivos e subjetivos (DUARTE, 2006, p. 254).

Compreender o percurso histórico da humanidade, ou seja, o percurso do desenvolvimento filogenético, contribui para esclarecer o percurso do desenvolvimento ontogenético das funções psíquicas superiores. Assim, Vigotski (2010) faz várias críticas às teorias existentes, dentre elas a suposição de que as funções psíquicas superiores no processo de desenvolvimento da humanidade permaneceriam imutáveis, modificando somente o conteúdo da psique e o conjunto das experiências. Para essas teorias, a estrutura e as funções dos processos psíquicos seriam idênticas entre o homem primitivo e o homem atual. Essa explicação do desenvolvimento é abstrata e deslocada dos processos sociais e culturais, com ausência de dialética.

Para Leontiev (2004), as condições históricas concretas determinam as perspectivas de desenvolvimento do psiquismo humano, contribuindo para a manutenção ou o desaparecimento de traços da consciência humana. Assim, o desenvolvimento do psiquismo depende do modo como a vida se produz, das relações sociais existentes e do lugar que o indivíduo ocupa nessas relações. As estruturas psíquicas são construções sociais e as investigações precisam compreender que o desenvolvimento do coletivo produz as funções individuais, ou seja, o social cria as funções psíquicas superiores. O cérebro humano atual é muito mais complexo do que o do homem neandertal, porque os novos traços humanos produzidos a partir do trabalho e das relações sociais transformaram a estrutura do córtex cerebral.

Duarte (2006) esclarece que a existência de processos de luta entre o natural e social não significa a supressão do natural pelo social. O autor defende dois pontos da concepção vigotskiana, necessários para se entender a relação natural e social: o trabalho e os processos psíquicos superiores como características essenciais para compreender o homem como ser histórico e social.

O primeiro é a de que Vigotski adotava o pressuposto marxista de que por meio do trabalho o ser humano vem, ao longo da história social, criando o mundo da cultura humana e que o mundo social não pode ser explicado como uma continuação direta das leis que regem os processos biológicos. [...] O segundo ponto importante da concepção vigotskiana sobre as relações entre o natural e o social é a questão dos processos psíquicos superiores. Para Vigotski, esses processos são de natureza social e formam-se por meio da superação e da

incorporação dos processos psíquicos elementares, de origem biológica (DUARTE, 2006, p. 196).

Para Vigotski (2010), no desenvolvimento humano existe uma superação dos aspectos biológicos, diferentemente de como ocorre nas outras espécies animais. As pesquisas sobre o desenvolvimento do cérebro nos animais permitem afirmar que, geralmente, as novas edificações acontecem a partir dos níveis do estágio anterior, e que para cada desenvolvimento decisivo biológico existe uma mudança na estrutura e nas funções do sistema nervoso.

Vygotski e Luria (2007), na investigação sobre a distinção entre inteligência prática da criança e do macaco, identificam características especificamente humanas no comportamento infantil. As ações dos macacos são determinadas fundamentalmente por relações físicas, por exemplo a estrutura visual, na criança a experiência social desempenha um papel fundamental. Martins (2013) sintetiza essa discussão apresentando o seguinte postulado: por mais avançado que chegue o comportamento animal com um estágio do intelecto, não ultrapassa os estreitos limites biológicos afetos à adaptação do organismo ao meio. O desenvolvimento do psiquismo animal possibilita o comportamento animal individual e não o comportamento da espécie.

De acordo com Vigotski (2010), o psiquismo humano se institui por meio da atividade social na qual os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva, para satisfazer as suas necessidades e para melhor captar e dominar a realidade. O curso da evolução biológica do homem termina antes de começar o desenvolvimento histórico. As tentativas de explicar a forma de pensar do homem não se fixam mais nas particularidades morfofisiológicas transmitidas por hereditariedade, mas no trabalho que inaugura um novo dinamismo de transmissão das conquistas às novas gerações.

Nesse sentido, Leontiev (2004, p. 282) apresenta que “[...] as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade”. Os seres humanos, pela atividade criadora e produtiva, ou seja, trabalho, conseguem transmitir às gerações as aquisições da evolução. Ao apropriar-se das riquezas produzidas pela humanidade, participando do trabalho, da produção e das atividades sociais, o ser humano desenvolve-se. A fabricação e o uso de instrumentos imbricam no psiquismo humano um processo de consciência do objeto e da ação, e a linguagem faz parte desse processo de o ser humano satisfazer suas necessidades, dentre elas de comunicação com outros seres humanos.

Assim, sua constituição em ser social envolve a transição da história natural dos animais à história social dos homens, marcada pelo trabalho social, pelo emprego dos instrumentos e pelo desenvolvimento da linguagem. No processo de transformação de hominização em humanização a unidade funcional mão-cérebro-linguagem levou ao aperfeiçoamento anátomo-fisiológico do córtex cerebral, permitindo que, com a influência do trabalho e da linguagem, o ser humano saísse de uma condição orgânica para uma condição de ser social. Desse modo, as transformações no psiquismo humano, marcadas pelo trabalho e por novas funções conquistadas pela complexa articulação entre mão-cérebro-linguagem, inauguram um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas mais complexo.

[...] 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 (MARTINS, 2013, p. 47).

Fica explícita a contribuição da filosofia marxista para a constituição da natureza sócio-histórica do psiquismo e das funções. Sendo assim, as funções psíquicas superiores em Vigotski cumprem um objetivo de explicar o psiquismo humano sem separá-lo do mundo material e das objetivações culturais.

Segundo Martins (2013), Vigotski colocou no centro de seus interesses o processo de desenvolvimento do psiquismo, postulando a tese de que os determinantes do desenvolvimento se encontram na cultura historicamente sistematizada pelo trabalho humano. A complexa trajetória do ser orgânico transformando-se em ser social, no desenvolvimento filogenético, pelo qual a natureza se humaniza e o ser humano se constitui, é característica importante para a compreensão da historicidade. A Psicologia soviética enfatiza a materialidade na constituição do psiquismo, fazendo uma análise da transformação do processo de hominização em processo de humanização. Ocorre um salto ontológico representado pelo trabalho, que diferencia os animais do ser humano. As condições objetivas, asseguradas pelo trabalho como atividade vital, permitiram a transformação de um ser hominizado em um ser humanizado e, portanto, uma mudança na estrutura do psiquismo e nas formações psíquicas superiores.

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 (MARTINS, 2013, p. 271).

A natureza psicológica dos indivíduos também é fruto do conjunto das relações sociais, que se constituem no desenvolvimento humano tanto filogeneticamente como ontogeneticamente. Martins (2013) reconhece a sociedade como constituinte na vida, imanente na formação do psiquismo, mas destaca que é preciso reconhecer que as relações sociais de produção geram subjetividades que expressam, em suas possibilidades e limites, a qualidade do pertencimento social de cada pessoa. Assim, o social é categoria importante para explicar as questões tanto da ontogenia quanto da filogenia.

A palavra social em aplicação no nosso caso tem muitas significações: 1) mais geral – todo o cultural é social; 2) sinal – fora do organismo como instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia do social. Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas da ordem social, base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza – são sociais (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

As características da espécie humana foram sendo modificadas historicamente, a nossa constituição como *homo sapiens*, ou seja, a evolução ao longo de milhares de anos da história humana, constitui-se como profunda relação com os fatores biológicos e sociais. Nesse processo filogenético, a formação das funções psíquicas superiores ocorre com mudanças fisiológicas que vão se transformando no desenvolvimento evolutivo da espécie humana, de forma que o homem, como ser social, possa desenvolver suas características culturais. Os aspectos biológicos e culturais que se entrelaçam no desenvolvimento filogenético e ontogenético compõem um processo único do desenvolvimento humano.

Vigotski (2010), ao considerar as raízes biológicas/orgânicas do desenvolvimento cultural, pretendia apresentar a existência de uma síntese superior, que estabelecesse leis fundamentais da estrutura e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A cultura, além de criar formas específicas de comportamento humano, é capaz de modificar

o funcionamento das funções psíquicas, proporcionando às funções psíquicas um caráter peculiar que é produzido simultaneamente e conjuntamente com o processo de maturação orgânica. O desenvolvimento histórico do homem social transforma os modos de procedimento do comportamento humano, desenvolve e cria novas formas culturais específicas.

No ser humano, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores gera um novo nível de desenvolvimento do sistema nervoso central. Existe assim uma dependência direta das formas superiores com o desenvolvimento do sistema nervoso e do cérebro, logo seria impossível o desenvolvimento das funções psíquicas superiores sem o desenvolvimento do cérebro humano. No entanto, as explicações das funções psíquicas superiores não estão no córtex, mas nos estímulos que dirigem a atividade do cérebro, não sendo, pois, estruturas naturais, mas construções. É preciso, portanto, esclarecer como ocorre esse processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores na relação entre o biológico (estrutura cerebral e sistema nervoso central) e o cultural.

Para Vigotski (2010), na análise sobre a história do cérebro era preciso considerar duas leis. Primeiro, considerando que no desenvolvimento dos centros superiores os inferiores se conservam como instâncias subordinadas ao desenvolvimento das superiores e continuam funcionando unidos, de maneira que não se pode diferenciá-los separadamente. A segunda lei do desenvolvimento cerebral consiste no fato de que os centros inferiores não mantêm o funcionamento da mesma forma, incorporando parte essencial de suas funções nos novos centros. Existe, portanto, uma superação dos novos níveis que nascem sobre o velho, mas, ao mesmo tempo, existe uma conservação de partes anteriores. Como pode-se observar, essa concepção está de acordo com o pensamento dialético de supressão, que supera conservando.

De acordo com Vygotski e Luria (2007), a forma singular das funções psíquicas superiores surge historicamente de forma mediada, elevando a conduta das formas elementares, presente nos animais, às condutas complexas do ser humano civilizado, em oposição às concepções espiritualistas e naturalistas. A partir dessa premissa sobre a história social do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vigotski (2010) empreendeu um novo método de análise, capaz de capturar essa dialética entre as funções psíquicas superiores e elementares, além da importância dos processos de mediação, conforme veremos a seguir.

A mediação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Para compreender o problema de construção e gênese das funções psíquicas superiores é preciso considerá-las a partir das leis funcionais, estruturais e genéticas. No capítulo *Análises das funções psíquicas superiores*, Vigotski (2010) apresenta três características determinantes para apoiar suas investigações e a análise das formas superiores de comportamento - análise psicológica no processo e não apenas no objeto, buscando demonstrar os nexos dinâmico-causais, as relações com outros processos que determinam o desenvolvimento. Para além de uma análise descritiva e explicativa, um método genético-causal contempla os processos de desenvolvimento do estado atual a fim de que, mediante a investigação objetiva do processo em seu conjunto, consiga ir além da aparência externa ou interna, buscando captar as condições que marcam o ponto final, mas também todo o desenvolvimento desse processo. Essa é a interpretação de uma forma qualitativamente peculiar do processo de desenvolvimento psíquico superior.

Vygotski e Luria (2007) revelam que os métodos de investigação dos mecanismos psíquicos de reflexos simples são diferentes dos processos psíquicos mais complexos, visto que a aparição de formações qualitativamente novas e as inter-relações entre as funções psíquicas não poderiam ser ignoradas. “A singularidade da gênese, da estrutura e o

funcionamento dos processos psíquicos superiores permaneciam assim muito longe do alcance da metodologia da psicologia elementar” (VYGOTSKI; LURIA 2007, p.72).

Ao explicar a análise que decompõe em unidades um todo complexo, Vigotski (2018, p. 40) identifica dois traços opostos: “A análise que decompõe em elementos é definida pelo fato de o elemento não conter propriedade do todo. Já a unidade é definida pelo fato de que é a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo”. Análises que decompõem o todo complexo em seus constituintes perdem de vista as relações essenciais que fazem deles componentes de um todo específico.

Na tentativa de compreender os fenômenos e os processos psíquicos em suas complexidades, Vigotski propôs outro tipo de análise: o método da unidade, em que o todo pudesse ser segmentado em unidades. Assim, Vigotski (2009, p. 8) define a unidade como “um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade”. Assim, uma característica fundamental da unidade consiste no fato de a análise destacar as partes que não perderam a propriedade do todo.

Para Martins (2013), a existência desses sistemas funcionais cerebrais em relação com comportamentos humanos precisa ser compreendida apenas por análises que capturem as conexões e relações interfuncionais da complexidade do psiquismo humano. E continua essa reflexão a partir do princípio da totalidade, em que nem o cérebro nem o psiquismo podem ser reduzidos às partes, pois representam uma particularidade.

A autora destaca que à medida em que Vigotski se dedicou a estudar as interdependências entre as funções psicológicas pelo método de análise por unidade, encontrou, na significação do signo, um elemento essencial para a compreensão do psiquismo como sistema interfuncional. O emprego dos signos articula e rearticula as funções psíquicas como um todo. De acordo com Vigotski (2010), entre o estímulo e a reação do sujeito aparece um novo membro intermediário a toda operação, que se constitui como um ato mediado. A existência de um estímulo intermediário, chamado de signo, modifica a própria estrutura de todo o processo. Além da mediação de signos, Vigotski (2010) considera a mediação de instrumentos, conforme é apresentado no decorrer do texto.

Na estrutura superior, o signo é o modo de seu desempenho, sendo determinante funcional de todo o processo.

Os signos e os significados mobilizados nas ações realizadas pelos indivíduos, em sua existência concreta, engendram as rearticulações interfuncionais. (...) 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 (MARTINS, 2013, p. 67).

A autora compreende que o emprego dos signos, na teoria vigotskiana, é um “divisor de águas” entre as expressões naturais e culturais e, para isso, apresenta elementos para a compreensão do enfoque sistêmico do desenvolvimento do psiquismo de Vigotski e das funções psíquicas superiores. Nesse sentido, o desenvolvimento do psiquismo humano, a dimensão interfuncional, depende das apropriações culturais e das condições históricas que os indivíduos tiveram a possibilidade de desenvolver. Essa compreensão do psiquismo como sistema interfuncional substitui o enfoque analítico pelo enfoque integral ou estrutural.

Para Vigotski (2010), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos indivíduos ocorre em um processo de transformação mediado pela apropriação dos signos da cultura, que intermediarão a relação entre os processos naturais e o comportamento humano. Tanto os signos como os instrumentos são atividades mediadoras que permitem

aos objetos uma influência recíproca, da qual depende a consecução do seu objetivo. A mediação ultrapassa, portanto, a relação aparente entre as coisas, penetrando na esfera das intervinculações entre suas propriedades essenciais. Ao internalizar as formas culturais de comportamento existe uma reconstrução da atividade psíquica baseada na operação com signos. Sendo assim, os processos psíquicos são culturalmente reconstruídos e desenvolvidos a partir de uma nova estrutura psicológica.

Vigotski (2010) explicita semelhança entre o uso do signo e do instrumento de trabalho para a atividade psicológica enquanto função mediadora, mas também diferenças básicas e elos reais existentes entre esses conceitos. Tanto signo quanto instrumento podem afetar o comportamento humano, embora isso aconteça de forma diferente. Instrumento é uma atividade humana externa, que existe para dominar a natureza, gerando uma modificação do objeto. Já o signo constitui uma atividade interna, dirigida para o próprio controle do indivíduo, que em nada modifica o objeto da operação psicológica.

Para Martins (2013, p. 46), o conceito de mediação de Vigotski só pode ser compreendido pela relação com a filosofia marxista, para não ser reduzido à ponte, mas meio das coisas – “A mediação é a interposição que provoca transformação, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico”. Então, para se entender o papel dos signos na conduta humana, Vigotski refere-se à função instrumental que este assume.

Martins (2013) sintetiza que a relação lógica entre ferramenta e signo não é uma relação de identidade genética ou funcional, mas também não é casual. O instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo e transforma o objeto. O signo, como instrumento psicológico, orienta-se em direção ao psiquismo e ao comportamento e transforma o sujeito.

De acordo com a autora, o papel do trabalho e o papel da apropriação dos signos no desenvolvimento do psiquismo humano são categorias presentes na Teoria Histórico-Cultural, que explicam as transformações do desenvolvimento intelectual dos animais para o ser humano. Signo e instrumento estão ligados tanto na filogênese como na ontogênese, visto que, ao controlar a natureza, o ser humano controla o seu próprio comportamento. Ou seja, as alterações que o homem provoca na natureza mudam a própria natureza humana. A discussão do trabalho realizada por Marx apresenta exatamente essa ideia:

Trabalho é o processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Atuando sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2011, p. 211).

Se o trabalho permitiu ao homem dominar a natureza, o emprego dos signos permitiu-lhe dominar a si mesmo. Nesse processo de interação ativa com o meio ambiente, constituído pela influência cultural, ocorre a transformação de processos neuropsicológicos naturais em processos complexos. O ser humano ultrapassa então os limites dados pelo sistema orgânico, inaugurando as possibilidades sociais de seu desenvolvimento. Os instrumentos funcionam como uma ferramenta exterior e os signos como interior. Nessa relação, entre interno e externo em um processo dialético entre as funções psíquicas superiores e inferiores, Vigotski (2010) retoma a expressão da categoria de suprassunção, isto é, superar conservando – as formas inferiores não se aniquilam quando se incluem na superior, continuam existindo nela como instâncias editadas.

A 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. O papel de funcionamento distinto, dos estímulos e de suas conexões

recíprocas, serve de base para os nexos e as relações que constituem o próprio processo. Assim, à medida que os signos produzidos pelo conjunto dos seres humanos são cada vez mais complexos, as funções psíquicas superiores também vão adquirindo graus de complexidade. O domínio de cada indivíduo em relação aos signos produzidos socialmente influencia o desenvolvimento do psiquismo humano.

Relembra-se que o conceito de estrutura está presente desde o começo da história do desenvolvimento cultural da criança, logo as peculiaridades biológicas da psique constituem as estruturas primitivas ou inferiores que são o ponto de partida de todo o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Dessa forma, é impossível o estudo das formas superiores de comportamento sem as inferiores, mas a existência das inferiores não esgota as possibilidades da superior.

Segundo Vygotski; Luria (2007), a gênese das formas mais complexas dos processos psíquicos superiores é revelada nos experimentos que mostram os meios auxiliares de conduta, desempenhando papéis de organização da própria conduta. Ao reconhecer a importância do signo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, os autores apresentam, como uma consequência lógica, a inclusão de novas formas de conduta constituídas ao longo do processo de desenvolvimento. Relaciona-as em demonstração da unidade entre as formas psicológicas externas, sociocultural, da criança com seus processos internos do psiquismo.

Devemos incluir no sistema de categoria psicológicas aquelas formas psicológicas externas de atividade – como a fala, a leitura, a escrita, o cálculo e o desenho – que até agora se haviam considerados estranhos e complementares aos processos psíquicos internos, desde o ponto de vista que estamos defendendo é preciso incluí-las no sistema mesmo das funções psíquicas superiores com mesmo direito que o resto dos processos superiores (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 50).

Todas as funções psíquicas superiores são relações sociais interiorizadas, portanto não são simples produtos biológicos ou apenas aquisições da história do desenvolvimento filogenético, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Nesse contexto, Vigotski (2010) retoma a tese marxista na qual o autor faz comparação com a natureza psíquica do homem como um conjunto de relações sociais transferidas ao interior e convertidas em funções da personalidade, bem como formas de sua estrutura. Assim, a definição de interiorização em Vigotski, não sendo um processo mecânico da atividade externa que passa a compor a atividade interna, ratifica a relação entre o desenvolvimento do psiquismo e a realidade social.

É no processo de interiorização que os signos se convertem em instrumentos fundamentais da atividade mental interna, da atividade intelectual. Os signos, por sua vez, apenas se estruturam nas interações sociais, na cultura, e são os meios das atividades internas, dirigidos, inclusive, para o controle do próprio indivíduo (MARTINS, 2011, p. 70).

“Cada uma das funções psíquicas superiores foi anteriormente uma forma distintiva da cooperação psíquica e somente posteriormente se converte em modo individual de comportamento” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 51). Assim, no desenvolvimento da criança não existe uma hierarquização dos processos elementares e superiores, na qual o biológico antecede o desenvolvimento cultural. No desenvolvimento cultural a inter-relação do adulto com a criança é a força motriz básica do desenvolvimento. Esse aspecto do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na periodização do desenvolvimento humano será discorrido a seguir.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a periodização

Procuraremos demonstrar a compreensão do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança, considerando as análises de como foram produzidas no gênero humano e o processo em cada período do desenvolvimento relacionado às condições sociais.

Vigotski (2010) apresenta crítica ao enfoque naturalista predominante na Psicologia infantil, onde pressupõe o desenvolvimento das funções psíquicas como processo linear e etapista. Desse ponto de vista, o conceito de desenvolvimento psíquico da criança, nas pesquisas realizadas até por volta de 1930, era limitado ao desenvolvimento biológico das funções elementares, que transcorriam em direta dependência da maturação cerebral como função de maturação orgânica da criança.

Segundo o autor, essas teorias estudavam a criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores abstratamente, à margem de seu meio social e cultural, assim como as formas de pensamento lógico das concepções e ideias sobre a causalidade que predominam nesse meio. O autor critica as teorias que compreendem o desenvolvimento da criança de forma estereotipada, comparando o desenvolvimento humano como simples adaptação ao meio circundante, a exemplo de outras espécies animais. Também censura as teorias que explicam as formas superiores de comportamento da mesma forma que explicam as inferiores. Era preciso conhecer então as peculiaridades fundamentais do desenvolvimento infantil em entrelaçamento com os processos de desenvolvimento cultural e biológico, conforme apresentamos anteriormente neste capítulo.

Ao analisar as funções psíquicas superiores em um processo de entrelaçamento entre os aspectos naturais e culturais, Vigotski (2010) estabelece quatro teses. A primeira é o reconhecimento das bases naturais das formas culturais de comportamento, na qual “a cultura não cria nada, tão somente modifica as amplitudes naturais em concordância com os objetivos do homem” (VIGOTSKI, 2010, p. 105).

A segunda tese, de acordo com o desenvolvimento de crianças anormais, afirma que uma ou algumas funções podem substituir as outras no processo do desenvolvimento cultural da criança. A terceira assevera que a base estrutural das formas culturais do comportamento é a atividade mediadora, a utilização de signo externo como meio para o desenvolvimento interior da conduta. Por isso, o signo tem importância primordial no desenvolvimento cultural. Já a última tese apresenta considerações sobre o domínio da própria conduta, podendo diferenciar os níveis de desenvolvimento de uma ou outra função dos níveis de desenvolvimento desta função.

No capítulo *Génesis de las funciones psíquicas superiores*, Vigotski (2010) retoma as considerações sobre a peculiaridade do processo de desenvolvimento das formas superiores de conduta e a necessidade de esclarecer o conceito de desenvolvimento para além dos aspectos quantitativos. As investigações científicas tinham então o desafio de descobrir o complexo processo de desenvolvimento em toda a sua plenitude real e captar todas as mudanças e transformações qualitativas que modificam a conduta e a personalidade da criança, constituindo-se em ser sociocultural.

Vygotski e Luria (2007) também sistematizam leis fundamentais do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A primeira elucida que a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores não significa uma continuidade direta, com aperfeiçoamento de uma função elementar correspondente, mas existe uma mudança radical do desenvolvimento e um avanço completamente novo, em que cada nova função superior constitui uma neoformação concreta.

Na segunda lei, as funções psíquicas superiores não se sobrepõem aos processos elementares, mas constituem novos sistemas psíquicos que incluem um complexo tecido de

funções elementares, os quais, ao serem incorporados ao novo sistema, começam a atuar a partir das novas leis. Cada função psíquica superior, conforme uma unidade de uma ordem mais alta, está determinada, fundamentalmente, pela particular combinação entre uma série de funções mais elementares e uma nova unidade global.

Na discussão sobre a história do desenvolvimento cultural das crianças, Vigotski (2010) apresenta que é na relação com o outro que passamos a nos individualizar, e isso não apenas no que se refere à personalidade, mas ao conjunto de cada função psíquica isolada. A partir dessa relação é que se pode afirmar a correlação entre as funções psíquicas internas e externas, compreendendo externo como social. Portanto, toda função psíquica superior foi externa, ou seja, social, antes de ser interna.

Desse modo, Vigotski (2010) formula a lei genética geral do desenvolvimento cultural, na qual toda função do desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico, primeiro entre os homens, como categoria intersíquica, e logo no interior da criança, como categoria intrapsíquica. Essa lei também é denominada de sociogênese das formas superiores de comportamento.

De modo que o signo opera inicialmente na conduta infantil como um meio de relação social, como uma função intersíquica. Posteriormente se converte em um meio pelo que a criança controla sua própria conduta de modo que o signo simplesmente transfere ao interior da personalidade atitude social em direção ao sujeito (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 51).

De acordo com Vygotski; Luria (2007, p. 51), “o comportamento humano é produto do desenvolvimento do sistema mais amplo de vínculos e relações sociais, de forma coletiva de conduta e cooperação social”. As funções psíquicas superiores apresentam-se primeiramente como forma distintiva de cooperação psíquica, e posteriormente convertem-se em comportamento individual. A síntese da origem das formas superiores de comportamento consciente encontra-se nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior.

Vigotski (2006) apresenta as formações qualitativamente novas, com ritmo próprio e que se desenvolvem sempre por mediações. Essas neoformações promovem viragem e giros no curso do desenvolvimento, proporcionando bases para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança. Assim, novas formações provocam transformações na personalidade do indivíduo, ou seja, ocorrem mudanças na situação social, nas funções psíquicas, provocando modificação na compreensão de si mesmo e do mundo que o cerca, que também possibilitará uma nova atuação na realidade.

Não é uma postura passiva, mas um agir ativo que permite complexificação do desenvolvimento, como ocorre na percepção sobre influência da cultura, por exemplo. Mediadas por outro ser humano, as características sociais do objeto podem ser percebidas pela criança, em uma procura ativa das informações do objeto, distinguindo os aspectos essenciais dos secundários, comparando com outros objetos.

Martins (2013, p. 29), baseada nos estudos dos filósofos Iliénkov e Kopnin, afirma que “[...] 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*”. A partir do pressuposto marxista, que reconhece o caráter ativo do pensamento humano, entendemos que o pensamento está condicionado pela atividade que liga o sujeito ao objeto e à possibilidade de representação. As imagens mentais ultrapassam, pois, a singularidade do objetivo, representando traços universais que serão a raiz da formação de 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” (MARTINS, 2013, p. 9).

Para Vigotski (2018), só é possível apresentar algumas regularidades que orientam o desenvolvimento psíquico da criança considerando a influência do meio no desenvolvimento em todos os seus aspectos. Assim, as mudanças no psiquismo, determinadas pelas relações sociais, produzem alterações nas funções psíquicas, modificando as correlações entre elas, “[...] pois existe uma especificidade no sistema de relações entre as funções para cada etapa etária” (VIGOTSKI, 2018, p. 95). Em cada idade o desenvolvimento da consciência da criança apresenta um elemento novo, fruto das mudanças nas atividades, no psiquismo e nas relações sociais, ou seja, na relação com meio a vida interna e externa se transformam.

É importante destacarmos que o conceito “neoformações, ou sínteses complexas das funções psíquicas, emergem da situação social em que a criança está inserida, a qual lhe exige determinadas reações. Tais exigências, por sua vez, mobilizam funções ainda não completamente desenvolvidas” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 53). Dessa forma, as mudanças e transformações qualitativas de neoformações, ocorrem por entrelaçamento de processos evolutivos e involutivos, com interseção de fatores internos e externos, em um processo complexo de superação e adaptação.

De acordo com Vigotski (2006) existem idades relativamente estáveis, em que o desenvolvimento ocorre lentamente, que vão acumulando mudanças até um certo limite, que se manifestam mais tarde em repentinas formações qualitativamente distintas em cada idade. No entanto, existem pontos de viragem no desenvolvimento infantil, denominados como crise. “A existência de um ponto culminante da crise é uma característica de todas as idades críticas, diferenciando-a sensivelmente das etapas estáveis do desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 2006, p. 256). Existe influência das condições internas e externas sobre a própria crise, que geram a continuidade do processo do desenvolvimento, com características distintas nas diferentes crianças, a depender das relações sociais.

Assim, a periodização das idades pode ser apresentada com intervalos de estabilidade e crises do seguinte modo: crise pós-natal, primeiro ano (dois meses a um ano); crise do primeiro ano, primeira infância (um ano a três anos); crise dos três anos, idade pré-escolar (três anos a sete anos); crise dos sete anos, idade escolar (oito anos a doze anos); crise dos treze anos, puberdade (catorze a dezoito anos); crise dos dezessete anos.

A partir da Teoria Histórico-Cultural, as crises no processo de periodização do desenvolvimento do psiquismo têm aspectos negativos e positivos, que precisam ser aprofundados em perspectiva dialética, onde a passagem de um estágio a outro não ocorre por vias evolutivas, mas sim revolucionárias. Para Leontiev (2004), as crises podem ser superadas a partir de um processo educativo racionalmente orientado, conduzido para considerar as estruturas novas que aparecem no período de transição de um estágio para outro. Nessa perspectiva, é preciso estudar a dinâmica das idades e a situação social que influencia nas novas estruturas do psiquismo, compreender a origem de novas formações e as consequências advindas das novas estruturas, bem como observar as mudanças internas e de comportamento.

Para Tuleski e Eidt (2016), o movimento dialético que caracteriza o desenvolvimento infantil, que se inicia no nascimento e na inserção da criança à uma determinada sociedade, cultura e classe social, ocorre numa espiral dialética, envolvendo avanços e recuos, saltos e paralisações. Nesse processo estão presentes as neoformações (estrutura central de cada idade), a reestruturação da situação social de desenvolvimento (idades críticas) e a situação social de desenvolvimento como ponto de partida (relações estabelecidas com a criança em cada período).

Vigotski (2006) destaca teses gerais do processo do desenvolvimento de cada período de idade, que reconhecem a complexidade de sua organização e composição. A

estrutura refere-se a formações globais não compostas pela soma das partes, como uma espécie de agregados, mas pela multiplicidade dos processos parciais que o integram e constituem um todo único, que por si mesmas determinam o destino e o significado de cada parte que as integra.

Para o autor, em cada período da idade existe uma nova formação central, que guia todo o desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova. Além da formação central existem outras novas formações, as parciais, que se agrupam a ela, assim como as formações remanescentes dos períodos anteriores. Outra tese defendida pelo autor é a de que em cada idade a situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento, capaz de determinar e regular todo o modo de vida da criança ou sua existência social.

Mediante essas premissas, tentaremos deixar mais clara a complexidade da periodização do desenvolvimento do psiquismo em sua relação com as condições histórico-sociais concretas, entendendo a aprendizagem como processo ativo de participação do sujeito na relação com o meio, promovendo o desenvolvimento. A compreensão sobre desenvolvimento só é possível na unidade contraditória com a aprendizagem, na qual a nova aprendizagem se estrutura sobre a base das anteriores, determinando sua reestruturação e novas relações internas entre si, constituindo mudanças decisivas para a complexificação psíquica, que resultam na promoção do domínio da própria conduta.

Nesse texto tomaremos como base o sistema de periodização elaborado por Vygotski (1996), apresentando a dinâmica no processo de desenvolvimento de novas formações psíquicas. Ou seja, explicitando algumas mudanças ocorridas nas idades infantis na relação com as determinações sociais e destacando a importância da cultura nas transformações das funções elementares, tornando-as superiores.³

Na criança recém-nascida, que não conhece nada sobre o mundo, ainda predominam as funções psíquicas elementares e as estruturas biológicas. Na consciência do bebê existe o germe de todas as funções, mas não podem funcionar isoladamente. Isto é, “[...] no início não há o desenvolvimento de certas funções em geral; existe apenas a consciência como um todo indiferenciado e, pelo visto, o próprio desenvolvimento consiste na diferenciação de certas funções, que, como veremos, ocorre em determinadas idades” (VIGOTSKI, 2018, p. 98). A apropriação da cultura, desde as sensações ligadas aos sentidos, como paladar, olfato, tato, incluindo as sensações de carinho e afeto, precisam ser conhecidas e memorizadas pelo bebê.

Segundo Vygotski (2018), o reconhecimento da mãe, dos objetos, vai demonstrando a capacidade de o bebê assimilar e recordar os aspectos do meio, a partir dos estímulos dados pela cultura no processo de convívio do adulto com o recém-nascido. Para capturar às características externas ocorre uma intensa memorização do bebê, que, contraditoriamente, ao mesmo tempo não consegue conservar as recordações dessa idade. No entanto, a memorização não está separada das emoções, da fome do instinto, da saciedade, não está separada da percepção. “A memória da criança na primeira infância age apenas quando e enquanto puder participar da atividade de percepção.” (VIGOTSKI, 2018, p. 99).

De acordo com Vygotski e Luria (2007), na criança pequena o processo de desenvolvimento depende do campo sensorial, por isso têm a percepção como mediadora

³ Reconhecemos que Leontiev (2004) também investigou a influência da atividade humana no desenvolvimento do psiquismo e distinguiu uma periodização com base no conceito de atividade dominante. Segundo o autor atividade dominante são aquelas atividades que influenciam de maneira “mais determinante” no desenvolvimento do psiquismo em certos períodos da vida. É por meio dela que o indivíduo se apropria do mundo objetivo e delimita continuamente sua personalidade. No entanto, para a discussão neste texto nos basearemos na discussão que Vygotski faz da periodização do desenvolvimento humano e das neofomações presentes em cada período.

principal do incremento das unidades psíquicas complexas. Assim, nesse momento inicial, a percepção afetiva ocupa função dominante, isto é, está no centro, determinando todas as outras atividades da consciência. Podemos destacar outras funções psíquicas nesse período, para elucidar que estão todas submetidas à percepção. Por exemplo, o pensamento reduzido ao campo concreto-visual, ou seja, a ação racional direcionada à relação dos objetos percebidos visualmente. Como já expusemos anteriormente, o psiquismo humano é reconhecido pelas relações interfuncionais entre as funções, e esse processo é caminho da reestruturação do sistema antigo e de transformação de um novo sistema.

Relembramos que o desenvolvimento do bebê é marcado por muitas transformações. Vigotski (2006) divide o primeiro ano em estágio passivo, interesse receptivo, interesse ativo, sendo que neste último há a utilização de ferramenta e o emprego de palavra para expressar o desejo. A aparição da linguagem marca a crise do primeiro ano, primeiramente como a criança relaciona a palavra com significados, estabelecendo nexos entre os objetos e as palavras. O autor destaca a contradição entre sua máxima sociabilidade e as mínimas possibilidades de comunicação.

Para Vygotski e Luria (2007), a internalização e a utilização de um instrumento psicológico (signos) na organização da vida social dos sujeitos, promoverá e possibilitará intensas transformações nas operações do psiquismo. Portanto, a relevância do processo cultural de aquisição da fala possibilita uma complexificação da imagem subjetiva da realidade objetiva e, concomitantemente, das suas relações sociais. O entrelaçamento da linguagem com os processos das outras funções psíquicas superiores forma sínteses novas e complexas e reestruturam os processos sobre uma base nova.

Assim, para Vigotski (2016), os aspectos da personalidade da criança não se modificam no transcorrer do desenvolvimento de forma isolada. Por isso, que cada neoformação nas diferentes faixas etárias contribui para as mudanças no processo do desenvolvimento como um todo, reorganizando toda a personalidade da criança a partir dessa base nova. É uma relação dinâmica entre o todo e a parte, de mudanças no desenvolvimento. “Na passagem de uma idade para outra, muda, em primeiro lugar, o sistema de relação entre as funções, e o desenvolvimento de cada função em separado depende do sistema em que ela se desenvolve” (VIGOTSKI, 2018, p. 95).

Na primeira infância (crianças de um ano a três anos), as novas relações da criança com o meio ocorrem baseadas no desenvolvimento da linguagem como meio de comunicação. Assim, a criança consegue apreender os aspectos semânticos, surgindo as generalizações no domínio da linguagem. No início as generalizações são sincréticas, relacionadas com a situação real, tendo dependência da imagem visual direta, mas, no processo de abstração e generalização, estas se desenvolvem, ampliando os nexos e conexões com relação aos objetos. “Graças ao elo a abstração resulta enriquecida, isto é, na palavra o número de vínculos e representações do objeto é maior que a simples percepção do objeto” (VIGOTSKI, 2006, p. 360).

Esse processo de generalização dos conceitos, que constitui linguagem e pensamento e requalifica todas as outras funções. Por exemplo, pela apropriação da linguagem avança o mundo perceptível, possibilitando a criança agir sobre os objetos em sua ausência, para além do que está no campo visual ou do alcance da manipulação. Assim, é importante salientar que o adulto tem um papel fundamental na contribuição de a criança passar a perceber a relação entre as palavras e a realidade.

Como estamos tentando demonstrar neste texto, a qualidade de função dominante que cada função exerce em determinada idade, produz, em certa medida, mudança toda a consciência na atividade. Por exemplo, os acontecimentos principais e decisivos que determinam o domínio da fala se desenvolvem culturalmente entre um ano e três anos, e provocam que este seja o período de predominância do desenvolvimento da linguagem. Ou seja, torna-se predominante quando se diferencia suficientemente pela primeira vez do

restante da consciência, e apresenta-se na máxima condição de contribuir para o desenvolvimento. As relações estabelecidas nesse período continuam no próximo, sendo incorporadas nas novas conexões.

Assim, a crise dos três anos, segundo Vigotski (2006), é marcada por modificações nas relações sociais, que se ampliam do entorno da família para outras relações. Com as mudanças na esfera afetiva e volitiva, a criança se vê imersa em uma série de conflitos internos e externos que podem apresentar sintomas negativos da crise, como desobediência, teimosia e rebeldia. Mas também representa a emancipação, produzindo mudanças da atividade social da criança frente ao entorno e ao prestígio dos pais, ou seja, uma maior autonomia da criança, que passa a negar a ajuda do outro para realizar algumas atividades, como comer e vestir-se.

Para Vigotski (2018), a hierarquia entre as funções demonstra a complexidade do desenvolvimento do psiquismo. Inicialmente, quando a percepção era a única função dominante, não tinha nenhuma outra função predominante no desenvolvimento do psiquismo, esta possibilitou várias relações interfuncionais, que serão incorporadas nas idades posteriores. “Graças à predominância em cada etapa etária, surge, para uma certa idade, um sistema específico de relações interfuncionais que nunca são iguais para funções diferentes” (VIGOTSKI, 2018, p. 102).

Dessa maneira, na idade pré-escolar a percepção não se descola de lugar para que o lugar passe a ser ocupado pela memória, ocorre uma complexificação. “O sistema antigo se transforma de tal modo que a memória, antes de tudo, passa a dominar a percepção, começa a se ligar a ela e, por meio desse centro, reestrutura o resto do sistema” (VIGOTSKI, 2018, p. 108). Dessa forma, com o desenvolvimento das idades os processos psíquicos vão se complexificando. Na idade escolar duas funções diferenciadas, percepção e memória, que provocaram subordinações a elas, levam a novas diferenciações nos sistemas.

Vigotski (2016) sintetiza a crise dos sete anos relacionando-a com a entrada da criança no contexto escolar, portanto um momento de transição do pré-escolar para o escolar. É marcada pela perda da espontaneidade infantil e a incorporação de um comportamento, o fator intelectual. Além disso, a situação social provoca no desenvolvimento o interesse por estudo, conhecimento e necessidade de leitura e escrita. Há também uma discrepância entre a situação objetiva da criança e a posição interna, porque torna-se capaz de reconhecer suas próprias vivências e afetos para conseguir expressar os sentimentos internos, comunicando-os ao outro. Surge então a percepção e a consciência dos processos vividos.

Na adolescência predomina um complexo sistema hierárquico no processo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, no qual a função central é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. “Todas as outras funções se unem a essa nova formação, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se reorganizam sobre a base do pensamento em conceitos” (VIGOTSKI, 2006, p. 117).

Objetivamos, mesmo de forma breve, demonstrar que a dinâmica do desenvolvimento infantil está relacionada à relação indivíduo-sociedade. Assim, nos períodos críticos é difícil educar a criança, pois nem sempre o processo educativo acompanha as mudanças repentinas em sua personalidade, conforme afirma Vigotski (2006). Por isso, tentamos a todo momento destacar que as condições histórico-sociais concretas são um determinante no desenvolvimento das funções psíquicas como um todo.

Considerações finais

Ao tentar descrever e explicar as funções psíquicas superiores, a partir de uma relação de unidade entre os processos psíquicos e as funções neurológicas e fisiológicas ligadas ao cérebro humano, Vigotski desenvolveu a Psicologia dialética. “A psicologia dialética consiste precisamente em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica nos limites de um processo integral mais complexo” (VIGOTSKI, 2004, p. 149). Portanto, também nessa relação da totalidade, a compreensão das funções psíquicas superiores é feita a partir da discussão do gênero humano e do desenvolvimento da criança. O processo psicológico é, pois, um fenômeno dialético que é preciso compreender como ocorre a atividade externa que, desde sua gênese, contém componentes psíquicos.

As investigações sobre a estrutura, a gênese e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores possibilitaram descobertas fundamentais sobre a complexidade da estrutura psíquica, tendo como ponto de partida as relações sociais. Dentre elas, destacamos o salto qualitativo do psiquismo humano tendo o emprego dos signos como mediação fundamental, que regulam e explicam o comportamento humano; e a internalização dos signos como categoria central no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, possibilitando transformações significativas do psiquismo como sistema funcional e construção das atividades culturais humanas. No caso do processo de escolarização, a apropriação dos conhecimentos científicos provocará o desenvolvimento das funções psicológicas superiores provocando transformação na forma e no conteúdo do psiquismo.

Em síntese, na análise do psiquismo humano no contexto da Teoria Histórico-Cultural existem três elementos fundamentais para se compreender a temática à luz das leis históricas do desenvolvimento: as funções psíquicas superiores, o desenvolvimento cultural da conduta ou do comportamento e o domínio dos próprios processos do comportamento. Dessa forma, a compreensão da peculiaridade da criança em cada período do desenvolvimento permite capturar o processo dialético e complexo que envolve as mudanças qualitativas das funções psíquicas superiores, por um entrelaçamento complexo de evolução e involuções e cruzamento de fatores externos e internos na dinâmica das idades.

Por fim, compreender a análise do desenvolvimento do psiquismo condicionada à análise das condições objetivas evita a naturalização do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Em síntese, ao evidenciar o psiquismo humano e seu caráter social, a Teoria Histórico-Cultural permite a relação entre a qualidade do desenvolvimento psíquico e o processo de apropriação da cultura. Psicólogos e educadores precisam se apropriar desse entendimento do funcionamento do psiquismo humano, para construir processos de aprendizagem/ensino que possibilitem o máximo desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Referências

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KEILER, P. **“Teoria Histórico-Cultural” e “Escola Histórico-Cultural”**: do Mito (de volta) à Realidade. n.1, p. 54-59, 2012. Disponível em: www.psyanima.ru. Acesso em: 17 abr. 2013.

- LEONTIEV, Alexis. **Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LURIA, Alexandre Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. Volume 1 Introdução Evolucionista à Psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- TULESKI, Silvana Calvo. **Vigotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed., Maringá: EDUEM, 2008.
- TULESKI, Silvana C.; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento do psiquismo: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. IN: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.
- VIGOTSKI, Lev S. **Manuscritos de 1929**. Educação & Sociedade. n. 71, Campinas, jul. 2000.
- VIGOTSKI, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo IV**. 2. ed. Madrid: Visor, 2006.
- VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VYGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas Tomo III. Disponível em: www.taringa.net/perfil/vygotsky. Acesso em: 21 maio 2010.
- VYGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.
- VYGOTSKI, Lev. S; LURIA, Alexander R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madri: Fundación Infancia Y Aprendizaje, 2007.

CAPÍTULO 3

AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E SUAS INTERFUNCIONALIDADES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL*

*Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal
Silvia Maria Cintra da Silva*

Introdução

O presente capítulo tem por objetivo discutir sobre as funções psicológicas superiores (percepção, memória, atenção voluntária, abstração etc.), destacando sua interfuncionalidade, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, perspectiva teórica elaborada por Vigotski¹ (1896-1934), juntamente com seus colaboradores, Leontiev (1903-1977) e Luria (1902-1979), tendo como base metodológica e princípios epistemológicos o Materialismo Histórico-Dialético, defendido por Marx (1818-1883).

Esta abordagem teórica compreende o homem como um ser social, histórico e cultural, dotado de um psiquismo constituído nas e pelas relações que estabelece com a sua realidade social. Para Vigotski (1995), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores era uma das questões fundamentais da psicologia infantil de sua época, sendo que, para ele, o destino do novo sistema da psicologia infantil dependia da solução adequada a essa questão. Conforme a Psicologia Histórico-cultural as funções psicológicas superiores apenas se desenvolvem a partir do momento em que o indivíduo se apropria da cultura.

O conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, para Vigotski (1995), envolve dois grupos de fenômenos que são dois ramos fundamentais das formas superiores de conduta que estão ligadas, mas que não se fundem. São os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, como a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; o outro ramo são os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores especiais, não limitadas e nem determinadas com exatidão, como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos etc.

Assim, faz-se relevante destacarmos que, com a aquisição dessas funções pelo processo histórico, a criança aprende a conhecer e controlar seus comportamentos instintivos, tornando-se, cada vez mais, um indivíduo cultural. Conforme ela cresce, sua relação com o meio se altera bruscamente. Desta forma, temos que as funções psicológicas superiores se aperfeiçoam com a aquisição da cultura, o que permite a solução de tarefas mais complexas por meio do uso de instrumentos e signos, que são as técnicas culturais (VIGOTSKY, 2001).

Nesta seara, concordamos com Pasqualini (2016) ao destacar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é gerenciado pela natureza, haja vista que a sua constituição é histórico-cultural. A autora complementa que, “a depender das circunstâncias histórico-sociais nas quais se processa o desenvolvimento do indivíduo, seu psiquismo percorrerá caminhos distintos não só em conteúdo, mas também na

* DOI - 10.29388/978-65-86678-97-0-f.47-58

¹ Nas leituras realizadas foi possível perceber que Vigotski é grafado de diferentes formas. Então, adotaremos esta grafia, salvo em caso de referência e citação.

forma/estrutura dos processos psíquicos” (p. 66-67), o que nos mostra a relevância dos aspectos culturais, históricos e sociais envolvidos no desenvolvimento dessas funções.

A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. [...] No processo do desenvolvimento histórico o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais. (VYGOTSKI, 1995, p. 34, tradução nossa)

Vygotski (1995) destaca que o desenvolvimento cultural da humanidade se dá sem que a organização biológica do homem se modifique substancialmente, em um período de relativo estancamento dos processos evolutivos, com o *Homo Sapiens* permanecendo, biologicamente, mais ou menos constante. Por outro lado, a criança vai se desenvolvendo culturalmente enquanto acontecem mudanças de caráter orgânico, significando que o desenvolvimento cultural vai se superpondo aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico, embora forme com ele um todo. A diferenciação de uns processos e outros apenas pode ser feita por meio da abstração.

A fixação de uma criança normal na civilização pode estar estreitamente fundida com os processos de sua maturação orgânica. Ambos os planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se amalgamam um com o outro. As mudanças que têm lugar em ambos os planos se intercomunicam e constituem na realidade um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não pode comparar-se com nenhum outro tipo de desenvolvimento, já que se produz simultânea e conjuntamente com o processo de maturação orgânica e posto que seu portador é o mutável organismo infantil em vias de crescimento e maturação. O desenvolvimento da linguagem infantil pode servir de exemplo afortunado dessa fusão dos dois planos de desenvolvimento: o natural e o cultural. (VYGOTSKI, 1995, p. 36, tradução nossa)

Deste modo, ao considerarmos que o desenvolvimento do homem, desde seu nascimento até sua morte (ontogênese), está condicionado à apropriação das formas historicamente constituídas da atividade humana, não podemos deixar de destacar que se temos a pretensão de compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e suas interfuncionalidades, faz-se mister primeiramente conhecermos o desenvolvimento cerebral do homem a partir de sua unidade biológico/cultural, haja vista que o desenvolvimento e reorganização do funcionamento cerebral, como expõe Leite (2017), são determinados pelas ações externas desenvolvidas pelos adultos, à medida em que a criança se insere na cultura. Assim, para a autora, é por meio das novas aprendizagens que os sistemas funcionais cerebrais vão se reequipando e complexificando e, nesse sentido, o adulto tem um papel importante na formação das funções psicológicas superiores da criança, e se ele tiver a clareza deste papel terá condições de “intencionalmente orientar os cuidados e ensinamentos desta” (p. 179).

O funcionamento cerebral em sistema funcional - sua unidade biológico/cultural

Para se entender o funcionamento cerebral em sistema funcional, faz-se importante primeiramente conhecer a concepção de função e, para Luria (1977), função se caracteriza como “[...] a atividade adaptativa do organismo dirigida ao cumprimento de uma tarefa, tanto fisiológica como psicológica. Neste sentido, se fala da função da respiração, da função da locomoção, da função da percepção e, inclusive, das funções intelectuais” (p. 25, tradução nossa).

Assim, vale destacarmos que a compreensão da função atuando em um sistema funcional complexo se distingue expressivamente da definição de uma função como o funcionamento de um tecido particular, uma vez que os processos somáticos e autônomos mais complexos são organizados como "sistemas funcionais". “Este conceito pode ser aplicado com muito mais razão às complexas ‘funções’ do comportamento” ((LURIA, 1979, p. 28, tradução nossa). O autor cita, como exemplo, a função do movimento, pois, os movimentos de um indivíduo que lhe possibilitam mudar sua posição no espaço para atingir um determinado ponto, ou para executar certas ações, nunca podem ocorrer somente por meio de impulsos eferentes, motores. Para que um movimento ocorra, deve haver uma correção constante do movimento inicial por impulsos aferentes que forneçam informações sobre a posição do movimento do membro no espaço e a mudança no tônus muscular, de modo que durante seu curso qualquer correção necessária possa ser feita. Somente uma estrutura tão complexa do processo de locomoção pode satisfazer a condição fundamental da manutenção do trabalho invariável, sua execução por meios variáveis e a consequente obtenção de um resultado constante em virtude desses meios dinâmicos variáveis (LURIA, 1979, p. 28, tradução nossa).

Luria (1979) é categórico ao afirmar que todas as funções psicológicas superiores não devem ser vistas “como ‘faculdades’ isoladas ou indivisíveis, que podem ser assumidas como ‘função’ direta de grupos limitados de células ou serem ‘localizadas’ em áreas particulares do cérebro” (p. 29, tradução nossa, grifo do autor). Segundo Luria (1981), as funções psicológicas superiores são formadas por uma estrutura complexa, delineadas durante a ontogênese. Elas se apoiam em subsídios externos, como por exemplo, a linguagem e o sistema de contagem digital e estão constantemente conectadas com o reflexo do mundo exterior em total atividade, “e o seu conceito, perde todo o seu significado se considerado à parte deste fato” (LURIA, 1981, p. 16). Assim, temos claro que as funções mentais, como sistemas funcionais complexos,

[...] não podem ser localizadas em zonas estreitas do córtex ou em agrupamentos celulares isolados, mas devem ser organizadas em sistemas de zonas funcionando em concerto, desempenhando cada uma dessas zonas o seu papel em um sistema funcional complexo, podendo cada um desses territórios estar localizado em áreas do cérebro completamente diferentes e frequentemente bastantes distantes uma da outra (LURIA, 1981, p. 16).

Luria (1981) destaca que o funcionamento do cérebro humano se diferencia das operações elementares do cérebro animal, visto que as formas superiores da atividade consciente são constantemente respaldadas em mecanismos externos e estes auxílios externos, historicamente formados, são fundamentais no “[...] estabelecimento de conexões funcionais entre partes individuais do cérebro, e que por meio de sua ajuda áreas do cérebro que eram previamente independentes tornam-se os componentes de um sistema funcional único” (p. 16).

Com isto, torna-se claro que todo tipo de atividade humana consciente só é possível com o auxílio externo. Então, toda atividade consciente requer vários auxílios

externos para seu desempenho, e é somente mais tarde que, gradualmente, se “[...] torna condensado e convertido em uma habilidade motora automática” (LURIA, 1981, p. 17). O autor toma como exemplo o ato de escrever, expondo que, na fase inicial, este tem uma relação de total dependência com a memorização da forma gráfica de cada uma das letras, pois acontece através de uma rede de

[...] impulsos motores isolados, cada um dos quais é responsável pela realização de apenas um elemento da estrutura gráfica; com a prática, esta estrutura do processo é radicalmente alterada e o ato de escrever convertido em uma “melodia cinética” (grifo do autor) única, não mais requerendo a memorização da forma visual de cada letra isolada ou impulsos motores individuais para a feitura de cada traço. A mesma situação se aplica ao processo no decurso do qual o ato de escrever um engrama altamente automatizado (como uma assinatura, por exemplo) deixa de depender da análise do complexo acústico da palavra ou da forma visual de suas letras individuais e passa a ser desempenhado como uma “melodia cinética” única. Alterações semelhantes ocorrem também durante o desenvolvimento de outros processos psicológicos superiores (LURIA, 1981, p. 17).

As formas superiores de atividade consciente têm por base certos mecanismos externos; para exemplificar este aspecto, Luria (1979), cita o nó que fazemos em um lenço para nos lembrar de algo relevante, ou uma combinação de cartas que escrevemos para não esquecer uma ideia. Estes dispositivos externos ou artificiais dos quais nos utilizamos são elementos fundamentais “[...] no estabelecimento de conexões funcionais entre partes individuais do cérebro, e que, graças a sua ajuda, áreas do cérebro que antes eram independentes se tornam componentes de um sistema funcional único” (p. 31).

Este princípio de construção de sistemas funcionais no cérebro humano é o que Vygotsky (1960) chamou de princípio de "organização extracortical" de funções mentais complexas" (destaque do autor), implicando mediante esta expressão um pouco enigmática que todos os tipos de atividade humana conscientes são sempre formados com a ajuda de instrumentos auxiliares ou dispositivos externos (LURIA, 1979, p. 31, tradução nossa).

Luria (1981, p. 19), então, destaca o seguinte aspecto: “se a atividade mental é um sistema funcional complexo, envolvendo a participação de um grupo de áreas do córtex operando em concerto”, sendo que pode referir-se à áreas longe umas das outras, uma lesão de cada uma dessas áreas pode levar a uma desintegração de todo sistema funcional e, assim, a perda de uma determinada função, ou um sintoma, muito provavelmente não daria indicativo de sua localização.

Essa afirmação do autor aponta para o fato de que a perda de uma função ou um sintoma não pode ser relacionada diretamente a uma determinada área do córtex cerebral, uma vez que a atividade mental é um sistema funcional. Deste modo, Luria (1979) chama a atenção para o fato de que o conceito de localização de um foco não coincide com a "localização de uma função” “E que a síndrome deve ser submetida a uma análise estrutural complexa, que é a base do método neurofisiológico de investigação” (p. 38). Portanto, o sintoma ou a perda de uma determinada função não deve ser o foco na análise da organização cerebral dos processos mentais, mas deve ser vista apenas como primeiro passo nesse processo de análise, pois, como expõe Luria (1981, p. 23),

Que o sistema funcional como um todo pode ser perturbado por uma lesão de um número muito grande de zonas, e também que ele pode ser perturbado diferentemente em lesões situadas em diferentes locais. Esta última afirmativa,

como se compreende facilmente, está ligada ao fato de que cada área do cérebro vinculada a esse sistema funcional introduz o seu próprio fator particular essencial ao seu desempenho, e a remoção deste fator torna impossível a atuação normal desse sistema funcional.

Partindo do princípio de que as funções psicológicas são sistemas funcionais complexos e que “não estão ’localizados’ em estreitas e circunscritas áreas do cérebro, mas ocorrem por meio da participação de grupos de estruturas cerebrais operando em concerto”, Luria (1981, p. 27) apresenta como três as principais unidades funcionais envolvidas nos processos mentais do homem, quais sejam: “[...] uma unidade para **regular o tono ou a vigília**, uma unidade para **obter, processar e armazenar as informações que chegam do mundo exterior** e uma unidade para **programar, regular e verificar a atividade mental**” (Luria, 1981, p. 27, grifo nosso).

Os sistemas da primeira unidade funcional são responsáveis por manter o tono cortical, bem como também sofrem “eles próprios a influência diferenciadora do córtex, e a primeira unidade funcional do cérebro opera em cooperação estreita com os níveis mais elevados do córtex” (p. 48). Nesse sentido, consideramos relevante destacar que esta unidade desempenha uma função na regulação do estado cortical e do nível de vigilância e se difere fundamentalmente do sistema da segunda unidade funcional do cérebro, uma vez que esta segunda unidade é responsável **pela recepção, análise e armazenamento de informações**.

Luria (1981, p. 60) fala dos princípios que governam a estrutura e funcionamento desta unidade, expondo que

[...] a organização das estruturas que formam este sistema é hierárquica, já que elas estão subdivididas em áreas primárias (de projeção), que recebem as informações correspondentes e as analisam em seus componentes elementares, áreas secundárias (de projeção-associação), responsáveis pela codificação (síntese) desses elementos e pela conversão de projeções somatotópicas em organização funcional, e zonas terciárias (ou de superposição), responsáveis pelo funcionamento coordenado dos vários analisadores e pela produção de esquemas supramodais (simbólicos), a base de formas complexas de atividade gnóstica. Essas zonas hierarquicamente organizadas do córtex que constituem o segundo sistema cerebral funcionam de acordo com o princípio da especificidade modal decrescente e da lateralização funcional crescente. Estes dois princípios representam o meio pelo qual o cérebro pode levar a cabo suas formas mais complexas de funcionamento, estando na base de todo o tipo de atividade cognitiva humana, a qual está vinculada, por sua origem, ao trabalho, e, em termos de estrutura, à participação da fala na organização de processos mentais.

A terceira unidade funcional do cérebro é responsável pela programação, regulação e verificação da atividade e se localiza nas regiões anteriores dos hemisférios, anteriormente ao giro pré-central (LURIA, 1981). O autor destaca que o mais importante desta unidade é a parte representada pelas divisões pré-frontais do cérebro, por não conterem células piramidais, são vistas como córtex frontal granular. “São essas porções do cérebro, pertencentes às zonas terciárias do córtex, que desempenham um papel decisivo na formação de intenções e programas e na regulação e verificação das formas mais complexas de comportamento humano” (p. 66).

Contudo, não podemos deixar de fazer menção a que as três unidades funcionais do cérebro mantêm interação, o que nos permite dizer que seria inadequado pensar que cada uma funcionaria de forma totalmente independente, como por exemplo, achar “[...] que a segunda unidade funcional é inteiramente responsável pela função de percepção e

pensamento, enquanto que a terceira seria pela função de movimento e pela construção de ações” (LURIA, p. 78). Nessa seara, pontuamos que “[...] cada forma de atividade consciente é sempre um sistema funcional complexo e ocorre por meio do funcionamento combinado de todas as três unidades cerebrais, cada uma das quais oferece a sua contribuição própria” (LURIA, 1981, p. 78).

Há que se considerar que a compreensão sobre o funcionamento do cérebro sob esta perspectiva nem sempre foi desta maneira, pois em períodos anteriores, conforme aponta Luria (1981, p. 78), compreendiam-se as funções mentais como “[...] faculdades isoladas, cada uma das quais poderia ser localizada em uma certa parte do cérebro”. Também se defendia que os processos mentais “[...] pudessem ser representados por modelos de um arco reflexo, cuja primeira parte era de natureza puramente aferente e desempenhava a função de sensação e percepção, enquanto que a segunda parte, efetora, vinculava-se inteiramente a movimento e ação” (LURIA, 1981, p. 78).

Tomando por exemplo a função, temos condições de mostrar como se dá a interação entre as três principais unidades funcionais do cérebro, que ocorre por meio do ato combinado entre elas, ou seja, “a primeira fornece o tono cortical necessário, a segunda leva a cabo a análise e a síntese de informações que chegam, e a terceira provê os requeridos movimentos de busca controlados que conferem à atividade perceptiva o seu caráter ativo” (p.79). Este exemplo mostra claramente a interação destas unidades funcionais do cérebro.

Não podemos deixar de ressaltar que as três principais unidades cerebrais funcionais atuam em concerto, e que somente a partir do “estudo de suas interações, nas quais cada unidade oferece sua contribuição específica própria, poder-se-á chegar a um entendimento da natureza dos mecanismos cerebrais de atividade mental” (LURIA, 1981, p.80).

Ante ao exposto até o momento e sobretudo em relação ao fato de os processos mentais humanos se constituírem em sistemas funcionais complexos e que não se localizam em áreas restritas e circunscritas do cérebro, mas ocorrem por meio da participação de grupos de estruturas cerebrais que agem em conjunto, cada um dos quais dá sua particular contribuição para a organização deste sistema funcional, temos que a capacidade de o indivíduo regular e controlar seu comportamento, sua atenção voluntária, memória etc., ou seja, suas funções psicológicas superiores, não decorre de pontos específicos do cérebro, mas resulta da atividade em conjunto de uma série de áreas cerebrais. Desta forma, qualquer ação desempenhada por um indivíduo, por mais simples que seja, exige uma atividade conjunta de funções. Nesse sentido, Leite (2015, p. 65) afirma que

A interação das três unidades como sistema funcional pode ser aplicada com toda propriedade às funções complexas do comportamento, ou seja, as funções psicológicas superiores têm sua expressão na interação destas três unidades. O simples ato de locomover-se, por exemplo, requer uma atividade conjunta de funções, visto que o sujeito tem que antecipar para si mesmo a direção em que deve ir, a intensidade, a forma como se locomoverá etc. Da mesma forma, podemos pensar nesta interfuncionalidade de funções quando recordamos, falamos, nos emocionamos etc.

A interfuncionalidade das funções psicológicas

As funções psicológicas superiores, isto é, a percepção, a memória, a atenção voluntária, o pensamento abstrato etc. são aquelas que “regulam o comportamento do homem e o diferenciam dos animais por meio da tomada de consciência” (FACCI, 2004, p. 206). Deste modo, temos que no desenvolvimento ontogenético, formam-se, no indivíduo, sistemas complexos de sinalização, meios de conexão que orientam e regulam a formação

de conexões condicionadas no cérebro. A organização da atividade nervosa superior cria a possibilidade de regular a conduta externamente” (FACCI, 2004, p. 206).

Assim, podemos asseverar que “na consciência, temos, indiferenciadamente, as futuras funções que devem se desenvolver, que ainda não se diferenciaram, não se desenvolveram” (VIGOTSKY, 2001/2018, p. 97). Não obstante, há que se destacar que não é possível dizer que cada função pode funcionar de maneira isolada, mas que se organiza em sistemas funcionais, que se relacionam por complexos nexos interfuncionais, sendo que o desenvolvimento tanto das funções como de seus nexos se dá por meio da mediação por instrumentos e signos (AITA; TULESKI, 2017).

Assim, para melhor entendermos esse processo, Vigotsky (2001/2018) expõe que quando um bebê tem seu primeiro ou segundo desenvolvimento psicológico, há uma alteração brusca na estrutura de sua consciência; contudo,

[...] se, no bebê, lidamos com a consciência como um todo, que é totalmente indiferenciada em suas atividades isoladas, encontramos, no segundo degrau do desenvolvimento, formas bruscamente separadas das demais formas de atividade da consciência, ainda internamente indiferenciadas da percepção afetiva da criança, que ocupa o lugar central de função dominante e determina toda a atividade da consciência. Ou seja, surge, nessa idade, um fenômeno que podemos denominar de relações interfuncionais na consciência, ou seja, relações entre funções. (p. 100).

Para o autor, em cada fase as “[...] diferentes funções proporcionam diferentes graus de diferenciação externa e interna, por exemplo, que, na primeira infância, a percepção é mais diferenciada que a memória” (p.101). Em consequência disso, como pontua Vigotsky (2001/2018, p.101), “em cada etapa etária, diferentes funções em distintos graus estão separadas da consciência como um todo e são diferenciadas internamente em diferentes graus” (p. 101). Desta forma, fica evidente que para cada função dominante aparece um sistema de ligações interfuncionais na consciência, ou seja, funções distintas se relacionam de diferentes formas umas com as outras. Contudo, faz-se relevante destacar, a título de exemplo, que na primeira infância, a percepção é a dominante haja vista que o pensamento e a memória se apresentam como funções indiferenciadas e são subordinadas à percepção e é em decorrência dessa predominância em cada fase etária que

[...] surge, para uma certa idade, um sistema específico de relações interfuncionais que nunca são iguais para funções diferentes. Para uma determinada idade, diferentes funções estão em distintas relações umas com as outras. (...) a função que, pela primeira vez, se destacou e predomina na consciência numa determinada idade se encontra como que numa situação privilegiada em relação ao seu desenvolvimento. Diz-se a respeito dessas funções dominantes e destacadas numa determinada idade que se encontram em condições mais benéficas de desenvolvimento, pois todo o restante da consciência serve a elas (VIGOTSKY, 2001/2018, p.101).

Deste modo, aquela função dominante, como, por exemplo, a percepção, na primeira infância, se apresenta em circunstâncias privilegiadas e se encontra em suas condições máximas de desenvolvimento, visto que todas as outras formas de atividade da consciência acabam por servi-la, permitindo a diferenciação interna da própria função.

Com isto trazemos que, em cada período, “a função dominante realiza um desenvolvimento intenso ao máximo não apenas em comparação com as demais funções no mesmo período, mas também em comparação com sua própria história anterior e posterior” (VIGOTSKY, 2001/2018, p. 104), isto é, antes e depois desse período. Já na idade pré-escolar a função dominante é a memória que, assim como a percepção na

primeira infância, é a que se encontra em condições máximas de desenvolvimento, pois se desenvolve predominantemente neste período. Outro aspecto proeminente é que além de a memória avançar de forma mais intensa do que as outras funções nessa idade, ela própria se desenvolve mais do que se desenvolvia antes e o fará depois (VIGOTSKY, 2001/2018).

O autor chama atenção para o fato de que este processo de passagem de uma função dominante para outra não ocorre de maneira simples em que, por exemplo, a percepção se desloca do seu lugar e a memória passa a ocupá-la; o que acontece é que “o sistema antigo se transforma de tal modo que a memória, antes de tudo, passa a dominar a percepção, começa a se ligar a ela e, por meio desse centro, reestrutura o resto do sistema” (p. 108). Por meio do estudo do desenvolvimento o autor concluiu que

[...] na medida em que há a passagem de uma idade para outra, a complexidade das ligações interfuncionais aumenta extremamente. Graças a isso, surge uma especificidade que é importante ao extremo, mais precisamente: para se diferenciarem, nem todas as funções devem passar pela situação dominante. Não é que toda função, para se diferenciar, precise passar por essa situação, mas surge um novo caminho de diferenciação das funções por meio de sua ressubordinação. Em cada nova etapa, reestruturam-se todas as relações funcionais (VIGOTSKY, 2001/2018, p.108).

Para o autor, é devido “[...] à ressubordinação das funções, que ocorre em cada etapa, e à reestruturação das relações interfuncionais que se torna possível a diferenciação das funções sem que elas percorram o caminho da própria função dominante” (p.109). Logo, entendemos que “as funções psicológicas superiores, às características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança”. (VIGOTSKI, 2001/2018, p. 91).

Ao escrever sobre as Funções Psicológicas Superiores, Luria (1977, p. 35) chama a atenção para o seguinte aspecto:

[...] a criança não vive apenas em um mundo de objetos acabados, criados pelo trabalho social. Desde o início de sua vida, estabelece sempre a necessária relação com outras pessoas, aprende o sistema de linguagem objetivamente existente, com sua ajuda assimila a experiência de gerações: tudo isso se torna um fator decisivo para a formação das funções mentais superiores, que diferenciam o ser humano dos animais (tradução nossa).

Assim, segundo o autor, este enfoque histórico-social dado às funções psicológicas superiores revela sua natureza social, leva à superação da compreensão naturalista destes processos, advindos da Psicologia tradicional. Vale também destacar, que a base material dos processos psíquicos superiores é “[...] todo o cérebro em conjunto, mas o cérebro como sistema altamente diferenciado, cujas partes garantem os diversos aspectos do todo único” (LURIA, 1977, pp. 37-38).

Para Luria (1977), as funções psíquicas superiores se formam no processo de ontogênese, passando, portanto, por vários estágios sucessivos. E assim “[...] nas etapas sucessivas de seu desenvolvimento as funções psíquicas superiores não conservam sua estrutura única, mas realizam uma mesma tarefa mediante distintos sistemas de conexões que se substituem um ao outro, seguindo leis fixas” (p. 39, grifo do autor).

Para esse mesmo autor, nas fases iniciais de desenvolvimento, os processos sensoriais consideravelmente simples são fundamentais ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, visto que desempenham um papel determinante. Contudo, em etapas posteriores isto se altera, pois pelo fato destas funções já estarem formadas, outros sistemas

de conexões mais complexos assumem o papel orientador, formados com base na fala, que começam a determinar toda a estrutura dos processos mentais superiores.

Por isso, a perturbação dos processos relativamente elementares de análise e síntese sensorial necessária, como por exemplo, para a posterior formação da palavra, tem na primeira infância importância decisiva, e provocam subdesenvolvimento de todas as formações funcionais que se estruturam sobre sua base. Pelo contrário, a perturbação destas formas de análise e de sínteses sensoriais diretas na idade adulta, quando já estão formados os sistemas funcionais superiores, pode provocar um defeito mais parcial que se compensa à custa de outros sistemas diferenciados de conexões. Esta tese obriga a reconhecer que também o caráter das relações corticais inter centrais nas diversas etapas do desenvolvimento das funções variam, e que o efeito da lesão de determinada área do cérebro nas distintas etapas de desenvolvimento das funções serão diferentes (LURIA, 1977, p. 40).

Isto evidencia a complexidade das relações intercentrais no processo de desenvolvimento, bem como a relevância de se considerar as leis de formação das funções psicológicas superiores no momento em que se busca analisar as consequências das lesões focais do córtex cerebral. Logo, “os processos mentais superiores se apoiam no trabalho complexo dos centros combinatórios funcionais do córtex cerebral e atuam em conjunto” (LURIA, 1977, p. 41).

Cabe destacar que, segundo Martins (2013), entende-se por função psíquica uma característica de ação que o psiquismo tem no processo de apreensão da realidade objetiva. E esta se apresenta de duas formas, quais sejam: as funções psíquicas elementares e as funções psíquicas superiores. Assim, de acordo com Facci (2004), as funções psicológicas elementares (os reflexos, reações automáticas, memória imediata, atenção involuntária etc.) são determinadas pelo aparato biológico. Em contrapartida, as funções psicológicas superiores, como por exemplo, “[...] atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, planejamento – nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, representando uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior” (p. 205). A autora complementa expondo que, segundo Wertsch (1988, citado por FACCI, 2004, p. 205), “o desenvolvimento natural produz funções com formas primárias, enquanto que o desenvolvimento cultural transforma os processos elementares em processos superiores”.

As funções psicológicas elementares se reorganizam a partir da internalização, pelo indivíduo, dos instrumentos e signos sociais, tornando-se superiores. “Quando o sujeito se apropria de um instrumento psicológico sua função psíquica natural se eleva a nível superior, reestruturando e ampliando sua atividade (VIGOTSKI, 2004a, 2004b).” (AITA; TULESKI, 2017, p. 103). Consideramos relevante destacar que as funções psicológicas superiores

[...] não são um estado em si, que se conclui ao ser atingido; uma determinada função superior pode continuar a se desenvolver, ampliando suas possibilidades. Além disso, a conquista de uma função superior não significa que as elementares desapareceram. Estas ainda existem e compõem este sistema, contudo são superadas por incorporação àquelas. Também enquanto sistema, as diversas funções superiores não agem isoladas (FERRACIOLI, 2018, p.45).

Assim, segundo Vigotsky (2006), as leis que governam o desenvolvimento das funções psicológicas elementares não são as mesmas para as funções psicológicas superiores, visto que estas são produtos do desenvolvimento histórico do comportamento, pois se formam no processo de desenvolvimento sociocultural. Elas se estruturam a partir

do momento em que se formam novas e complexas combinações das funções elementares através do surgimento de sínteses complexas.

Para o autor, é incorreto descartar os vínculos existentes entre os processos superiores e inferiores, uma vez que no entendimento dele, há uma dupla relação entre as funções superiores e as elementares, isto porque os processos superiores surgem sobre a base dos inferiores e representam uma determinada e complexa combinação, uma difícil síntese desses mesmos processos elementares e não o novo tipo de processos fisiológicos. Nas palavras do autor: “[...] todas as novas formações psíquicas, que podem ser detectadas no adolescente, se baseiam nessa complexa e ambígua relação entre os processos elementares e superiores” (VIGOTSKY, 2006 p. 118, tradução nossa).

As funções psicológicas superiores, são, portanto, funções que não se desenvolvem naturalmente, mas sim por meio das relações sócio-culturais que a criança estabelece com o outro mais experiente, apropriando-se dos instrumentos e signos culturais. Deste modo, os signos desempenham um papel ímpar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, haja vista que a partir da interiorização destes, novas funções são acrescentadas na história de cada indivíduo. Os signos, como aponta Ferracioli (2018, pp. 41-42), são “representações simbólicas de objetos cognoscíveis, que por definição carregam consigo significados socialmente compartilhados e internalizados pelo sujeito no bojo destas mesmas relações, compondo um sistema social de comunicação que possibilita a orientação consciente do indivíduo no mundo”. Assim, de acordo com Franco, Tuleski e Eidt (2016, p. 208),

As pesquisas de Luria (1977, 1980, 1991) e Vigotsky (1995) demonstraram que as funções psicológicas superiores, responsáveis pela atividade consciente do homem, são formações histórico-sociais, cuja base é estabelecida nas e pelas relações mediadas da criança com seu meio cultural ao longo de seu desenvolvimento. Esta criança, portanto, se transformará ou não em adulto cultural, cujas capacidades e potencialidades plenas do gênero humano se materializam a partir de uma base cortical íntegra, na qual se desenvolvem os sistemas funcionais de alta complexidade, dependendo das possibilidades de apropriação dos instrumentos e signos culturais.

Considerações finais

Ao entendermos o cérebro em sua unidade biológico/cultural, é plausível que o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é decorrente de fatores genéticos ou hereditários, visto que estas, como já mencionado, são formações histórico-sociais que dependem das relações que o indivíduo estabelece com outras pessoas mais experientes, apropriando-se dos instrumentos e signos culturais. Vale retomar Luria (1981), quando afirma que as funções psicológicas superiores são formadas por uma estrutura complexa, instituídas no processo de ontogênese, amparadas em auxílios externos, como por exemplo, a linguagem e o sistema de contagem digital.

As funções psíquicas, entendidas como sistemas funcionais complexos, devem ser estruturadas em sistemas de zonas funcionando em conjunto, em que cada uma dessas zonas desempenha o seu papel em um sistema funcional, e não se localizam em pontos específicos do cérebro. Para que, então, os sistemas funcionais se formem e funcionem em conjunto é preciso que ao indivíduo seja possibilitada uma educação, sobretudo a formal de excelência, de forma que tenha garantida a apropriação dos conhecimentos científicos, que são propulsores de desenvolvimento psíquico. Ademais, segundo Leite (2015, p. 66), “o período de escolarização é um momento fundamental no desenvolvimento da criança e que, se bem conduzido, proporciona a interfuncionalidade dos sistemas funcionais”.

Faz-se relevante destacarmos que ao se estudar o funcionamento cerebral em sua unidade biológico/cultural é possível verificar a interfuncionalidade das funções psicológicas superiores. A função memória, por exemplo, sustenta estreitas conexões com outras funções psicológicas, como: a percepção, a atenção, a linguagem, o pensamento, a imaginação etc. Nessa seara, recorremos a Martins (2013), a qual aponta “a educação escolar como mediadora imprescindível” (p. 208) para a formação destas funções psíquicas. Para a autora, é importante entender 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 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 (MARTINS, 2013, p. 208-209).

Assim, consideramos relevante pontuar que não desconsideramos os elementos biológicos envolvidos no processo de formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas que somos totalmente antagônicas às compreensões biologicistas do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que não contemplam em suas análises o cérebro em unidade biológica/cultural e interfuncionalidade das respectivas funções.

Infelizmente é comum defrontarmos-nos com a alocação de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é decorrente apenas da maturação biológica, e de que basta apenas a criança fazer parte de uma cultura para que isto ocorra. E assim, conforme Asbahr e Nascimento (2013, p. 423), a transformação das funções superiores “não pode ser entendida como simples maturação estrutural, mas sim como metamorfose cultural decorrente do processo de reequipamento cultural possibilitado pelo conteúdo das relações interpessoais apropriadas pelos indivíduos”.

Portanto, concordamos com Leite (2015, p.169), que partindo do referencial da teoria histórico-cultural assevera

[...] que casos de dificuldade de atenção e de regulação do comportamento apresentam, de fato, um componente biológico, mas este não se expressa em virtude de uma determinação genética ou algo intrínseco ao organismo do sujeito. É, outrossim, expressão das condições em que o sujeito se desenvolve ou se desenvolveu, ou ainda, permeado pelas condições objetivas de apropriação daquilo que foi produzido historicamente pela cultura humana, das mediações que recebe(eu) em seu percurso de desenvolvimento.

Por fim, sugerimos a necessidade de estudos que aprofundem a temática em suas relações dialéticas teórico-práticas, que promovam proposições em prol do pleno desenvolvimento humano.

Referências

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia Ciência e profissão**. [online]. 2013, v.33, n.2, p.414-427, 2013.

AITA, Elis Bertozzi; TULESKI, Silvana Calvo. O desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores sob a luz da psicologia histórico-cultural. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. e Soc.**, Naviraí, v. 4, n. 7, p. 97-111, jan. - jun. 2017.

- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia vigotskiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental:** determinantes pedagógicos para a educação escolar. 2008. 231 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2008.
- LEITE, Hilusca Alves. **A atenção na constituição do desenvolvimento humano:** contribuições da psicologia histórico-cultural. 2015. 200 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia - IPUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- LEITE, Hilusca Alves. A importância das ações educativas para o bom desenvolvimento da atenção. In: Leonardo, N. S. T.; Leal, Z. F. R. G.; Franco, A. F. **Medicalização da Educação e Psicologia Histórico-Cultural:** em defesa da emancipação humana. Eduem, pp.159-191, 2017.
- LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 2004.
- LURIA, Alexandr Romanovich. **Fundamentos da neuropsicologia** (Jordi Aranha Ricardo, Trad.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.
- LURIA, Alexandr Romanovich. **El cerebro en acción.** (Mercedes Torres, Trad.). Seg. edición: Editorial Fontanella, S. A., 1979.
- LURIA, Alexandr Romanovich. **Las funciones corticales superiores del hombre.** Havana: Orbe, 1977.
- MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores associados, p.63-90, 2016.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia.** (Zoiá Prestes e Elizabeth Tunes – trad.). Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2001/2018.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas III.** Madrid: Visor Distribuciones, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV.** Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2006.

CAPÍTULO 4

PENSAMENTO E LINGUAGEM: EM FOCO A PALAVRA*

*Adriana de Fatima Franco
Juliana Piovesan Vieira
Janáina Camargo
Fernando Wolff Mendonça*

Livres dos nomes, as coisas ficavam distantes, misteriosas. Não tinham sido feitas por gente.
(Graciliano Ramos, *Vidas Secas*)

As palavras de Graciliano Ramos, nos remete aos escritos de Vigotski¹, particularmente a dois pontos, o primeiro diz respeito ao lugar que o social ocupa na construção da personalidade. Para Vigotski (2000) toda função psíquica superior “passa inescapavelmente por um estágio externo de desenvolvimento porque a função, no início, é social” (p.149) em outras palavras, antes de se tornar função psíquica da criança (intrapésíquica) é uma função partilhada entre a criança e o social (interpsíquica). Nesta direção apontamos que o principal desafio é compreender como o coletivo cria na criança, as funções psíquicas superiores. O segundo ponto que gostaríamos de destacar é sobre a importância da apropriação da linguagem no desenvolvimento do psiquismo humano. Segundo o autor, “O desenvolvimento da linguagem é, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança [...]” (p.169). Caminhamos assim em direção ao conceito de sistema funcional, produzidos ao longo da ontogênese que, conforme Luria (1981, p. 15) “[...] possuem uma estrutura particularmente complexa” de organização funcional.

Se temos como propósito tratar das relações entre pensamento e linguagem ao longo do desenvolvimento infantil, necessitamos retomar o desenvolvimento cultural das funções ao longo da ontogênese. Vigotski (2000) aponta que no início da vida pensamento e linguagem seguem caminhos independentes, entretanto esses caminhos se entrecruzam e, nas palavras do autor “[...] o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento que seguiram caminhos diferentes, parecem se encontrar, se cruzar, e é então que se cruzam. A linguagem é intelectualizada, ela se junta ao pensamento e o pensamento é verbalizado, ele se junta à linguagem.” (p.173)

A tarefa que propomos neste capítulo é explicar os caminhos percorridos pela linguagem e pensamento ao longo da ontogênese que culmina na possibilidade do pensamento por conceitos. Ainda que pensamento e linguagem sejam funções distintas estão engendradas, atuando em um sistema funcional complexo.

O início da vida: Pensamento e Linguagem linhas paralelas

Grande parte do conteúdo da psicologia repousa na busca por compreender de que modo o homem “elabora uma imagem do mundo objetivo”, ou seja, como torna-se capaz de “[...] ultrapassar os limites da experiência sensível, de penetrar mais profundamente na essência das coisas”, abstraindo as características das mesmas (LURIA, 2001, p. 11).

De acordo com Luria (2001), o surgimento da linguagem consiste em um dos fatores determinantes para que ocorra a passagem da conduta animal para a atividade

* DOI - 10.29388/978-65-86678-97-0-f.59-74

¹ L. S.Vigotski é um nome grafado de diversas formas, neste texto adotamos a grafia Vigotski.

consciente humana, tanto na ontogênese quanto na filogênese. Neste sentido, o autor destaca que o trabalho e a linguagem foram imprescindíveis para que os seres humanos desenvolvessem o pensamento abstrato. Considerando como ocorre este processo desde a sua gênese, nos encontramos diante da seguinte questão:

Como se engendra a consciência do bebê em seus anos iniciais de modo a constituir as funções psíquicas superiores?

A relação entre pensamento e palavra é o cerne da questão da relação entre as funções psicológicas. A psicologia científica, por muito tempo, estudou as funções isoladamente, não as considerando enquanto um sistema interfuncional. Por não trabalhar estas relações, a questão do pensamento e da linguagem não foi examinada. Historicamente, o estudo destes dois temas pela ciência psicológica se fez ou pela fusão entre pensamento e palavra, ou pela total separação entre ambos. Nos dois casos, não há uma relação entre pensamento e linguagem (VIGOTSKI, 2010).

Consideramos que o psiquismo é a unidade material ideal e que é pela vida humana que a vida humana se constrói. No primeiro ano de existência, operamos e estruturamos nossa consciência por meio da sensação e da percepção. Sendo assim, se ninguém nasce com imagem mental, como essa imagem se constrói? A criança captará o objeto, mas, para tanto, esse objeto deve estar em seu campo perceptual. Para formar a imagem é necessário afeto, de modo que cada ato sensorial é também um ato afetivo (MARTINS, 2013), ou seja, os objetos devem ser apresentados ao campo perceptual da criança.

O estudo do pensamento deve levar em conta a relação entre o intelecto e o afeto pois, tanto a parte intelectual quanto a parte afetiva da consciência formam uma unidade, de modo que o pensamento é orientado por motivos, necessidades e interesses. Por outro lado, o pensamento também exerce influência sobre as partes afetiva e volitiva do psiquismo. Segundo Vigotski (2010), “[...] existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia” (p. 16).

Essa percepção no início da vida pode ser comparada a um radar, ou seja, a criança capta o máximo do campo perceptual. A percepção não reage a estímulos isolados, mas a um todo complexo e emocional. Neste período, pensar significa ter em seu campo perceptual estímulos, tais como gestos, músicas, objetos culturais, que possibilitem a formação de imagens.

Se o pensamento está circunscrito ao campo sensório-perceptual, por outro lado, a linguagem também está firmada na sua base natural, isto é, as primeiras reações vocais da criança ocorrem na condição de reflexos incondicionados, ainda com função de expressar os seus estados emocionais. Esses são os instrumentos de contato social do bebê nesse período, essencialmente mecanismos fisiológicos que ainda estão ainda na pré-história da linguagem oral.

Acerca destas reações primárias, Vigotski (1995) afirma que “[...] o reflexo do grito, a reação vocal da criança, é um reflexo incondicionado, a base hereditária sobre a qual se edifica a linguagem do adulto” (p. 169). Isso porque já nas primeiras semanas de vida da criança começam a ocorrer transformações em que as reações vocais passam a se repetir em dadas situações, tornando-se reflexos vocais condicionados. Sendo assim, quando tais reações se tornam reflexos condicionados, sua função passa a ser a comunicação, em um processo de passagem de uma função meramente biológica para uma função social, conforme explanado no trecho abaixo:

Portanto, também em sua pré-história, ou seja, o longo do primeiro ano de vida a linguagem infantil está inteiramente baseada no sistema de reações incondicionadas, preferentemente 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 formava parte da reação geral orgânica e emocional manifestada pela criança, agora, em vez disso, começa a cumprir a função de contato social (VIGOTSKI, 1995, p. 171).

Em seus experimentos, Zaporozet e Lisina (1986) mostram que, conforme a criança se desenvolve na relação com os adultos, há uma passagem da reação para a ação. Isso ocorre porque essas primeiras reações primitivas do bebê chamam a atenção do adulto, que atende às necessidades da criança, fazendo surgir uma necessidade de comunicação por parte dela. Esses conhecimentos são essenciais na organização do ensino para a criança no primeiro ano de vida, visto que o adulto possui um papel central de destacar para a criança o que é importante.

Acerca da relevância desta relação, Cheroglu e Magalhães (2016) declaram que a atividade conjunta bebê-adulto social promove gradualmente uma complexificação no desenvolvimento da coordenação viso-motora (olho-mão). No tocante à relação criança-adulto, pensamos que o exemplo apresentado por Mendonça (2017, p. 60) sobre a necessidade de estimulação auditiva situa a centralidade dessa relação:

[...] a criança precisa ser estimulada auditivamente para que as conexões sensoriais ativem as áreas de projeção primária (área auditiva primária); se a fala do outro não fizer a estimulação, a criança não formará a habilidade de constituir os sons da língua materna, dessa maneira, a aquisição fonológica da língua materna vem da fala exercida pelo outro sobre a estrutura auditiva da criança.

Destacamos dessa assertiva o fato de que a constituição do humano na criança apenas será possível se houver um outro que a alce a esse patamar. As funções ditas naturais, regidas por mecanismos biológicos serão transformadas sob a ação da cultura. Então, como se caracterizam a **linguagem e pensamento**?

Cabe salientar que, durante esta fase, estão presentes no bebê as raízes pré-intelectuais da linguagem, representadas pelo grito, balbucio, risadas, gestos, movimentos e primeiras palavras da criança, ações que correm independentemente do desenvolvimento do pensamento. Ao mesmo tempo, criança encontra-se em uma etapa pré-linguística do pensamento, pois os rudimentos do intelecto existem independentemente da fala (VIGOTSKI, 2010).

Sendo assim, nesse momento, temos uma independência entre linguagem e pensamento. Ninguém nasce com imagem, então esta é construída e com ela o pareamento com o som. Nesse período, denominado **período pré-verbal**, há um desenvolvimento do balbucio, do gesto e do gesto indicador. No entanto, para que essas conquistas ocorram, não se trata de ficar falando com o bebê, mas de falar e apresentar o objeto, realizar o pareamento deste com a linguagem, com o som. Acerca dessa questão, Martins (2013, p. 70), fundamentada nos pressupostos de Luria e Vigotski, aponta que:

Na etapa pré-linguística a criança assimila apenas que cada objeto corresponde a 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.

Como afirma Vigotski (2010), “[...] as palavras da linguagem infantil coincidem com as palavras dos adultos por sua referência concreta mas divergem delas pelo seu sentido, e por essa razão não temos nenhum fundamento para atribuir a uma criança, que usa palavras abstratas, também pensamento abstrato” (p. 235). Ou seja, a princípio a palavra tem o papel de permitir que adulto e criança estabeleçam uma compreensão mútua,

necessária para a comunicação. Entretanto, esta compreensão verbal surge bastante cedo no bebê, de modo que o significado da palavra nesta fase ainda não é o de conceito.

Desde muito cedo, os bebês demonstram uma grande sensibilidade para as verbalizações do adulto, visto que o ser humano tende a ser um estímulo mais frequente do que os demais no contexto do início da vida do bebê. Com o tempo, a relação da criança com o adulto passa a ser mediada pela atividade de jogo e pelos objetos, em uma situação em que o adulto participa como organizador e ajudante nas ações conjuntas voltadas a certos resultados práticos. (ZAPOROZET; LISINA, 1986).

A necessidade de falar surge para controlar o comportamento do outro e satisfazer suas necessidades. Os adultos que estão no trato com a criança criam possibilidades para que a atividade objetual surja e se complexifique. É desse movimento que surgirá a atividade guia do próximo período: objetual manipulatória. Conforme Vigotski (1996), a primeira utilização de ferramentas e o emprego de palavras se dão para expressar o seu desejo e marcam o final desse período. Assevera o autor:

Essa manipulação de objetos imóveis com ajuda de objetos que se movem, a ação de uns sobre outros, essa transformação da forma do objeto e os inícios da formação positiva podem considerar-se, com pleno direito, como uma fase prévia para o desenvolvimento do pensamento instrumental. Tudo isso leva ao emprego, mais simples, da ferramenta. **A utilização das ferramentas origina uma etapa completamente nova para a criança** (VIGOTSKI, 1996, p. 302, grifo nosso).

O final do primeiro ano é marcado por três elementos cuja transitoriedade dos conteúdos sinaliza o fim do período estável: o andar (anda, não anda), as expressões, as expressões relativas aos afetos e às vontades da criança (birra) e o desenvolvimento da linguagem (fala, não fala). Ressaltamos o desenvolvimento da linguagem, uma vez que esse elemento está “mais ligado ao surgimento da consciência infantil e às relações sociais da criança” (VIGOTSKI, 1996, p. 319).

Conforme afirma Vigotski (1995), a princípio a criança assimila somente a conexão externa entre a palavra e o objeto correspondente, pois ainda não possui a capacidade de estabelecer uma relação interna entre o signo e o significado, de modo que o emprego funcional do signo surgirá apenas em uma idade muito posterior. Cada objeto corresponde a uma “palavra”, de modo que esta ainda não possui o status de signo, é apenas mais uma propriedade do objeto, sendo chamada de pseudopalavra. A fala da criança é um equivalente da palavra, porém a rigor não é palavra. Isso porque a palavra pressupõe, necessariamente, o entrelaçamento entre palavra e pensamento. A criança viverá aqui seu primeiro desafio: entender que a nossa linguagem trata de categorias e não de objetos isolados.

Esse momento de transição é caracterizado pela presença da linguagem autônoma, a qual possui peculiaridades nos aspectos motor, articulatório e fônico. Os significados das palavras são diferentes dos significados apresentados pelos adultos, **a criança será capaz de compreender antes de conseguir se expressar por meio de palavras e os significados das palavras serão elaborados ativamente por ela**. Pontuamos alguns aspectos centrais:

1. Fonético: “meias palavras”;
2. Semântico: significados diferentes dos adultos. Múltiplos significados para a mesma palavra. “As crianças empregam uma palavra, um significado, a todo um conjunto de coisas que os adultos designam com uma só palavra a cada vez” (VIGOTSKI, 1996, p. 327);
3. Limitação na comunicação (apenas pessoas próximas descobrem o seu significado): “A comunicação com as crianças nesse período é possível em

situações concretas, unicamente. A palavra pode ser utilizada na comunicação somente quando o objeto está à vista. Se o objeto está à vista, a palavra se faz compreensível” (VIGOTSKI, 1996, p. 328);

4. Linguagem sem gramática: “Na linguagem autônoma predominam distintas leis de coesão e união de palavras – leis de união de interjeições que transmutam entre si e recordam uma série de exclamações incoerentes que às vezes utilizamos em estados de agitação e inquietude” (VIGOTSKI, 1996, p. 328-329).

Ao discorrer acerca do papel da linguagem autônoma, Vigotski (1996) enfatiza que sem a formação desse tipo de linguagem a criança jamais haveria passado do período de desenvolvimento pré-linguístico ao verbal. O autor assevera que as transições que surgem nas idades críticas, em particular a linguagem autônoma infantil, oferecem enorme interesse, pois representam aspectos do desenvolvimento infantil que nos fazem conhecer diretamente a lei dialética do desenvolvimento. Em sua aceção, “[...] os logros das idades críticas não desaparecem, tão somente se transformam em formações mais complexas; cumpre uma determinada função genética ao passar de uma fase de desenvolvimento a outra” (VIGOTSKI, 1996, p. 338). O trabalho educativo terá como desafio fazer com que “[...] a palavra, gradativamente, [vá] deixando de ser mera extensão ou propriedade do objeto e, ultrapassando a conexão direta objeto-designação, promova a conversão da imagem do objeto em signo” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 44).

“Nesse sentido, a linguagem autônoma, além de ser uma etapa peculiar no desenvolvimento da linguagem, também o é no desenvolvimento do pensamento, [...] não há possibilidade de pensamento verbal à medida que a linguagem depende ainda da situação visual-direta” (SACCOMANI, 2019, p. 11). A importância desta transição reside no fato de que “a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a célula do pensamento, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e generalização” (LURIA, 2001, p. 37). **A palavra, para tornar-se pensamento, precisa libertar-se da situação concreta imediata.**

O salto qualitativo no desenvolvimento: O entrecruzamento pensamento e linguagem

Como vimos anteriormente, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem ocorre por linhas independentes. A relação entre estas duas funções varia ao longo do tempo, tanto no aspecto qualitativo quanto quantitativo. Durante a evolução destes dois processos, “As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se” (VIGOTSKI, 2010, p. 111). Isso ocorre até que,

Em um certo momento, estas linhas – o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento que tinham seguido caminhos diferentes, parece que se encontram, se cruzam e é então quando interceptam mutuamente. A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à linguagem [Este é o] momento central do qual depende todo o destino posterior da conduta cultural da criança (VIGOTSKI, 1995, p. 172).

Ocorre então um salto no vocabulário da criança, pois antes uma mesma palavra poderia designar várias coisas, entretanto, agora o seu significado encontra-se reduzido. Como consequência, o vocabulário precisa aumentar para abarcar toda uma variedade de objetos e ações existentes na vida da criança. Portanto, “[...] a criança necessita aprender

novas palavras para designar corretamente os objetos, qualidades, ações e relações” (SACCOMANI, 2019, p. 12). Ela o faz por meio de perguntas como: “O que é?”, “Como se chama?”

As ações do adulto no âmbito da comunicação emocional direta com o bebê no primeiro ano de vida vão, paulatinamente, construindo as bases para a **atividade objetual manipulatória**, que é a atividade guia deste período. Isso porque aqui o adulto já começa a nomear os objetos e as ações para a criança, o que é necessário para que inicie o aprendizado dos usos dos objetos da cultura de acordo com sua função. O ativo domínio das atividades objetuais instrumentais possibilita o desenvolvimento da inteligência prática.

Essa criança que aprendeu a andar está a “mil por hora”, não fica quieta, e Vigotski assinala que é uma criança “apaixonada” pelos objetos, isso porque estes guiarão sua ação. A criança não resiste a uma escada ou a qualquer objeto que lhe atraia. Essa é força dos objetos, eles atraem e repelem a criança para a ação. A atenção é controlada externamente pelos objetos, não existindo um autocontrole do comportamento nesse período. O que existe é uma unidade entre as funções sensoriais e motoras. Na concepção do autor:

A criança deseja tocar tudo quanto vê. Se observarmos uma criança de dois anos deixada ao seu livre arbítrio, veremos que sua atividade é infinita; sua atividade, contudo, está circunscrita a uma situação concreta, ou seja, faz tão somente aquilo que lhe sugerem os objetos circundantes (VIGOTSKI, 1996, p. 343).

O que caracteriza a situação social de desenvolvimento da criança nesse período é a **dependência da situação concreto-visual**. Vigotski (1996, p. 344), ao apresentar como a criança **pensa**, assinala:

[...] para a criança nesta idade, tomar consciência não equivale a perceber e elaborar o percebido com a ajuda da atenção, da memória e do pensamento. Essas funções não estão diferenciadas e atuam na consciência integralmente subordinadas à percepção.

O processo de pensamento no início desse período (dois a três anos) tem como centro o campo perceptual concreto: “pensar significa orientar-se nas relações afetivas dadas e atuar de acordo com a situação externa que percebe. Na idade mencionada, impera a percepção visual-direta, afetivamente matizada, que se transforma de imediato em ação” (VIGOTSKI, 1996, p. 345).

Sendo assim, a criança nessa idade possui uma atividade intelectual, porém **pensar não significa lembrar**. O que podemos compreender dessa afirmação? Significa entender que a consciência está estruturada por meio da percepção e que outras funções, tais como a memória e a atenção, se realizam por meio da percepção. Neste período, uma das peculiaridades da percepção diz respeito ao seu caráter afetivo. Vigotski (1996, p. 342) afirma que nesse momento da vida toda percepção é apaixonada, e exemplifica chamando a atenção para a forma como a criança olha para um objeto novo, fundamentalmente diferente da forma como o adulto olha. O autor reitera que quem já observou esse fato tem a dimensão da diferença entre a percepção do adulto e a da criança.

A segunda característica específica refere-se à centralidade da percepção nesse momento. De acordo com Vigotski (1996, p. 345), a percepção é a função predominante na consciência nessa etapa; assim “como toda a consciência atua sobre a base da percepção, esta se desenvolve antes que as demais funções [...]”. E ainda: “Para uma criança é difícil dizer “Tania caminha” vendo-a sentada” (VIGOTSKI, 1996, p. 343).

Ora, se percepção, ação e sentimentos formam uma unidade indissolúvel (VIGOTSKI, 1996), temos que a percepção está vinculada às nuances afetivas das coisas,

ou seja, os objetos possuem uma força afetiva que em determinadas circunstâncias as atrai ou repele, e isto orienta a ação da criança. **Portanto, seu desenvolvimento está subordinado à realidade objetiva e a sua qualidade e a comunicação com o adulto terão um papel central na transformação dessa função psíquica.** As ações pedagógicas devem, pois, dirigir a atenção da criança. Marsiglia e Saviani (2017, p.6) fazem duas considerações importantes a esse respeito:

Primeiro, porque a manipulação sensorial e perceptual dos objetos é insuficiente. É preciso denominar (linguagem), atribuir significado (pensamento), atentar e memorizar voluntariamente e tudo isso exige comportamentos não naturais, que precisam ser direcionados. A segunda razão (relacionada à primeira) pela qual é preciso intencionalmente planejar e promover a manipulação dos objetos se relaciona à qualidade das manipulações. Se a criança ainda não tem atenção voluntária, uma miríade de estímulos (muitos brinquedos, muitos espaços, muitos sons, muitas cores etc.), quando não orientados, pode não ser proveitosa ao seu desenvolvimento.

Por este motivo a relação entre adulto e criança é de suma importância para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Mas não é qualquer relação: o adulto precisa estimular a criança a se comunicar por meio de palavras, de modo que a atividade conjunta deve ser organizada por meio das palavras. Além disso, o interesse da criança pelos objetos neste período torna necessário que ela busque a ajuda do adulto, incentivando-a a buscar a comunicação com o adulto e a aprender a linguagem.

Neste sentido, Saccomani (2019) salienta que “é importante ter clareza que o intenso desenvolvimento da linguagem se dá pela *atividade conjunta*. A função social dos objetos e seus significados não estão dados de imediato pela manipulação. Portanto, a criança não assimila sem a mediação dos significados atribuídos pelo adulto, que é o modelo e revela a função social do objeto” (p. 15). Por isso, a prática pedagógica deve ir além da simples distribuição de objetos, pois esta conduta permite apenas uma exploração espontânea por parte da criança. É necessário que haja a intervenção ativa do professor, pois é ele quem atribui significados a esses objetos.

O desenvolvimento da linguagem simbólica trará transformações radicais na vida da criança. Para compreendermos essas transformações, alguns destaques acerca do desenvolvimento e da função da linguagem são necessários: primeiramente, a linguagem, em sua função de meio de comunicação, possibilita a compreensão da fala dos adultos por parte da criança. Além disso, permite a expressão dos seus desejos por meio das palavras, o que produz uma reorganização da percepção infantil. A criança deixa de captar as propriedades dos estímulos e capta um universo simbólico. Por exemplo, não capta as rodas, mas o carro, o que nominamos de percepção categorial. Por fim, a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui propriedades físicas, mas também determinado significado social.

Sendo a atividade objetual manipulatória a atividade-guia do desenvolvimento psíquico, cresce o **interesse da criança pelos objetos e pela compreensão de sua função social**. Ela não quer apenas saber o nome dos objetos, mas sua função social. Quando nos pergunta: “O que é esse?”, para além de saber “Como isso se chama”, ela quer saber “O que isso faz? Como usa?”. Isso ocorre porque os gestos do adulto e outras formas “mudas” de ensino não satisfazem a necessidade da criança de compreender a função do objeto, ela passa a requerer essas informações do adulto. **Mais uma vez, fica claro que as funções psíquicas só se desenvolverão se houver atividades que requeiram o seu desenvolvimento.** Com o respaldo das ideias de Luria e Vigotski, Mendonça (2017) enuncia que a ideia de uso da ferramenta é essencial para o surgimento dos rudimentos da escrita. Na perspectiva do autor,

Não está na forma final do desenho o resultado da escrita, ao contrário, está no processo de apropriação do uso do instrumento de registro, controlando com a ideia de uso o movimento manual e executando a produção pensada, os resquícios iniciais da função que a escrita passará a exercer formando neoformações psíquicas (MENDONÇA, 2017, p. 63).

A necessidade é central para que o desenvolvimento ocorra e no início da vida essa necessidade é partilhada – adulto-criança. Vigotski (1999, p. 98) afirma que “todo instrumento é necessariamente um estímulo: se não o fosse, ou seja, se não gozasse da faculdade de influir no comportamento, não poderia ser um instrumento. Mas nem todo estímulo é instrumento”. Esse destaque acerca de quais estímulos são de fato instrumentos e necessitam da atenção da criança precisa ser realizado pelo adulto.

Portanto, a atividade objetual manipulatória engendra uma nova qualidade psíquica: o desenvolvimento da linguagem e seu **entrecruzamento com o pensamento**. Esse **entrecruzamento** representa o salto qualitativo de maior importância desse período. Se durante o primeiro ano de vida o desenvolvimento do pensamento e da linguagem é marcado por seu desenvolvimento de forma independente, configurando o que Vigotski (1996) nomeia de etapa **pré-linguística**, a etapa presente (por volta dos dois anos) será marcada pela descoberta da função social do signo e pelo entrecruzamento do pensamento e da linguagem. O que isso significa? Podemos afirmar que a criança descobre a função social dos signos. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 130):

[...] a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem.

É possível perceber que a fala se tornou intelectual e o pensamento se tornou verbalizado quando dois fatos ocorrem. No primeiro deles, nota-se na criança um vasto crescimento do seu vocabulário e perguntas acerca dos nomes das coisas. O segundo é consequência do primeiro, em que se observa um rápido crescimento no vocabulário da criança, o qual se dá aos saltos. Se em um período anterior as palavras da criança tinham um caráter de substituto das coisas nomeadas e seu vocabulário se limitava às palavras que havia aprendido na interação com as pessoas, neste momento, diante de um objeto novo, a própria criança sente a necessidade de uma palavra e passa a perguntar os nomes das coisas, tornando-se ativa no processo de assimilar o signo que pertence a determinado objeto. Este signo tem a função tanto de nomear quanto de comunicar. No sentido psicológico, o primeiro estágio da fala infantil é afetivo-volitivo e, neste segundo estágio, passa a ser uma atividade intelectual. “É como se a criança descobrisse a função simbólica da linguagem” (VIGOTSKI, 2010, p. 131).

Ao enfatizarem esse importante acontecimento, os autores da psicologia histórico-cultural assinalam que “A convergência entre pensamento e fala constitui o momento mais importante no desenvolvimento de um indivíduo e é exatamente essa conexão que coloca o pensamento humano numa altura sem precedentes” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 209).

Esta importância é dada pelo fato de que as sensações e percepções imediatas consistem em formas muito simples que o homem possui de receber e elaborar as informações do mundo à sua volta. Durante a sua ontogênese, o ser humano torna-se capaz de utilizar recursos mais complexos para este fim pois, conforme afirma Luria:

O homem vive não só no mundo das impressões imediatas, mas também no mundo dos conceitos abstratos. Acumula não só sua experiência visual imediata, mas também assimila a experiência social, formulada no sistema dos

conceitos abstratos. Conseqüentemente o homem, diferentemente dos animais, pode operar não somente em um plano imediato, mas também em um plano abstrato, penetrando assim profundamente na essência das coisas e suas relações (LURIA, 2001, p. 13).

A apropriação da linguagem duplicará o mundo perceptível, possibilitando à criança operar com os objetos em sua ausência para além das coisas diretamente observáveis e manipuláveis. A possibilidade de superar os limites da experiência sensorial amplia drasticamente o mundo da criança. É importante reafirmar que as conexões entre linguagem e pensamento inexistem no início do desenvolvimento e surgem em seu percurso histórico, **e todo esse processo se faz por meio da mediação do outro**. Em consonância com Vigotski (1996, p. 396), “o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra”. São essas conexões primárias entre pensamento e linguagem que ultrapassam a conexão direta objeto/designação e possibilitam o início do desenvolvimento de conceitos. É também o significado da palavra que será tomado enquanto unidade de análise do pensamento e da linguagem.

Ao tratar da transformação entre pensamento e linguagem, Martins (2013, p. 178) declara:

Nesse momento a criança avança do som para a fala, sintetizando cada vez mais as reações vocais e o pensamento, adentrando em um período, em torno do segundo ano de vida, de enriquecimento ativo e rápido do seu vocabulário. Aprendendo o valor da palavra e aprendendo a controlá-la com vistas a consecução de dados objetivos, para a criança a fala finalmente se revela como técnica de transmissão do pensamento.

A relação pensamento e a palavra é compreendida por Vigotski (2001, p. 409) como “um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento”. Martins (2013) nos aclara ao pontuar que para Vigotski a palavra é um fenômeno verbal e intelectual, na medida em que condensa em si as demandas funcionais da linguagem e do pensamento. Essa relação é vista como um processo em desenvolvimento: “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2001, p. 409). Para realizar a análise, o autor distingue dois planos na própria linguagem: o semântico (interno) e o físico sonoro (externo). Vigotski (2001, p. 410) pondera que estamos diante de uma unidade complexa e heterogênea:

Ao se analisar o desenvolvimento desses dois aspectos veremos que eles percorrem caminhos opostos durante seu percurso, isto é, no que se refere ao aspecto sonoro (externo), a criança apropria-se de uma palavra a partir do encadeamento de duas ou três palavras, em seguida no sentido de uma frase, e após a concatenação de outras frases simples há a convergência para a formação de proposições mais elaboradas e uma linguagem coordenada formada mediante o desenvolvimento de orações. ‘Desse modo, ao assimilar o aspecto físico da linguagem a criança caminha das partes para o todo’.

Em contrapartida, para o autor o desenvolvimento semântico se inicia pelo todo,

[...] por totalidade de uma oração, posteriormente ela passa a apreender as unidades semânticas, os significados de cada palavra. Assim, a regência desenvolvimentista da linguagem caminha de modos diferentes para cada um de seus pares ‘O aspecto semântico transcorre em seu desenvolvimento do todo para a parte, da oração para a palavra, ao passo que o aspecto externo

transcorre da parte para o todo, da palavra para a oração' (VIGOTSKI, 2001, p. 411).

É nesse sentido que Vigotski (2001, p. 412) assinala que “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica”. Nessa direção, compreende que os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem uma unidade. Complementa o autor:

O pensamento da criança surge inicialmente como um todo confuso e inteiro, e precisamente por isso deve encontrar na linguagem a sua expressão em uma palavra isolada. É como se a criança escolhesse para o seu pensamento uma veste de linguagem sob medida. O pensamento da criança se desmembra e passa a construir a partir de unidades particulares na medida em que ela caminha das partes para o todo desmembrado em sua linguagem. Ocorre também o contrário: na medida em que, em sua linguagem, a criança passa das unidades para o todo decomposto na oração, no pensamento ela pode passar do todo não decomposto para as partes (VIGOTSKI, 2001, p. 411).

O ato de falar requer a transição do plano interior para o plano exterior, enquanto a compreensão pressupõe o movimento inverso do plano externo da linguagem para o plano interno (VIGOTSKI, 2001). Aqui, temos a apresentação de um conceito central para a compreensão dessa relação, a **linguagem interior**. Vigotski discorre sobre a linguagem interior e defende a tese que é uma formação particular por sua natureza psicológica, uma modalidade específica de linguagem dotada de particularidades absolutamente específicas, e para a sua compreensão será necessário o entendimento das relações entre linguagem interior e linguagem egocêntrica.

A linguagem egocêntrica foi intensamente “estudada por Piaget, no entanto não devidamente aclarada em seus pontos-chave: estrutura, função e gênese” (VIGOTSKI, 2001, p. 426). Vigotski tomou como hipótese norteadora a ideia de que a linguagem egocêntrica faz parte de uma série de estágios que antecedem a linguagem interior. Para o autor, a linguagem egocêntrica contém desde seu surgimento o germen social e, ao contrário do que postula Piaget, não é ainda uma fala subjetiva. Afirma que

[...] a linguagem egocêntrica da criança é uma forma específica de linguagem que já se distingue em termos funcionais e estruturais e, não obstante, por sua manifestação ainda não se destacou definitivamente da linguagem social em cujo seio esteve sempre se desenvolvendo e amadurecendo (VIGOTSKI, 2001, p. 443).

E ainda:

[...] psicologicamente, a linguagem da criança é uma linguagem egocêntrica em termos funcionais e estruturais, isto é, uma forma específica e autônoma de linguagem, mas isto não acontece até o fim, uma vez que ela é subjetiva quanto à sua natureza psicológica, ainda não é conscientizada como linguagem interior e a criança ainda não destaca enquanto linguagem para os outros; também em termos objetivos, essa linguagem é uma função diferenciada da linguagem social, mas não o é até o fim, uma vez que pode funcionar apenas em situação que torne possível a linguagem social. Assim, nos aspectos subjetivos e objetivos **essa linguagem é uma forma mista e transitória entre a linguagem para os outros e a linguagem para si- nisto reside a lei básica do desenvolvimento da linguagem interior**. A linguagem para si, linguagem interior, torna-se interior mais por sua função e por sua estrutura, isto é, mais

por sua natureza psicológica que pelas formas externas de sua manifestação (VIGOTSKI, 2001, p. 444, grifo nosso).

Martins (2013, p. 180, grifo nosso) retoma os estudos de Vygotski e Luria (2007) sobre a fala egocêntrica e aponta que estes autores “[...] **reiteram 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”. Na acepção desses 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, em 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 à de função intrapsíquica. A criança aplica a si mesma o método de comportamento que antes aplicava ao outro, organizando assim sua conduta individual segundo a forma social de conduta** (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 32, grifo nosso).

Com base no estudo genético, Vigotski (2001) chegou a uma lei geral da linguagem egocêntrica: a tendência para a abreviação e a omissão de palavras, frases, orações. O percurso para a fala interior é longo, e no desenvolvimento das relações entre linguagem e pensamento a representação é a condição primária para a formação de conceitos. **A formação embrionária de conceitos** pode ser tomada enquanto equivalente funcional do conceito. **A formação de conceitos, por sua vez, atravessa todos os períodos do desenvolvimento, e isso evidencia, mais uma vez, o papel da educação escolar junto aos bebês, às crianças, aos jovens e aos adultos** (MARTINS, 2013, 2016).

Vigotski (1996) sustenta que as neoformações desse período estão relacionadas à linguagem e a tomada de consciência só é possível por meio de sua aquisição. Na premissa do autor, é nesse período que surge, pela primeira vez, um sistema de funções separadas, com uma estrutura determinada, cujo ponto central continua sendo a percepção, agora transformada pelo signo. Com a ajuda da linguagem e do pensamento, os objetos adquirem significados. A educação é central para que ocorra essa conquista. O que está em questão é ensinarmos a criança a abstrair os traços essenciais dos objetos. Por exemplo, ela terá que aprender que o copo não se identifica à sua materialidade captada pela percepção, mas que possui traços comuns a uma classe de objetos. Tomando especificamente a escrita antes de saber o traçado das letras e suas formas, a criança precisa compreender o que é forma.

Ao analisar o desenvolvimento de conceitos, Vigotski (2001) observou que o significado da palavra é dinâmico e evolui. Nessa trajetória, há diferentes formas qualitativas de generalização. O autor apresenta três grandes períodos no desenvolvimento dos conceitos **sincretismo, formação de complexos e conceitos**². Na infância precoce, a criança estaria no primeiro estágio de desenvolvimento dos conceitos – o sincretismo –, que apresenta três fases.

Na primeira fase, no significado da palavra o trato com o objeto é realizado por ensaio e erro. A criança faz uso conforme acha interessante, mas troca quando identifica que não corresponde ao que quer significar. A escolha de novos objetos é realizada ao acaso. Conforme Vigotski (2001, p. 176), “o significado da palavra é um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares, que nas representações e na percepção da criança estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista”. A percepção terá papel central nesse processo de formação.

² A discussão sobre o desenvolvimento dos conceitos será apresentada tomando como eixo a atividade guia.

Na segunda fase, a criança ainda não se orienta pelos vínculos objetivos que descobre nos objetos, mas pelos vínculos subjetivos que a própria percepção lhe sugere. É a fase dos primeiros indícios da organização do campo perceptual.

E na terceira fase, a criança atribui único significado aos representantes dos diferentes grupos: é a fase da “[...] atribuição de um único significado aos representantes dos diferentes grupos, antes de mais nada daqueles unificados na percepção da criança” (VIGOTSKI, 2001, p. 177). Coerência bastante incoerente. A criança irá reunir os mais diversos elementos, ainda que sejam desconexos. Os nexos serão produzidos por impressões subjetivas.

Vigotski (2001, p. 176) ressalta que

O Significado atribuído a alguma palavra pela criança que se encontra nesse desenvolvimento dos conceitos pode, pela aparência, lembrar de fato o significado dado à palavra pelo adulto. Através de palavras dotadas de significado, a criança estabelece a comunicação com os adultos; nessa abundância de laços sincréticos, nesses amontoados sincréticos de objetos desordenados, formados com o auxílio de palavras, estão refletidos, consideravelmente, os laços objetivos, uma vez que coincidem com o vínculo entre as impressões e as percepções da criança. Por isso, em alguma parte os significados das palavras infantis podem – em muitos casos, especialmente quando se referem a objetos concretos da realidade que rodeia a criança – coincidir com o significado das mesmas palavras estabelecidos na linguagem dos adultos.

É importante salientar o papel que a educação exerce nessa construção, uma vez que o uso social da palavra é indicado pelo adulto e possibilita à criança perceber que as palavras têm relação com as coisas da realidade. Tal desenvolvimento permite o início da construção do jogo.

Ao discutir o papel do jogo, Vigotski (1996) cita Elkonin e corrobora suas teses assinalando que na idade precoce se inicia o jogo. A criança já brinca de alimentar sua boneca; porém o jogo com significados variados, com a introdução de elementos abstrativos só ocorre ao final da infância precoce. A criança pequena imita a babá alimentando uma criança, dando de comer a uma boneca. Todavia, sua ação com a boneca não se inscreve em uma atividade na qual a criança se coloca no papel de babá e/ou a boneca no papel de criança.

Segundo Vigotski (1996), no “quase jogo” não há dramatização no verdadeiro sentido da palavra. Para as crianças mais velhas, o que caracteriza o jogo é a existência de um campo semântico e visual. O autor argumenta que na infância precoce as crianças “não sabem criar situações fictícias no verdadeiro sentido da palavra”, portanto, neste momento temos um quase jogo, o “jogo em si” (VIGOTSKI, 1996, p. 349). O desenvolvimento da capacidade de abstração e generalização discutido pelo autor pode ser percebido, por exemplo, no processo de atribuição de significados a objetos que participam do jogo infantil, quando assumem diferentes funções – a caneta pode ser um avião, o cabo de vassoura um cavalo etc.

A capacidade de abstração e generalização amplia as possibilidades da criança de pensar o mundo e a si própria. Um ponto importante no desenvolvimento que sinaliza conquistas na forma como ela compreende o mundo e a si própria é o uso da primeira pessoa do singular. Vigotski (1996) enuncia que nessa primeira expressão da consciência não há diferenciação entre o que está na consciência da criança e o que está na consciência do outro. Será dessa primeira expressão de consciência **que surgirá a possibilidade de a criança construir um conhecimento sobre si**, e esse será o ponto de virada para a próxima etapa do desenvolvimento. Em conformidade com Vigotski (1996, p. 366), é na infância precoce que surge a estrutura semântica e sistêmica da consciência, em suma, “é

quando surge a consciência histórica da existência dos outros e, por conseguinte de si mesmo”. Para o autor, a linguagem não será apenas um meio de compreender as outras pessoas, para além disso, criará a possibilidade de compreender se a si mesmo. Acrescenta que a expressão “**eu sou**” surge no segundo momento da idade precoce, e junto com essa nova possibilidade surge também uma maior autonomia da criança; exemplifica que ela será capaz de pegar a colher, começar a comer sozinha e negar a ajuda do adulto para essa atividade.

Esses anos de vida (segundo e terceiro) são altamente complexos em termos de desenvolvimento, mas existem dois principais destaques referentes às conquistas da criança na idade precoce centrais para a compreensão do desenvolvimento do pensamento e da linguagem a saber:

- Primeiro: a necessidade de comunicação com o adulto, controlando o comportamento do outro, para satisfação dos seus desejos, possibilitou que a criança se apropriasse da função social do objeto. A criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui propriedades físicas, mas também determinado significado social.
- Segundo: o uso do objeto está diretamente relacionado à compreensão da palavra, essa atividade engendrou uma nova qualidade psíquica: o desenvolvimento da linguagem e seu entrecruzamento com o pensamento permitindo um salto qualitativo, sem precedentes, no desenvolvimento. Essa condição “torna possível a abstração das propriedades, condicionantes, características da situação-problema ou da tarefa a ser realizada, permitindo a sua formulação em forma de ideia, conceito e juízo” (MARTINS, 2013, p. 197).

No momento em que se inicia o processo de desenvolvimento das estruturas de generalização, inicia-se também a possibilidade de desenvolvimento de conceito. Ao tratar do conceito de generalização, Vigotski pondera:

[...] os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, **a transição de uma estrutura de generalização a outra**. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem (2001, p. 246, grifos nossos).

No início do processo de generalização, o adulto precisa auxiliar a criança para que ela ultrapasse a materialidade captada sensorialmente. Vigotski (2001) nos apresenta o exemplo do relógio, indicando que a criança precisa conhecer diferentes tipos de relógio para colocá-lo em uma classe de objetos e assim extrair traços, transpô-los a outros, abstrair. Os diferentes tipos de relógios em sua aparência são relógios porque têm um traço em comum.

A construção dos conceitos, a princípio, está circunscrita ao plano concreto-factual, que corresponde ao que Vigotski (2001) denominou pensamento por complexos. Esse tipo de pensamento abarca cinco fases, a saber: complexo associativo, complexo por coleção, complexo por cadeia, complexo difuso e pseudoconceito. No centro dos complexos radica uma forma e uma estrutura de generalização que a criança estabelece entre objetos e fenômenos da realidade em seu pareamento com as palavras da língua.

De acordo com Vigotski (2001, p. 179), “os signos não aparecem como invenções das crianças, elas os recebem das pessoas que as rodeiam e apenas depois tomam consciência”. Nessa lógica, os complexos não aparecem de forma particular e espontaneamente nas crianças, mas seguem as tendências objetivas presentes nas produções humanas e transmitidas por meio do ensino. O autor, fundamentado nos estudos de Uznadze, declara que “os verdadeiros conceitos se desenvolvem no pensamento

infantil em período relativamente tardio, ao mesmo tempo em que a compreensão mútua entre a criança e o adulto se estabelece muito cedo” (VIGOTSKI, 2001, p. 197). Tal ocorrência revela que essa compreensão é possível por existir uma coincidência externa entre a estrutura dos complexos e a organização dos conceitos. Vigotski (2001, p. 217) aponta essa questão explanando que adulto e criança “se entendem quando pronunciam a palavra ‘cão’, vinculam essa palavra a um mesmo referente, tendo em vista um único concreto, embora, neste caso, um conceba um complexo concreto de cães e o outro um conceito abstrato de cão”.

Essa forma de pensar é característica dos períodos pré-escolar e escolar, sendo superada, e essa superação torna-se possível na idade de transição, com o desenvolvimento dos conceitos verdadeiros. Contudo, como destaca Vigotski (2000, p. 228), “[...] não se pode imaginar esse processo de substituição de algumas formas de pensamento e de algumas fases de seu desenvolvimento como um processo puramente mecânico, acabado e concluído”. Por essa razão, afirma que é necessário considerar a formação dos conceitos como dependentes do modo de vida de cada sujeito, ou seja, da qualidade das apropriações das elaborações culturais, diferenciando, inclusive, os conceitos espontâneos dos conceitos científicos. Cabe destacar que apenas a organização de atividades de ensino à base de conceitos pode conduzir ao último estágio, qual seja, o pensamento rigorosamente conceitual ou abstrato; se houver atividades organizadas para o ensino de conceitos científicos, o pensamento poderá alcançar o último estágio.

Considerações Finais

Explicitar os conceitos de pensamento e linguagem de forma a compreender seu engendramento no desenvolvimento do psiquismo é uma necessidade fulcral. Para tanto, o estudo das raízes dos processos psíquicos nos auxilia pensar o modo com que cada indivíduo vai apropriando-se das produções culturais.

A apropriação dos signos culturais e suas complexas trama de constituir o significado da palavra e colocar o pensamento em movimento é um desafio que os mediadores culturais têm que enfrentar. No momento em que a palavra apropriada passa a produzir em cada sujeito o conjunto de saberes produzidos pela humanidade abre a possibilidade para a sua inclusão ativa na sociedade.

É importante enfatizarmos que, para a apropriação da linguagem oral e escrita engendrada ao pensamento abstrato, é preciso que exista a mediação efetiva entre o aluno com sujeitos produtores desta linguagem bem elaborada. Neste sentido, os processos educativos são primordiais, pois é na escola (ou deveria ser) o espaço privilegiado em que os conhecimentos construídos e acumulados historicamente sejam produzidos. A complexificação do significado da palavra e, por consequência, do pensamento, depende da qualidade e intencionalidade da atividade de ensino, daí o papel fulcral da escola nesse processo. Fazemos essa afirmação baseados em Vigotski (2001), segundo o qual:

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com seu **sistema hierárquico de inter-relações**, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2008, p.115, grifo nosso).

Desse modo, entender as relações que se estabelecem em cada período do desenvolvimento das funções do pensamento e da linguagem, é indispensável para que o

professor organize sua atividade de ensino com o objetivo de proporcionar ao aluno a compreensão da trama que envolve estas funções psíquicas. Na formação destes profissionais, deve-se enfatizar “o papel primordial da educação que age justamente sobre a atividade da criança, sobre suas relações com a realidade e determina também seu psiquismo, a sua consciência” (LEONTIEV, 1978, p. 310).

Referências

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G.M. O primeiro ano de vida. Vida uterina, transição pós natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 129-148. Coleção Educação Contemporânea.

ELKONIN, D. B. O desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar. In: ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 233-396.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS, L.M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARSIGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, 2017.

MENDONÇA, F. W. **A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador: contribuições da teoria histórico-cultural**. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá.

SACCOMANI, M. C. S. A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. **Revista Obutchénie**. Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: VIGOTSKI, L. S. L.S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.109-150.

VIGOTSKI, L. S. O método instrumental em psicologia. In: **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 93-101.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Rev. Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro, p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño.**
Madrid: Fundación Infancia y Aprendizage, 2007.

ZAPOROZET, A. V., LISINA, M. I. **El desarrollo de la comunicación en la infancia.**
Madrid: G. Núñez Editor, 1986.

CAPÍTULO 5

DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR: FORMAÇÃO DA IMAGINAÇÃO E REQUALIFICAÇÃO DOS PROCESSOS EMOCIONAIS*

*Jéssica Bispo Batista
Mariana Cristina da Silva
Juliana Campregheer Pasqualini*

Introdução

A idade pré-escolar é um período do desenvolvimento no qual se produzem profundas transformações na relação da criança com o mundo. Compondo a presente obra que se dedica ao problema do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores à luz da teorização histórico-cultural, este capítulo debruça-se sobre essa idade do desenvolvimento, focalizando a formação e transformação dos processos afetivos e imaginativos no contexto da brincadeira protagonizada.

O texto aborda, primeiramente, a compreensão da brincadeira de papéis sociais como atividade dominante da idade pré-escolar. Em seguida, dedica-se à formação da capacidade imaginativa da criança desencadeada e sustentada pela brincadeira, e à requalificação dos processos afetivo-emocionais que se processa na idade pré-escolar, a partir dos pressupostos da teoria da atividade e da articulação com os demais processos psíquicos, com destaque à linguagem. Tal percurso apresenta sínteses de pesquisas de autores clássicos e de outros que tiveram como objeto de estudo especificamente estes processos psíquicos dos quais este texto aborda. Este estudo se faz relevante na medida em que contribui com a compreensão do desenvolvimento humano de bases materialista e dialética, necessárias para sustentar uma prática promotora de desenvolvimento com vistas emancipatórias.

A brincadeira como atividade “precisamente humana”

Conforme atesta Pasqualini (2013) a brincadeira de papéis sociais é uma das maiores vítimas de concepções naturalizantes e espontaneístas. De acordo com a referida autora, “[...] o brincar de faz de conta é com grande frequência pensado como algo natural da criança, como expressão de sua suposta natureza imaginativa. Costuma-se pensar que a criança ‘tem muita imaginação’, e por essa razão gosta tanto de brincar [...]” (p. 88). Isto é, costuma-se atribuir à suposta rica e fértil imaginação infantil a mola propulsora das brincadeiras. Assim, as brincadeiras são tomadas como expressão desta imaginação e esta é tida como premissa daquela. Contudo, para a psicologia histórico-cultural:

A brincadeira da criança não é instintiva, mas *precisamente humana*, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras. É isto também que, em primeiro lugar, distingue a atividade lúdica da criança da dos animais (LEONTIEV, 2017, p. 120, grifo nosso).

* DOI - 10.29388/978-65-86678-97-0-f.75-88

Neste sentido, concebemos a brincadeira não como fenômeno de ordem natural, mas no campo das conquistas culturais do desenvolvimento humano. Além disso, cabe ressaltar, a imaginação não se faz presente na primeira época do desenvolvimento psíquico. O bebê em seu primeiro ano de vida não imagina: esta função não é requisitada por sua atividade, a saber, a atividade de comunicação emocional direta; a criança na primeira infância também não o faz: apresenta rudimentos da futura capacidade imaginativa na substituição de objetos na sua inicial atividade lúdica. Portanto, dado o não desenvolvimento da imaginação na época da primeira infância, torna-se impossível afirmar que a brincadeira de papéis emerge como expressão dela. Na idade pré-escolar a imaginação não representa sua máxima expressão de desenvolvimento; exatamente o contrário: vemos o surgimento da imaginação. Assim, reiteramos nossa concordância com Saccomani (2016) quando a autora afirma que *a brincadeira de papéis é apenas o começo da história da imaginação* no desenvolvimento.

Entretanto, se defendemos que a imaginação não é causa e premissa da brincadeira, mas produto desta atividade, por que a criança brinca? O que impulsiona e desencadeia essa atividade? Vigotski (2008) e Elkonin (2009) se contrapõem à ideia de que o impulso para a brincadeira seja o prazer e a satisfação encontrados pela criança nessa atividade. Afirmamos que o *prazer* e a *satisfação* sentidos pela criança na brincadeira não podem ser considerados o motivo fundamental (natureza) desta atividade. Contudo, prazer e satisfação são expressões emocionais da criança enquanto brinca, que apesar de não ser o fundamento gerador da brincadeira, compõem a atividade. Vigotski (2008) afirma que considerar prazer e satisfação como propulsores da brincadeira é incorreto, primeiro, porque existe uma série de outras atividades que são prazerosas à criança. Este não pode, portanto, ser o critério explicativo acerca da gênese desta atividade especificamente. Ademais, o referido autor também pontua que existem brincadeiras, que aparecem principalmente ao fim da idade pré-escolar, que somente dão satisfação às crianças caso os resultados lhe sejam favoráveis, como é o caso de jogos esportivos ou de competições, por exemplo.

As concepções que buscam analisar as brincadeiras infantis a partir da satisfação que elas dão às crianças incorrem no erro de encontrarem a motivação para o brincar apenas na própria criança. Ou seja, seria o prazer obtido na brincadeira que a leva a brincar; seria a sua imaginação rica que a conduz à brincadeira. Estão excluídos, portanto, quaisquer elementos que não sejam internos à criança. Excluem-se as condições históricas, culturais e sociais nas quais a vida e a educação das crianças ocorrem. O questionamento que aqui apresentamos, legado do próprio Vigotski, não significa afirmar que a criança não possa divertir-se em suas brincadeiras: significa tão somente que o princípio do prazer não é esteio explicativo para o surgimento desta atividade na vida da criança.

Nesta direção, se estamos nos opondo a estas concepções naturalizantes da gênese da brincadeira no desenvolvimento infantil ainda nos resta responder o porquê de a criança brincar. A brincadeira começa a emergir no interior da atividade objetual, e gradualmente se complexifica e ganha importância como *modo de relação da criança com a realidade*, deixando de ser linha acessória para converter-se em atividade-guia. O que determina esse percurso da atividade lúdica na ontogênese, que termina por convertê-la naquela atividade da qual dependem as maiores conquistas psíquicas do período pré-escolar? Leontiev (2017) pontua que ao longo de seu desenvolvimento a criança passa a paulatinamente dominar cada vez mais a realidade sem que, no entanto, possa agir efetivamente nesta mesma realidade. O autor explica que uma das principais transformações que marcam o novo lugar social ocupado pela criança quando do ingresso à idade pré-escolar:

[...] consiste no fato de o mundo objetivo do qual a criança é consciente estar continuamente expandindo-se. Esse mundo inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais

ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física (LEONTIEV, 2017, p. 120).

Na atividade objetal, a criança buscava apropriar-se dos modos de uso dos objetos, isto é, *usar os objetos que os adultos usam*. Dadas as condições objetivas este círculo se amplia: ela domina cada vez mais objetos, suas funções, seus modos de uso. Neste sentido, Leontiev (2017) afirma que “[...] uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo [...]” (p. 120). Assim, já não basta à criança agir com os objetos com que ela já age, com os objetos que ela já domina: ela já tem feito isso, e tal possibilidade vai perdendo seu caráter desenvolvente.

Na fase inicial da infância, a criança está totalmente absorta no objeto e nos modos de com ele atuar, assim como em sua importância funcional. Chega a aprender certas ações, que ainda podem ser muito elementares, e é capaz de realizá-las por si só. Nesse momento, a criança afasta-se do adulto e dá-se conta que atua como um adulto. Antes, atuava também como um adulto, mas não se apercebia disso. Via o objeto com os olhos do adulto, “como através de um cristal” (ELKONIN, 2009, p. 403, grifo no original).

Deste modo, na primeira infância os objetos protagonizam a cena para a criança, enquanto os adultos estão nos bastidores. Entretanto, no contínuo domínio dos objetos ela começa a perceber que age com as mesmas coisas que os adultos. Portanto, Elkonin (2009) afirma que “[...] isso significa que a criança vê o adulto, sobretudo, pelo lado de suas funções. Quer atuar como o adulto, sente-se totalmente dominada por esse desejo [...]” (p. 404). Entretanto, uma coisa é agir com a mesma xícara que o adulto usa para beber seu café, outra muito diferente é dirigir um automóvel, por exemplo. A criança quer agir como adulto, mas existem impeditivos operacionais e sociais que a detêm: não de usar a xícara, mas de dirigir, certamente. Estamos diante de uma *contradição*: a crise dos três anos a conduz à necessidade de agir de forma cada vez mais independente, entretanto há limites que a impedem.

[...] A forma exterior desta nova contradição, que surge no limite superior da idade pré-escolar, consiste em um conflito entre a forma clássica infantil “me deixa” e a forma não menos clássica do adulto “não faça”. Não basta para a criança contemplar um carro em movimento ou mesmo sentar-se nele; ela precisa *agir*, ela precisa guiá-lo, comandá-lo (LEONTIEV, 2017, p. 121, grifo no original).

Destarte, a criança quer agir como os adultos, *quer fazer exatamente aquilo que os adultos fazem*, porém as operações exigidas pelas ações que ela quer executar ainda não lhe são acessíveis: “[...] a criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode precisamente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada” (LEONTIEV, 2017, p. 121).

Como esta contradição pode ser resolvida? Para a criança a única forma de resolver esta contradição é por intermédio da brincadeira! Na brincadeira ela dirige, rema o barco, cozinha, etc. São, portanto, as condições sociais da vida da criança que fazem com que a brincadeira emergja e não aspectos individualizados pertinentes apenas à singularidade de cada criança. Neste sentido, se é esta contradição oriunda das condições de vida da criança que fazem surgir a brincadeira, seria possível afirmar que os conteúdos da brincadeira são alheios à realidade? Quais são os conteúdos da brincadeira infantil?

Especificamente em relação aos conteúdos da brincadeira, poderíamos afirmar que nela a criança busca um afastamento da realidade, a criação de um mundo tipicamente infantil no qual tudo pode acontecer à sua maneira? A análise que buscamos fazer até o momento nos conduz a uma resposta negativa a esta pergunta. O conteúdo das brincadeiras não pode ser alheio à realidade tendo em vista que seu aparecimento se dá exatamente no seio das condições objetivas da vida da criança. Neste sentido, podemos afirmar que o *conteúdo da brincadeira de papéis* é justamente o próprio *ser humano* e as *relações humanas*. A criança não brinca para se afastar da realidade e criar um mundo infantil, mas exatamente o contrário: brinca para penetrar nesta realidade e apropriar-se mais profundamente dela. É nesta realidade social que ela vive e é dela que ela quer participar.

Como já afirmamos anteriormente, a criança na primeira infância brinca com os objetos: ela já reproduzia ações como dar comida à boneca, dar banho nela, pentear seus cabelos etc. ainda que estas ações fossem desconexas entre si. Ademais, a criança continua possuindo os mesmos brinquedos que já possuía antes: seus bonecos, animais de pelúcia, carrinhos etc. O que muda, portanto, entre as brincadeiras da primeira infância e as do pré-escolar? Lazaretti (2016) afirma que “[...] esses objetos e atos com eles realizados estão inseridos em um novo sistema de relações da criança com a realidade, adquiriram objetivamente um *novo significado social* [...]” (p. 132, grifos no original).

Portanto, o que radicalmente muda de um tipo de brincadeira para a outra é o aparecimento do *papel*. Elkonin (2009), destacando o estudo marxiano acerca da mercadoria como unidade mínima de análise do estudo sobre o modo de produção capitalista, afirma que o papel é unidade em relação à investigação acerca da brincadeira: é o papel que possui as propriedades fundamentais do *todo*. É justamente por intermédio do papel que se explicam as ações das crianças na brincadeira, o uso dos objetos e o desenvolvimento das regras e da conduta arbitrada.

Buscando traçar considerações acerca do conteúdo fundamental da brincadeira de papéis, Elkonin (2009) afirma que existem duas esferas na realidade infantil: a esfera dos objetos e a esfera das atividades das pessoas e de suas relações. Qual seria, portanto, a esfera que influi na brincadeira da criança? Para responder a esta questão, o referido autor cita uma experiência conduzida por Koroliova (p. 32-33).

Segundo o referido experimento, as crianças visitaram uma estação de trem, viram os trens e as pessoas subindo neles, subiram elas mesmas neles, compraram com os pais as passagens e ouviram o anúncio da partida dos trens. A educadora propôs então a brincadeira de estação às crianças. Ela ofereceu locomotivas, carros e guichês como brinquedos e ainda distribuiu os papéis. Entretanto, ainda que as crianças tenham gostado muito da visita à estação, a brincadeira não prosperou. Então as crianças fizeram uma nova visita: viram novamente toda a parte material de funcionamento da estrada de ferro. Porém essa nova visita também não foi suficiente para desencadear uma brincadeira na qual as crianças assumissem papéis. Portanto, o que se pode depreender desse relato é que a simples observação do funcionamento da estação não é suficiente: as crianças na brincadeira não representam os trens, os vagões ou os guichês. É preciso desvelar a elas muito mais do que a materialidade física da realidade.

Neste sentido, repetiu-se a excursão à estação. Optamos por reproduzir parte do relato para que seja perceptível a nova esfera das observações das crianças:

[...] As crianças viram como o chefe da estação recebia cada trem, como os passageiros desciam, como se desembarcavam as bagagens, como o maquinista e o seu ajudante cuidavam da locomotiva e como os cabineiros cuidavam dos carros e atendiam aos passageiros. Ao entrar na sala de espera, viram como os viajantes compravam as passagens, os moços iam ao encontro dos passageiros para levar-lhes as bagagens até o trem, os varredores cuidavam da limpeza da sala etc. [...] (ELKONIN, 2009, p. 33).

Após essa nova visita, na qual estiveram em voga as relações estabelecidas entre as *peessoas* na particularidade da estação de trem, a brincadeira de papéis desencadeou-se e foi mantida com entusiasmo entre as crianças. Portanto, o *conteúdo* das brincadeiras de papéis é sempre o *humano*, as *relações estabelecidas entre as pessoas*.

Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo (ELKONIN, 2009, p. 34).

Neste sentido, conforme já afirmamos o que importa para a criança na brincadeira é a esfera das relações humanas. Justamente por isso o papel é a unidade fundamental da brincadeira. É ele quem condensa a especificidade das relações entre as pessoas: o papel social é, em última instância, um modo relativamente estável de relação social. Assim, cabe ressaltar que Elkonin (2009) diferencia *conteúdo* de *tema* ou *argumento*. Segundo o referido autor, *conteúdo* “[...] é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho [...]” (p. 35). Assim, o conteúdo da brincadeira revela o nível de conhecimento que a criança tem da realidade. Isso porque, segundo o autor, a atividade da criança pode revelar somente aspectos externos da atividade dos adultos ou o seu sentido social. Já o tema “[...] é o campo da realidade reconstituído pelas crianças [...]” (idem). Os temas podem ser bastante variáveis a depender das condições sociais, históricas, econômicas e culturais. No relato acima, o conteúdo da brincadeira é, de fato, as relações sociais, tal como percebidas pelas crianças, já o tema é a estação de trem, uma das instâncias da realidade na qual ocorrem relações entre as pessoas.

Vale ainda destacar que embora a brincadeira de papéis seja uma atividade na qual as crianças reproduzam as atividades produtivas dos adultos e as suas relações sociais, ela mesma *não é uma atividade produtiva*. De acordo com Leontiev (2017), “[...] um jogo não é uma atividade produtiva; seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma [...]” (p. 122). Portanto, a criança não brinca tendo em vista um objetivo que não seja o próprio processo de brincar, ou seja, a brincadeira não visa a produção de um resultado específico o que faz com que a criança não se preocupe com os resultados de suas ações. Ainda nesta direção, Elkonin (2009, p. 19) afirma que “[...] o jogo é uma atividade em que se reconstroem, *sem fins utilitários diretos*, as relações sociais [...]” (grifos nossos).

A brincadeira como atividade que *forma* a imaginação

Temos destacado até então o caráter social e cultural da brincadeira protagonizada, ressaltando a impossibilidade de compreender a imaginação como a mola propulsora desta atividade infantil. Passaremos agora a buscar elucidar questões concernentes ao desenvolvimento da função imaginativa na idade pré-escolar, tendo como referência que tal período e sua atividade guia representam a gênese das possibilidades imaginativas para a criança.

Se a imaginação não é a causa da brincadeira, mas forja-se no seio da atividade lúdica, cabe perguntar: Qual a necessidade que impulsiona o desenvolvimento imaginativo? Ou ainda, o quê da estrutura da brincadeira de papéis faz com que a criança precise imaginar? Conforme vimos, inexistente imaginação no primeiro ano de vida e na primeira

infância. Assim, Vigotski (2008) afirma que “[...] a imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência [...]” (p. 25).

Na brincadeira, se a criança busca fazer o que o adulto faz, mas ainda não pode dominar as operações necessárias às ações, torna-se necessário que *ela crie uma situação imaginária*: e é em relação à essa situação que ela age. Neste sentido, “[...] a brincadeira com situação imaginária é algo essencialmente novo, impossível para a criança até os três anos; é um novo tipo de comportamento, cuja essência encontra-se no fato de que a atividade, na situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais [...]” (VIGOTSKI, 2008, p. 29). A criança na primeira infância é totalmente dependente da situação concreta, daquilo que percebe imediatamente, e imaginar qualquer coisa que não esteja presente é algo impossível para ela. Entretanto, para agir como um adulto a criança *necessita imaginar* uma situação que não se passa de fato. No exemplo supracitado, para brincar de estação, as crianças *precisaram imaginar* uma situação de estação de trem que não se visualizava. É, neste sentido, a criação de uma situação lúdica imaginária que liberta a criança de suas impressões imediatas.

Destarte, a criação de uma situação imaginária é fundamental porque é a primeira vez que a criança consegue por intermédio da brincadeira “[...] agir em função do que tem em mente e não do que vê [...]” (VIGOTSKI, 2008, p. 29). Isto é, na brincadeira surge a possibilidade de que o *campo visual* divirja do *campo semântico*: a criança sabe, por exemplo, que sua sala de aula não é uma estação de trem, mas precisa imaginar que seja e – o principal – precisa agir em termos daquilo que o espaço significa na brincadeira e não em termos daquilo que ela vê.

Cumpramos ressaltar que a criação de uma situação imaginária não significa a criação de uma situação na qual a criança “inventa” uma realidade. Como destacou Elkonin (1960), “[...] *o jogo com argumento*, por seu conteúdo, é a reconstituição do que a criança vê ao seu redor na vida e atividade dos adultos, e, ao mesmo tempo, é uma especial atividade independente do pequeno [...]” (p. 512, tradução nossa, grifos no original). Portanto, a criação de uma situação imaginária é uma demanda que a reconstituição da realidade coloca à criança. Neste sentido, estamos compreendendo a existência de uma relação dialética entre criação e reprodução. Assim, o fato de a criança reproduzir a vida e a atividade dos adultos em suas brincadeiras, não significa que ela faça uma cópia mecânica delas. Significa, porém, que a criança tem se apropriado paulatinamente da realidade e ao criar uma situação imaginária busca reproduzir nela elementos do real. Como afirma Ignatiev (1960), “[...] os atos que efetua no jogo devem satisfazer exigências determinadas e corresponder à realidade [...]” (p. 336, tradução nossa). Destarte, cabe ressaltar, os aspectos reprodutivos pertencem ao polo *ativo* da imaginação.

Nesta perspectiva, a brincadeira de papéis sociais, por sua natureza social, por ter como conteúdo as relações sociais, e por sua estrutura na qual a criança precisa agir como adulto sem dominar as operações, demanda a criação de uma situação imaginária. Isso porque está posta uma contradição que só se resolve para ela a partir da criação de uma situação imaginária: ela quer agir como os adultos, mas não domina, nem pode dominar, as operações necessárias a estas ações. Logo, é na situação imaginária que esta contradição se supera. Portanto, a imaginação não é premissa para a brincadeira infantil, mas produto de seu desenvolvimento e complexificação. Assim, *a criança não brinca porque imagina, mas imagina porque brinca*.

Conforme já destacamos, a estrutura da brincadeira é que demanda a criação de uma situação lúdica imaginária. Entretanto, dadas as condições concernentes à imaginação compreendemos que para que a *imaginação imagine* é preciso que o indivíduo possua um acervo de experiências que o possibilite não somente conhecer a realidade, mas criar a partir dela.

Sabemos que a imaginação criadora se refere àquilo que é criado como novo para a humanidade. Sabemos também que a brincadeira de papéis não faz isso, nela não há a criação de nada de original para o gênero humano. Mas os aspectos reprodutivos da imaginação são igualmente importantes: na brincadeira de papéis, ao reproduzir situações reais de maneira imaginária e lúdica, a criança cria a possibilidade de vivenciar aquilo que ela mesma nunca vivenciou. Neste sentido, ainda que, por exemplo, ela já tenha ido ao consultório médico e à escola, já tenha viajado de ônibus ou de avião, já tenha ido a um restaurante ou à uma loja, ela sempre o fez na condição de paciente, aluna, passageira ou cliente e nunca na condição de médica/o, professor/a ou diretor/a, motorista ou piloto/a, garçomete/garçom, cozinheiro/a ou vendedor/a. Assim, a situação imaginária reconstituída da vida real permite a criação do novo para a criança enquanto indivíduo singular, permite a ela inserir-se em instâncias da realidade que ainda não lhe são amplamente conhecidas e apropriar-se delas.

Destarte, quanto mais amplas forem as experiências infantis, mais essa riqueza será expressa em suas brincadeiras. Nesta perspectiva, Repina (1974) afirma que quanto mais experiência prévia a criança tem, mais a realidade se expressa nas suas brincadeiras, além de ela passar a ser mais crítica em relação às imagens imaginativas. Ainda nesta direção, e de acordo com as assertivas anteriormente colocadas, a referida autora afirma conclusivamente que o enriquecimento das representações das crianças com diferentes aspectos da realidade é fundamental na ampliação destas representações. Isso exerce uma enorme influência tanto no conteúdo quanto no número de *imagens imaginativas*, isto é, uma influência tanto quantitativa quanto qualitativa.

Sendo assim, a imaginação principia seu desenvolvimento na idade pré-escolar como requisito da brincadeira de papéis sociais. Neste sentido, a ampliação do repertório infantil em relação à realidade é condição para o desenvolvimento desta função psíquica e o desenvolvimento desta requalifica a atividade à medida que permite a criação de situações imaginárias cada vez mais complexas e convergentes à realidade tendo em vista que esta função promove um provisório afastamento do real para adentrar nele com mais

profundidade. Ademais, cumpre ressaltar que a imaginação permite à criança agir para além da situação imediata, para além daquilo que vê: ela não é a adulta professora, mas precisa imaginar que é; ela não está na escola, mas precisa imaginar que está; ela não tem alunos, mas precisa imaginar que tem ou que seus colegas ou bonecas assim o são; ela não tem lousa, giz ou caneta de quadro branco, mas precisa imaginar que seu graveto ou seu palito o são: a brincadeira de papéis sociais é, portanto, *imaginação em ação*.

Ainda nesta direção, temos destacado que a imaginação possibilita suplantar aquilo que é dado imediatamente. Entretanto, seria um equívoco afirmar que a imaginação “faz isso sozinha”, afinal, não podemos perder de vista que estamos diante de uma concepção de psiquismo como *sistema interfuncional*. Deste modo, é essencial perceber que a linguagem exerce também um papel significativo neste processo.

[...] a linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, lhe brinda a possibilidade de representar-se tal ou qual objeto que não viu e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de liberar-se do poder das impressões imediatas, saindo de seus limites. A criança pode expressar com palavras também o que não coincide com a combinação exata de objetos reais ou das correspondentes ideias. Isto lhe brinda a possibilidade de desenvolver-se com extraordinária liberdade na esfera das impressões designadas mediante palavras (VYGOTSKI, 2014, p. 433, tradução nossa).

Assim, destacamos o fundamental papel da linguagem como uma condição de duplicação do mundo no plano ideal da consciência, pois, como atesta Luria (1986) “[...] a palavra duplica o mundo dando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com

objetos, inclusive na ausência deste [...]” (p. 32). É também nesta direção, ressaltando os estreitos vínculos entre imaginação e linguagem, que Petrovski (1985) afirma que “[...] a linguagem permite às crianças imaginarem objetos que até então não tenham visto [...]” (p. 330, tradução nossa).

Os processos emocionais e sua requalificação na idade pré-escolar

Até aqui abordamos como um dos destaques no que se refere à formação dos processos psíquicos na idade pré-escolar o surgimento e desenvolvimento inicial da capacidade de imaginar. Também merece destaque, nesse âmbito, a problemática dos processos afetivo-emocionais e seu lugar no sistema psíquico interfuncional.

Zaporozhets (2002) foi um dos pesquisadores que contribuiu significativamente para a compreensão da função e estrutura dos processos emocionais na atividade infantil. O autor demonstra em suas pesquisas que as emoções mudam de lugar na estrutura temporal da atividade. A princípio as emoções emergem na forma de empatia por outras pessoas de acordo com as necessidades exigidas pelas ações que orientam a conduta da criança. Neste primeiro momento de formação da idade pré-escolar a criança busca reconhecimento dos adultos ao seu redor, seja através das expressões faciais, elogios ou gestos. Estes sinais, a princípio, são mais importantes que a execução de uma determinada ação ou tarefa escolar, por exemplo. Posteriormente, as emoções passam a se anteciparem como força reguladora da conduta da criança, ou seja, anteceder a realização das ações, pois a criança começa a ser capaz de julgar e dirigir suas ações segundo seus desejos, seus conhecimentos e seus valores sociais.

O pesquisador explica que enquanto nos estágios iniciais o afeto aparece *post-factum*, como avaliação emocional positiva ou negativa de uma *situação diretamente percebida* que é *resultado das ações*, com o desenvolvimento psíquico as emoções podem aparecer *anteriormente* à realização da ação, como antecipação emocional das *possíveis consequências* e da *situação imaginária* que pode ser gerada quando/se a ação se completar.

Zaporozhets destaca que esta mudança do lugar dos afetos na estrutura da atividade infantil ocorre, pois a brincadeira requer que a criança realize tarefas necessárias a si mesmas e às outras pessoas a sua volta, o que faz com que ela passe a ter preocupação e sentimentos relativos ao impacto que suas ações terão sobre si mesma e no grupo. No início da idade pré-escolar, o princípio das experiências emocionais da criança se expressa na empatia em relação a quem orienta as ações necessárias para realização de determinada tarefa. Para tanto, a criança se envolve e estabelece relações com as pessoas, tornando-se gradativamente mais consciente das afecções provocadas por estas. Segundo Leontiev (2012):

Uma criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diretamente. Ela tem de levar em conta as exigências, em relação a seu comportamento, das pessoas que a cercam, porque isto realmente determina suas relações pessoais, íntimas, com essas pessoas. Não apenas seus êxitos e seus malogros dependem dessas relações, como suas alegrias e tristezas também estão envolvidas com tais relações e têm a força de motivação (p. 60).

Portanto, no início da idade pré-escolar a criança já consegue fazer uma avaliação cognitivo-emocional positiva ou negativa dos resultados de suas ações a partir da perspectiva e expectativa do que as pessoas de seu círculo mais íntimo esperam de seus atos. Esta gradual consciência de suas próprias possibilidades permite à criança progressivamente controlar seu comportamento, sendo que as emoções e sentimentos passam a funcionar, de forma mais decisiva, como *elementos reguladores da atividade*. Conforme a atividade da criança se complexifica ocorrem mudanças substantivas na composição e

estrutura dos processos emocionais (ZAPOROZHETS, 2002). Isso significa que as emoções passam a antecipar o desenvolvimento de determinada tarefa.

A antecipação emocional, definida por Zaporozhets, se constitui como resultado da atividade interna (intrapésíquica) do sistema interfuncional, que por sua vez é formado na prática da criança com a realidade objetiva. A análise da situação social de desenvolvimento nos indica que novas possibilidades de compreensão das relações sociais estão surgindo para a criança de idade pré-escolar, e isto engendra neoformações psíquicas. É por meio das novas e variadas ações realizadas pelas crianças que os conhecimentos sobre si mesmas e suas capacidades ganham força e “surgem assim o orgulho, a satisfação de si mesmo, a autonomia, a insegurança, a hesitação, a alegria pelo êxito e demais sentimentos humanos superiores” (LIUBLINSKAIA, 1971, p. 377). Portanto, são as relações sociais (plano interpésíquico) que vão dando origem ao desenvolvimento dos sentimentos (plano intrapésíquico).

A criança só consegue se subordinar às finalidades e requisitos operacionais da ação porque há a possibilidade de ela começar a eleger conscientemente uma *hierarquia de motivos* que regulem sua atividade. Isto foi identificado por Leontiev em experimentos e Bozhovich retoma tais resultados: só na idade pré-escolar, como demonstram as investigações, começa a surgir a subordinação aos motivos, baseados no propósito conscientemente adotado, ou seja, o domínio daquele tipo de motivos capazes de impulsionar a atividade da criança apesar de seus desejos diretos (BOZHOVICH, 1985, p. 192).

Pode-se afirmar, assim, que na idade pré-escolar se institui pela primeira vez a *atividade* propriamente dita, compreendida como cadeia de ações impulsionadas e articuladas em torno de dada hierarquia de motivos. No plano afetivo-emocional, tal movimento se expressa como possibilidade de superação de um modo de relação com a realidade pautado essencialmente pelas emoções desencadeadas no contexto das ações em direção à formação do sentimento. Em outras palavras, é possível constatar o *surgimento do sentimento*, propriamente dito, na idade pré-escolar.

O salto qualitativo do sistema interfuncional, que possibilita o aparecimento de sentimentos, mesmo incipientemente, deve-se, em última instância, à internalização de signos, responsáveis por engendrarem as rearticulações funcionais (entrelaçamento pensamento e linguagem). É no início do período pré-escolar que a criança começa a se submeter às instruções verbais dos adultos sem estarem, necessariamente, envolvidas em um contexto simprático. Isto porque, se fornecidas todas as condições educativas necessárias, a face semântica¹ da palavra passa prevalecer sobre a face fonética, ou seja, a ampliação dos significados das palavras implica grandes transformações em termos das possibilidades de domínio da conduta e dos processos de consciência sobre sua atividade.

Essa constatação está em estreita relação com o próprio desenvolvimento da atividade-guia deste período, uma vez que a satisfação dos motivos postos pela brincadeira de papéis requer a interposição do significado dos objetos sem a presença deles. Elkonin (2009) exemplifica como o pensamento e a fala ocupam espaço das ações da criança, ao passo que o uso dos brinquedos como substitutos materiais da brincadeira vai se reduzindo:

É interessante assinalar que as palavras pronunciadas pela criança durante o jogo já exibem um caráter sintético. Por exemplo, ao se preparar para a refeição, a criança acerca-se da parede e faz dois ou três gestos com as mãos – lava-as – e diz: “lavei as mãos”; depois, tendo feito igualmente uma série de

¹ Resumidamente, a face fonética da palavra é quando um som emitido pela criança tem dependência com o contexto simprático. Já a face semântica é quando a palavra compreende o objeto por superação do aporte sensório-perceptual e carrega as determinações abstratas. O desenvolvimento da face semântica da palavra é um processo permanente de desenvolvimento, na idade pré-escolar a palavra além de exercer a função designadora, funciona também como orientadora da conduta.

movimentos com a comida – leva à boca o pedaço de pau que faz de colher – anuncia: “já comemos” (p. 415).

Este exemplo evidencia como as operações exigidas na brincadeira podem ser substituídas com a preservação do conteúdo social da ação mediante a fomentação do uso da linguagem (fala). Representar adequadamente o papel exige que a criança seja capaz de compreender as regras da brincadeira, dominar suas ações e renunciar a seus desejos imediatos. A fala, além de configurar um instrumento para a subordinação das ações da criança às regras da brincadeira, também será uma nova forma dela expressar seus desejos e emoções. Ter em vista a relação entre o desenvolvimento da brincadeira de papéis e das funções psíquicas, principalmente a linguagem, é importante para compreender como o processo de antecipação emocional vai sendo construído na infância.

Na brincadeira de papéis a criança expressa suas necessidades, interesses e valores sociais, que podem ser analisados no enredo de suas brincadeiras. Elkonin (2009) discute o caráter das relações estabelecidas na atividade lúdica a partir de relações concretas de vida da criança:

Claro que o caráter concreto das relações entre as pessoas representadas no jogo [brincadeira] é muito diferente. Essas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão do trabalho e de solicitude e atenção de uns com os outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até despotismo, hostilidade, rudeza, etc. Tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança (p. 35).

As condições e as relações sociais que a criança estabelece em sua vida concreta são fonte de conteúdo da brincadeira de papéis, atividade esta que funciona como força motriz do desenvolvimento das capacidades psíquicas. O conteúdo das emoções e dos sentimentos origina-se das condições sociais concretas vividas pela criança e se constitui como um importante elemento orientador da atividade, atribuindo-lhe caráter motivador. É importante ressaltar que neste momento a criança observa com mais acuidade e está muito mais sensível às normas, regras e valores sociais.

Conforme explicado acima, as primeiras reações emocionais deste período são produzidas no processo de afecção por determinados objetos/fenômenos, no caso os modelos sociais; num segundo momento, as reações emocionais passam a antecipar a realização das ações da criança, formando os sentimentos, graças à complexificação da atividade. Emoções e sentimentos antecipam os resultados da ação, que está diretamente relacionada com o motivo da atividade; este processo é importante para que a criança consiga organizar e dirigir a atividade que está sendo realizada, ou seja, as emoções e sentimentos desempenham um papel regulador do comportamento.

A essência da brincadeira de papéis reside exatamente nos *papéis* representados pela criança. Porém, a escolha de qual papel assumir no jogo perpassa por diversas determinações. Uma delas é a condição de que o papel seja objetivamente inacessível à criança, ou seja, só na brincadeira é possível desempenhar o papel de um adulto, por exemplo, de um/a professor/a ou de um/a motorista. Além disso, outra determinação que faz a criança escolher um ou outro papel é a capacidade de atribuir valores sociais que se identifica.

Toda atividade exige escolhas dentre as possíveis alternativas que levam ao objetivo traçado. As alternativas dizem respeito às condições objetivas de realização dos atos, e também às identificações valorativas. Nas sociedades de classes os valores nunca são universais, pois são produtos de disputas históricas. Quando a atividade exige uma identificação de gênero, por exemplo, existem basicamente dois valores em disputa: a reprodução da desigualdade de gênero e a emancipação feminina sobre o patriarcado. As

possíveis identificações valorativas que balizam as escolhas da representação de papéis sociais já aparecem na brincadeira.

Em uma das atas apresentadas por Elkonin (2009), a experimentadora pede para duas crianças desempenharem o papel de outras duas colegas, mas uma das meninas (Dina) rejeita a tarefa: “Eu não quero ser Tamara. Tamara sempre se comporta mal, não faz as lições. Ontem procuramos os lápis por toda a parte e ela os tinha escondido. Também vou ter que guardar tudo na gaveta ou quê? (ri)” (ELKONIN, 2009, p. 282). A fala de rejeição de Dina revela que alguns comportamentos (não guardar os materiais da escola) não aprovados socialmente dificultam a tarefa de desempenhar um papel; no exemplo era difícil para Dina assumir o papel de uma colega que não guardava os materiais, e ela já previa a resposta para tal comportamento, ter de guardar tudo na gaveta, mesmo na brincadeira. No exemplo, a rejeição ao papel sinaliza que Dina compreendeu que não guardar o material é ruim, seja porque prejudica a organização do grupo, seja pela reação negativa da professora a tal comportamento, seja porque está apenas cumprindo uma regra (não é possível verificar o que rege tal aprendizagem na situação relatada).

O ocorrido com Dina ajuda a exemplificar que as afecções produzidas por determinados papéis revelam, em alguma medida, que a brincadeira é um espaço no qual a criança expressa os valores sociais que estão se constituindo como legítimos para ela. Isto porque na brincadeira está contemplada a representação de um papel social, que congrega uma atividade social, uso de determinados objetos e inclusive os valores sociais e sentimentos expressos por outras pessoas que serviram de modelos para a criança. O papel social, em última instância, sintetiza um padrão ou modelo de relação humana. A criança pode representar comportamentos preconceituosos, relações de poder na família, no trabalho, ou ainda, relações emancipadoras, de coletivismo, ajuda mútua etc. Brincar é representar as relações entre homens e mulheres em sua totalidade:

Uma das premissas para que a criança adote a representação do papel de qualquer adulto é que capte os traços típicos da atividade desenvolvida por este adulto. Pode-se supor que o conteúdo do papel se desenvolve precisamente em relação com o caráter dessa captação e vai desde a escolha das ações objetivas exteriores características do adulto até as suas relações com outras pessoas (ELKONIN, 2009, p. 283).

No tratamento à brincadeira de papéis, Bozhovich retoma o que Vigotski e Elkonin já haviam apontado: a importância do princípio da formação ética e moral proporcionado pela incorporação de papéis sociais. Disto desdobra-se a importância do adulto no oferecimento de modelos e aprovação/reprovação da brincadeira, ou seja, sua intervenção é fundamental para que a criança compreenda a função social de uma posição ética: “a formação moral do pré-escolar está estritamente ligada com a mudança do caráter de suas interações com os adultos e com o nascimento, sobre esta base, de ideias e sentimentos morais, que L. Vigotski chamou de instâncias éticas internas” (BOZHOVICH, 1987, p.267).

O jogo favorece a identificação, para a consciência da criança, das normas éticas de conduta socialmente aceitas e sua compreensão. Simultaneamente, no jogo, estas normas se convertem em autônomas e não em normas impostas de fora, que o pequeno apresenta a si mesmo. Falando figuradamente, o jogo constitui algo assim como aquele “mecanismo” que “traduz” as exigências do meio social em necessidade da criança. Este determina como deve conduzir-se em uma ou outra situação, não espera por fazer o que deve a aprovação dos circundantes. Seu prêmio são os sentimentos de satisfação e alegria pessoal que provoca no cumprimento de seu papel no jogo (BOZHOVICH, 1987, p.268).

Portanto, os processos emocionais na relação com os valores sociais são decisivos na formação da personalidade da criança e têm impacto crucial na idade pré-escolar. Segundo Blagonadezhina (1960, p.355, grifos originais) “uma reação emocional só é motivada por aquilo que de maneira direta ou indireta serve para satisfazer as necessidades dos sujeitos e está ligada às *exigências sociais*”. As emoções e os sentimentos são o que retificam o sentido do papel social representado pela criança e permeado por conteúdos sociais da vida adulta.

A brincadeira pode criar a impressão para quem está de fora que a criança “perdeu a noção” da realidade. Porém, é exatamente o contrário, pois na brincadeira a criança já é capaz de se comparar ao adulto e por meio da representação dos papéis se perceber criança:

[...] Olha-se através do papel que assumiu, ou seja, com os olhos do adulto, compara-se emotivamente com ele e descobre que ainda não é adulto. Dá-se conta de que é criança ainda, por meio do jogo, de onde emana a nova razão de chegar a ser adulto e exercer de fato as suas funções (ELKONIN, 2009, p.405).

A criança se realiza nos papéis sociais adultos e ao mesmo tempo percebe que não é um adulto. É na própria brincadeira que surgem novas necessidades para criança, com destaque à necessidade cognoscitiva, de apropriar-se de conhecimentos. A princípio esta necessidade aparece como forma de aprofundamento nos papéis sociais, mas sua importância vai ganhando sentido cada vez mais independente e, conseqüentemente, passando a exigir novas atitudes da criança.

Considerações finais

No percurso desenvolvido nesse capítulo, buscamos refutar concepções naturalizantes sobre a brincadeira infantil e a imaginação, bem como sobre os processos afetivo-emocionais na infância. Dedicamo-nos à idade pré-escolar por ser este um período de desenvolvimento que inaugura uma nova época na vida da criança e representa a possibilidade de transformações revolucionárias na relação da criança com o mundo, com impactos decisivos para a formação da concepção de mundo e da personalidade.

Um dos saltos qualitativos viabilizados pela brincadeira de papéis e pelo desenvolvimento da imaginação e dos processos afetivos-emocionais é a possibilidade de a criança dirigir sua conduta pela dimensão ideativa do psiquismo, em detrimento do que é imediatamente captado sensorio-perceptualmente. No contexto da brincadeira, o papel assumido pela criança determina o comportamento que deve ser assumido por ela no interior da situação imaginária. Todo papel possui regras a ele implícitas: assumi-lo significa assumir também as regras condizentes a ele. Neste sentido, quanto mais a criança toma consciência do papel que ela assume, mais as regras concernentes a ele se apresentam para ela, sendo um importante componente desse processo a capacidade de antecipação emocional discutida neste capítulo.

Destacamos o papel da mediação externa como condição para a internalização, pela criança, de signos mediadores que produzirão mudanças qualitativas nos processos psíquicos na idade pré-escolar. Em conclusão, queremos destacar a necessidade de intervenção e condução pedagógica do processo de desenvolvimento infantil, não apenas no tocante à esfera cognitiva, mas também à esfera afetivo-emocional. Vale dizer que tal postulado que não se confunde com a expectativa de controle da conduta infantil ou imposição de situações e tarefas, mas expressa-se como diretividade que potencializa a atividade infantil e promove o desenvolvimento, visando a gradativa complexificação da imaginação e a integração dos processos afetivos e cognitivos como esteio da personalidade infantil em formação.

Referências

- BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. Editora Grijalbo, S. A. México, 1960.
- BOZHOVICH, L. I. Las etapas de formación de la personalidad em la ontogénesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**. Antología. Editorial Progreso. Moscú, 1987.
- BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1985.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (orgs.). **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1960.
- IGNATIEV, I. E. La imaginación. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (orgs.). **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1960.
- LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017.
- LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2012.
- LIUBLINSKAIA, A. A. **Desarrollo Psíquico del Niño**. Editorial Grijalbo. México, 1971.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- PETROVSKI, A. V. La imaginación. In: PETROVSKI, A. V. **Psicologia General: manual didáctico para los institutos de pedagogia**. Moscú: Progreso, 1985.
- REPINA, T. A. Development of imagination. In: ZAPOROZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. **The psychology of preschool children**. Cambridge: MIT Press, 1974.
- SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. 2008, n. 8, p. 23-36.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**: problemas de psicología general. Madrid: Antonio Machado Libros, 2014.

ZAPOROZHETS, A. V. Toward the Question of the Genesis, Function, and Structure of Emotional Processes in the Child. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 40, n..2, May–June, p. 45–66, 2002.

CAPÍTULO 6

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL À PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE CONSIDERE O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA DOS EDUCANDOS*

*Hilusca Alves Leite
Marcelo Ubiali Ferracioli*

O presente texto tem como temática a prática pedagógica escolar promotora de desenvolvimento da atenção voluntária. Esta afirmação poderia levar à interpretação de que as proposições que seguem são modelos de como gerar atenção em si mesma, “dicas” para fazer com que alunos se tornem mais aptos a autocontrolarem suas condutas, não causarem tantos problemas em sala de aula e, enfim, aprenderem com facilidade.

Esta forma de entender a atenção denota uma compreensão equivocada e oposta à maneira pela qual o desenvolvimento verdadeiramente acontece. Buscando contribuir para a superação propositiva deste equívoco, o objetivo do capítulo foi apresentar alguns conhecimentos acerca do desenvolvimento atencional e sistematizar proposições que orientem educadores a um ensino que leve em consideração as características de formação da atenção voluntária no interior do próprio processo pedagógico, sem com isso incorrer em explicações organicistas e medicalizantes da educação de crianças e adolescentes.

Não se está falando aqui exclusivamente de alunos laudados com algum transtorno psiquiátrico ou somente de crianças ou adolescentes com queixas ligadas à aprendizagem ou comportamento. As proposições sistematizadas tratam do ensino desenvolvimental em contexto escolar que promova o autocontrole da conduta dos educandos, com ou sem queixas relacionadas, com ou sem diagnósticos de desatenção e/ou hiperatividade / impulsividade.

Também não se está ignorando que casos específicos demandam intervenções igualmente específicas, mas isso só é possível realizar se houver clareza de que as leis do desenvolvimento humano se aplicam a todos. A atenção é uma capacidade indispensável ao ato voluntário e não ocorre por mero amadurecimento da idade, nem por interações quaisquer sobre sujeitos, objetos ou situações. É necessário primeiro verificar se a avaliação acerca do que está acontecendo com um ou mais alunos não deriva de um conhecimento aparente ou insuficiente sobre o que é a atenção, como ela se forma e qual seu papel no sistema psíquico interfuncional. Educadores que dominarem esses conhecimentos terão melhores condições de identificar, planejar e intervir sobre a maioria das situações de ensino.

Contudo, existem sim contextos, grupos e indivíduos que no cotidiano escolar apresentam condutas que indicam diferentes necessidades de desenvolvimento desta função psíquica. Portanto, o principal neste estudo, sobretudo para educadores que lidam com situações difíceis, está no conhecimento sobre o que realmente gera este desenvolvimento e como isso pode ocorrer nas aulas, ajudando-os a atuarem na superação destas situações e reinserirem tais alunos no processo pedagógico, sem menosprezar ou supervalorizar as reais possibilidades de ensino no cotidiano escolar.

* DOI - 10.29388/978-65-86678-97-0-f.89-101

Estudos organicistas acerca da atenção

Ainda que nas últimas décadas tenham avançado as pesquisas que se propõem a discutir as questões supracitadas por um viés crítico que extrapole o olhar exclusivo para a criança ou adolescentes e seus sintomas, permanece forte no âmbito da saúde e da educação concepções que tratam a desatenção e hiperatividade/impulsividade pelo viés biologizante. Autores como Brown (2007) relacionam a dificuldade que alguns sujeitos apresentam para manterem-se atentos a “falhas naturais” nas funções cognitivas e executivas do cérebro. Para o autor, mecanismos cognitivos que deveriam permitir ao indivíduo permanecer focado, sem serem atraídos por outros estímulos, não funcionam de maneira eficiente. Este funcionamento é atribuído a desbalanços neuroquímicos que, de acordo com o autor, prejudicariam o funcionamento de suas funções executivas.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é o diagnóstico mais comumente identificado quando as queixas estão relacionadas a complicações para manter-se atento ou para regular o próprio comportamento, sobretudo em contextos escolares. Pesquisa realizada por Leite (2015) na qual a autora buscou conhecer o que se tem publicado a respeito da função psicológica atenção e sob quais concepções teóricas esta é compreendida no âmbito científico nacional e internacional, trouxe resultados interessantes. De um total de 717 artigos encontrados a partir do descritor “desenvolvimento da atenção”, a grande maioria, 614 artigos (78,2% do total) tratava da atenção pela sua expressão não desenvolvida, ou seja, falava do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade abordando a problemática por diferentes ângulos, ora discorrendo principalmente sobre suas causas, diagnóstico, tratamento, possíveis comorbidades etc. Embora sejam variados os aspectos sobre os quais o TDAH é abordado, a concepção naturalizada de desenvolvimento que subjaz todas as pesquisas é a mesma.

No que diz respeito às causas desse funcionamento cerebral “inadequado”, a literatura de cunho biologizante defende que há uma base genética que explicaria o TDAH. Os prejuízos decorrentes desse transtorno remetem a problemas cognitivos e de desenvolvimento. Barkley (2008, p.137) observa que o desempenho acadêmico destes alunos é mais fraco, “[...] quase todas as crianças com TDAH em tratamento clínico vão mal na escola”.

Este autor inclusive trata brevemente da internalização da linguagem, fazendo menção a Vigotski. Diz que tal processo ocorre de forma organizada, onde a linguagem “parece evoluir de formas de fala mais conversacionais, irrelevantes para a tarefa em questão e possivelmente auto-estimulantes para as formas mais descritivas e relevantes à tarefa, e depois para uma fala mais prescritiva e auto-orientada” (BARKLEY, 2007, p. 146). O estágio final culminaria com a fala privada e inaudível. A referência ao autor da psicologia visava fundamentar que crianças com TDAH mostrariam que são menos maduras na fala privada e apresentariam atrasos em seu processo de internalização.

Entretanto, o embasamento de Barkley (2008) nos estudos de Vigotski para justificar atrasos que seriam decorrentes do suposto Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é descontextualizado, pois o neurocientista não parece levar em consideração um dos aspectos centrais da obra de Vigotski: a linguagem e demais funções psíquicas superiores são determinadamente culturais e aprendidas, portanto transcorrem em total dependência de condições sociais objetivas e subjetivas para existirem (LEITE, 2010), como melhor explicado na sequência.

Ainda sobre esta concepção hegemônica, temos que o tratamento considerado mais eficaz aos danos causados pelo TDAH permanece sendo a via medicamentosa. Brown (2007) afirma que há melhora em cerca de 70% a 80% dos pacientes com este quadro clínico que usaram medicamentos estimulantes. Da mesma forma, Barkley (2008) defende

que o uso de estimulantes dos circuitos dopaminérgicos são a melhor escolha, já que esta seria uma condição genética com a qual o indivíduo teria que aprender a conviver, provavelmente para o resto da vida.

As consequências na educação dessa postura medicalizante foram estatisticamente evidenciadas em pesquisa recente realizada no Paraná, com ampla coleta quantitativa, abarcando 5 universidades públicas do estado e que teve como objetivo mapear o consumo de medicamentos psicotrópicos controlados por crianças matriculadas em escolas municipais de diferentes cidades, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental (MENDONÇA et al, 2019). Em todas as localidades se registaram números alarmantes: na Educação Infantil (0 a 5 anos) constatou-se 1,15% a 4,4% de crianças fazendo uso desse tipo de medicação; e no Ensino Fundamental (6 a 10 anos) observou-se 4% a 5,66% de alunos usuários. Em todos os casos pesquisados, confirmou-se o TDAH como o diagnóstico mais frequente, o que demonstra a tese de que queixas relativas a desatenção e hiperatividade/impulsividade são sim as principais responsáveis pela medicalização de escolares no estado do Paraná; reforçando a preocupação de que esta realidade seja semelhante em outros estados brasileiros.

Formação da atenção voluntária: internalização de signos, desenvolvimento interfuncional e atividade

Diante desse cenário e com o conhecimento de que o TDAH fora exaustivamente questionados em diversos estudos científicos (EIDT, 2004; EIDT; TULESKI, 2007; EIDT; FERRACIOLI, 2007; LEITE, 2010; 2015; MOYSÉS; GARRIDO, 2010; MOYSÉS; COLLARES, 2011; MEIRA, 2011; FERRACIOLI; TULESKI, 2013; VIÉGAS; OLIVEIRA, 2014; RABATINI, 2016; FERRACIOLI, 2018), a alternativa histórico-cultural que se defende, contrária às explicações organicistas, parte do entendimento de que o desenvolvimento humano, incluindo o atencional, ocorre somente se durante o processo ensino-aprendizagem houver a internalização de signos. Para a compreensão desta afirmação e como ela pode se converter em contribuições pedagógicas, expõe-se a seguir alguns conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano e sobre particularidades da formação da atenção voluntária.

Para Vygotski (2000), o desenvolvimento não pode ser explicado como uma via de mão única que está direcionado ora para fatores biológicos e ora para fatores culturais, mas sim um processo que se dá em unidade entre fatores biológicos e culturais, com determinação psicológica destes sobre aqueles. Tendo essa proposição em vista é possível refletir a respeito de ações educativas que possibilitem à estudantes internalizações que requalificam o seu funcionamento psíquico atencional.

A internalização de signos se caracteriza pela transmutação de significados socialmente compartilhados, numa determinada cultura e tempo histórico, em instrumentos mediadores da conduta individual consciente. Segundo a lei genética geral do desenvolvimento, formulada pelo autor em questão, todas as características que hoje compõem o modo de ser de alguém, existiram primeiro na relação com as outras pessoas, ou seja, a internalização de signos é o modo pelo qual processos interpsíquicos (entre as pessoas, sociais) se convertem em processos intrapsíquicos (próprios de uma pessoa, individuais). Portanto, ao contrário do que se sustenta no senso comum, características de personalidade e da conduta geral do sujeito não se formam naturalmente dentro dele e muito menos estavam lá o tempo todo, esperando uma oportunidade de aflorar.

Para explicar porque alguém age/pensa/sente de determinada maneira, assim como para intervir em sua conduta segundo objetivos de ensino, é absolutamente necessário entender as relações sociais às quais ela participa, com maior ou menor autonomia a depender da fase do desenvolvimento em que se encontra o aprendiz, assim como a

dependem das condições que o educador terá de organização do ensino e, não menos importante, do contexto social mais amplo no qual todo este complexo processo se realizará. Do ponto de vista psicológico, tudo isso tem na internalização de signos seu momento crítico.

Signos são representações simbólicas de qualquer fenômeno: desde coisas objetivas do dia a dia, até situações complexas, conceitos abstratos e tudo aquilo que puder ser objeto da consciência; por exemplo, o currículo escolar nada mais é que um complexo conjunto de signos considerados relevantes à formação dos estudantes. Para que haja real desenvolvimento de funções mentais é fundamental que os signos se tornem ferramentas mediadoras da conduta; caso contrário, mesmo que um aluno atinja “boas notas” numa avaliação pontual, se ele não for capaz de utilizar o que aprendeu em circunstâncias diversas e posteriores àquela prova, não houve desenvolvimento e estas aulas infelizmente não realizaram seus objetivos de ensino.

Ainda segundo Vygotski (2012), o estudo da consciência identifica-se com uma compreensão concreta das supracitadas funções. O autor afirmou que estas possuem dois estados qualitativamente distintos ao longo do desenvolvimento de cada uma. O primeiro são as chamadas Funções Psíquicas Elementares (FPE), que existem desde o nascimento, têm caráter involuntário e estão limitadas às possibilidades naturais do organismo. Isso significa que as FPE, também encontradas em outros animais, não são mediadas por signos, operando por mecanismos fisiológico-motores, condicionados ou não. Ilustram estas funções a memória imediata, o pensamento pré-verbal, a linguagem pré-intelectual, a atenção involuntária.

Em face de uma multideterminada história de internalização, os signos gradualmente se interpõem entre as funções mentais e a ação sobre o mundo, sobre outras pessoas e sobre si mesmo, tornando-os mediadores de atitudes, pensamentos e sentimentos que agora ganham qualidade consciente. Não se trata apenas de reações fisiológico-motoras, mas sim de atos voluntários, socialmente orientados a um fim, com componentes direta ou indiretamente coletivos. A esta nova condição psicológica Vygotski denominou Funções Psíquicas Superiores (FPS), exclusivamente humanas e aprendidas, tais como a memória mediada, o pensamento verbal, a linguagem intelectual, a atenção voluntária.

Vigotsky (2009) e Luria (1981) explicam que a consciência é um todo único e suas funções particulares estão entrelaçadas. Apesar de elas terem seus papéis específicos, nenhuma existe ou se forma isoladamente, tão pouco poderiam ser estudadas ou modificadas em separado. O psiquismo é um sistema integrado e próprio de alguém. Isto quer dizer que não existe a memória, o pensamento, a linguagem ou a atenção como processos cerebrais em si mesmos, como entendem os organicistas, mas sim existem pessoas que lembram, pensam, comunicam-se ou atentam-se em determinadas condições; nisto reside o caráter radicalmente concreto da psicologia vigotskiana.

É na intervinculação de funções em um sistema que se explica o estabelecimento da consciência e do autocontrole da conduta, o que traz luz a queixas como desatenção e hiperatividade/impulsividade de estudantes. Quanto mais apropriadas estas condições, principalmente na relação com outros mais desenvolvidos (como é o caso dos adultos/professores), melhor o desempenho do sujeito nas tarefas que exijam dele tais capacidades, incluindo as atencionais, como buscou-se explicar a seguir de modo articulado ao desenvolvimento como um todo.

Em síntese, no estudo concreto do psiquismo, a formação da capacidade de se manter voluntariamente atento deve ser pensada a partir das exigências postas na atividade do sujeito e não por meras instruções verbais ou sanções comportamentais, como é comum de se observar no cotidiano escolar; muito menos por supostos desequilíbrios bioquímicos inatos, como afirmam os organicistas. Conforme propõe Leontiev (1978), o desenvolvimento psíquico se dá na e pela atividade, o que significa que é preciso mobilizar

gradualmente a formação da atenção voluntária por meio de motivos e finalidades empreendidas de forma consciente no processo ensino-aprendizagem.

Inicialmente é o adulto/professor, na condição de sujeito mais desenvolvido, que organizará necessidades na criança que a farão entrar em atividade. Exemplo disso são as inúmeras vezes que um adulto, ao cuidar de um bebê que ainda não fala, interpreta o choro da criança ou demais vocalizações e gestos, devolvendo a ela o atendimento de uma necessidade na forma de ações compartilhadas (interpsíquica). Numa situação como essa o adulto fala com a criança enquanto supre tal necessidade, provocando neste sujeito outras necessidades, como a de direcionar sua percepção ao que está sendo destacado no ambiente (no caso deste exemplo, à voz do adulto), o que permite, ainda que de forma breve e precária, criar foco atencional na criança.

Ainda para Leontiev (1978), se o desenvolvimento é um processo dinâmico, temos que cada fase contará com atividades centrais para que o sujeito se desenvolva. Ou seja, a predominância de uma dada atividade em determinados momentos do desenvolvimento significa que estas, por proporcionarem novas condições nas quais ocorrem as internalizações de signos, provocam saltos qualitativos reorganizadores da conduta ainda involuntária da criança e sua relação com o meio.

Conforme os estudos de Elkonin (1987), se no início da vida é por meio da comunicação emocional direta que com o adulto que a criança entra em atividade e mobiliza suas funções psíquicas de forma qualitativamente superior, tais mobilizações irão gerar as futuras possibilidades de que ela estabeleça novas relações com o meio, com outras pessoas e consigo mesma, permitindo que outras atividades se constituam e assumam o protagonismo no seu desenvolvimento. Por exemplo, ao passo que interage com os adultos, a criança também é apresentada aos objetos que servem como instrumentos mediadores das ações dos adultos, o que gera novas necessidades na criança de reproduzir ações com objetos, de apropriar-se de sua funcionalidade, passando a assumir protagonismo no seu desenvolvimento. Em suma, há uma nova tomada de consciência da criança em relação ao seu entorno, pois nesse momento, ao mesmo tempo em que percebe os objetos e estes lhe despertam interesse, ela busca realizar ações com eles. Observa-se aqui ainda a subordinação dos processos atentos à função da percepção que se apresentam em relação de unidade com as ações e os afetos da criança.

Simultaneamente a isso está acontecendo uma aquisição de suma importância no desenvolvimento psíquico da criança, que terá impacto importante para a formação de sua atenção voluntária. Enquanto se apropria do uso instrumental dos objetos, ela se apropria também dos seus nomes, abrindo caminho à formação da linguagem intelectual. Vygotski (2012) explica que inicialmente os adultos que indicam o uso das palavras, dão nome às coisas, às pessoas, às ações, às situações etc., transmitindo à criança a noção do significado coletivo destas e possibilitando que perceba que as palavras têm relação com as coisas da realidade.

Assim, a aquisição da linguagem possibilita que, aos poucos, a criança possa se desvencilhar das representações imediatas, pois ao se apropriar da palavra, o sujeito generaliza-as criando uma espécie de duplicidade do mundo: o que está fora dela e o que já é possível representar internamente (intrapíquico). Com isso modifica-se o pensamento da criança, permitindo a ela reconhecer os objetos não apenas em sua relação situacional recíproca, mas em sua generalização verbal. Por certo que ela precisará da imagem visual-direta para que seus processos de generalização aconteçam, pois ela inicialmente só pode falar a respeito daquilo que vê, porém, conforme esse processo se aprofunda, a criança torna-se capaz de resgatá-los em sua memória e passa a incluir estes signos/significados em determinadas categorias, promovendo uma reorganização na sua forma de pensar (VYGOTSKI, 2012; VIGOTSKI, 2009).

Essas novas conquistas acima referenciadas possibilitam que também as ações da criança com os objetos se tornem generalizadas, fazendo com que aplique ações semelhantes a objetos diferentes, ou ainda substituindo uns por outros em contextos lúdicos. Novamente segundo Elkonin (2009), nota-se aqui a gestação de uma nova atividade na vida da criança, o jogo ou brincadeira de papéis, que assumirá protagonismo no desenvolvimento à medida em que fizer uso da brincadeira para apropriar-se das inúmeras ações que fazem parte do funcionamento do mundo adulto. A capacidade de substituir um objeto por outro num contexto lúdico a colocará na condição de brincar, interpretar papéis, criar cenários imaginários, submeter-se a regras para permanecer no contexto da brincadeira. Neste momento a função da atenção do sujeito não está mais a reboque dos processos perceptivos como acontecia em momentos anteriores, ganhando contornos de função superior, voluntariamente requisitada nas diversas ações que compõem a atividade do jogo ou brincadeira.

Por fim, podemos pensar que as novas aquisições e a mobilização das funções psíquicas proporcionadas no contexto lúdico, criarão a necessidade de aprofundamento no entendimento da realidade, abrindo a possibilidade para que uma nova atividade assuma protagonismo no desenvolvimento, a atividade de estudo (ELKONIN, 1987; DAVIDOV, 1988). Apropriar-se conceitualmente da realidade requer que novos conhecimentos sejam internalizados, o que colocará a atenção da criança a serviço, sobretudo, dos processos de memória e de pensamento, tornando-os cada vez mais abstratos. Todo este longo e complexo percurso culminará, quando o sujeito estiver na adolescência, com a capacidade de pensar conceitualmente.

Assim, antes de mais nada, quando se fala em uma função específica buscando entender as mudanças que ocorrem nela em particular, é necessário entender as mudanças dos vínculos interfuncionais na composição da consciência. Por exemplo, a voluntariedade que a atenção e a memória ganham na idade escolar, haja vista as novas exigências que este contexto traz, não significa que estão em sua forma superior acabada, mas já indica uma nova articulação entre as funções, mais voluntárias e autocontroladas, mesmo que ainda dependentes da relação intersíquica com o adulto/professor.

Estudos Histórico-Culturais acerca da atenção

Apresentamos a seguir, em contraposição aos estudos organicistas, algumas pesquisas que discutem o problema da atenção/desatenção a partir da perspectiva Histórico-Cultural e trazem reflexões a respeito de experimentos, realizados com o intuito de promover desenvolvimento desta função psicológica e/ou tratam da importância do ensino sistematizado como condição fundamental para o desenvolvimento psíquico de forma geral.

É o caso, por exemplo, da pesquisa-intervenção realizada por Rosa (2011) em que a autora propõe estudos de caso com duas crianças alunas do ensino fundamental I de uma escola pública do estado de Santa Catarina, ambas com oito anos. Uma das crianças tinha diagnóstico médico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a outra estava em processo de avaliação por apresentar dificuldades de atenção em sala de aula. A autora teve como principal objetivo identificar a relação existente entre o desenvolvimento da vontade na criança e as dificuldades características do TDAH, tendo em vista contribuir para a elaboração de alternativas ao uso de medicação nos casos em que, se entende que sejam necessárias intervenções que modifiquem não somente a criança e a expressão de sua atenção e comportamento, mas também o contexto dos demais sujeitos envolvidos com ela.

Fundamentada nos escritos de Vigotski, Rosa (2011, p. 146) busca por meio de sua pesquisa intervenção, evidenciar que “a dimensão cognitiva ou intelectual, a dimensão

emotiva e a motivacional são partes de um mesmo todo dialético denominado psiquismo, o qual funciona como um conjunto de sistemas psicológicos”. Portanto, no que concerne à atenção, a autora afirma que:

É possível afirmar que esta, assim como as demais funções psicológicas especificamente humanas, desenvolve-se de forma culturalmente organizada e mediada. A atenção não funciona de forma isolada, mas forma conexões com as demais funções psicológicas superiores, funcionando na forma de sistemas psicológicos. (ROSA, 2011, p. 146)

A autora parte do entendimento de que, com a ajuda do poder indicativo das palavras (língua), é possível orientar e manter o foco da atenção. Para tanto as investigações e intervenções da autora abarcam não somente as duas crianças sujeitos de sua pesquisa, mas também os pais e as professoras de cada uma delas realizando entrevistas, observações e orientações (elaboradas conjuntamente) para cada um dos casos.

No texto consultado não ficam explícitas as etapas da intervenção realizada, porém, sabe-se que a autora realizou orientações aos pais e professoras no sentido de que conferissem autonomia às crianças em questão, bem como de que oferecessem “modelos” sobre como esperavam que as crianças desempenhassem determinadas atividades. Já com as crianças é possível inferir que Rosa (2011) realizou encontros individuais que caminharam no sentido de conscientizá-las a respeito das situações escolares e familiares que exigiam atenção e organização, e também buscou implementar estratégias como o uso de signos externos que servissem de recurso organizador a atenção e do comportamento dos respectivos alunos.

De acordo com a autora, os resultados alcançados indicam que é possível superar dificuldades de manutenção do foco de atenção e de regulação do próprio comportamento a partir da promoção do desenvolvimento do pensamento reflexivo e das capacidades de planejamento, controle e avaliação (ROSA, 2011). A autora reconhece ainda que tais aspectos do funcionamento psíquico somente entrarão em ação se forem mobilizados os interesses do sujeito.

Modificando-se a forma como se dão as relações que envolvem a criança e o modo como se realizam as suas atividades, é possível modificar o funcionamento de seus sistemas psicológicos – as relações diretas entre percepção-motricidade e pensamento-fala – e superar dificuldades de atenção, tendo em vista as necessidades de cada criança (ROSA, 2011, p. 149).

Outra pesquisa que traz contribuições interessantes para a discussão do desenvolvimento da atenção a partir da perspectiva Histórico-Cultural é o texto de Lucena, Andrade-Bocato e Tuleski (2018). As autoras apresentam um relato de experiência das atividades que faziam parte do estágio supervisionado em Psicologia Escolar desenvolvidas com alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública do estado do Paraná. Cabe destacar que a proposta das autoras não reside em fomentar o desenvolvimento especificamente da atenção voluntária, mas sim de ensinar aos alunos técnicas de estudo que permitissem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No entanto, consideramos o estudo válido para a discussão proposta nesse texto, pois, a intervenção realizada coaduna com a compreensão aqui defendida de que a atenção não é uma função em si, e suas expressões mais elaboradas ocorrem porque há articulação desta função com as demais, em especial o pensamento.

Com uma proposta de trabalho que se desenvolve em cinco etapas as autoras iniciam as atividades solicitando aos alunos que respondam a um questionário para que possam compreender seus hábitos de estudo e, a partir das respostas coletadas,

fundamentam-se nos estudos de Leontiev para resgatar com os estudantes o sentido e significado da atividade de estudo.

Os alunos refletiram sobre o significado social do estudo e da escola (ensino e aprendizado) e o sentido pessoal que estava sendo dado por eles (momento de recreação e amizade). Assim, foi possível destacar a discrepância entre o significado social e o sentido pessoal das atividades escolares para os alunos. Houve com isso uma discussão sobre os estereótipos de estudante pautados nas capacidades inatas e a reflexão sobre a possibilidade de se alcançar os propósitos de se obter sucesso na aprendizagem a partir da apropriação e organização dos meios necessários para a atividade de estudo. (LUCENA, ANDRADE-BOCCATO, TULESKI, 2018, p. 133).

Dando seguimento ao estágio supervisionado, nos encontros subsequentes, as autoras trabalharam com os alunos quatro métodos de estudo (resumo, paráfrase, esquema e organizadores gráficos). Para cada método foi elaborada uma ficha entregue individualmente aos alunos, a qual continha o enunciado conceitual do método de estudo, os passos para sua execução e um exemplo comentado. No período anterior à leitura da ficha, era proposta uma discussão a respeito do que os alunos já conheciam sobre o método, para avaliar seus conhecimentos pré-existentes. Ao final do projeto aplicaram um questionário de avaliação, no qual alunos e professores opinaram sobre o trabalho em sua totalidade, analisando sua participação, o desempenho das estagiárias e sugerindo encaminhamentos para os anos seguintes (LUCENA, ANDRADE-BOCCATO, TULESKI, 2018).

Como resultados alcançados Lucena, Andrade-Boccatto e Tuleski (2018, p. 135) notam o crescente interesse e engajamento dos alunos na atividade de estudo, e, também, a mobilização de alguns professores no intuito de buscar apoio para sua prática docente, “[...] passando a indagar a respeito de textos que pudessem embasar suas aulas e metodologias que auxiliassem nas dificuldades dos alunos”. De acordo com as autoras:

Foi possível fazer o que Leontiev (1959/2004) denomina de conversão dos motivos ineficientes em motivos eficientes, que de fato dão sentido à atividade. Os alunos que antes frequentavam a escola por obrigação, perceberam a necessidade de estudar de modo sistematizado como meio para desenvolver funções psicológicas: obter o domínio de si, compreender o mundo e ampliar suas referências sobre a realidade. (LUCENA, ANDRADE-BOCCATO, TULESKI, 2018, p. 135).

Da mesma forma, as proposições de Tuleski, Chaves e Barroco (2012) a respeito da aquisição da linguagem escrita, embora também não abordem diretamente o desenvolvimento da função psicológica atenção, possibilitam reflexões sobre a mobilização desta função quando a criança se apropria desta nova aprendizagem. As autoras relacionam a aquisição da escrita na sua interfuncionalidade com o sistema psíquico, pois aprender esta nova forma de linguagem requer aprimoramento da linguagem verbal, uma vez que registrar as palavras por escrito vai além da simples pronúncia, mas requer também, percepção acústica dos fonemas e percepção/orientação visuoespacial para grafia e orientação da escrita, rememoração dos grafemas que precisam ser utilizados para compor determinadas palavras, bem como das regras gramaticais, organização do pensamento para registrar a informação que se pretende transmitir, controle motor para que o registro aconteça de forma a ser compreensível a quem o lê. Vê-se, portanto, que um ato que na maioria dos sujeitos adultos letrados já está automatizado, percorre um longo caminho que se inicia ainda na infância, mobilizando percepção, memória, pensamento, controle motor

e, claro, requisitando constantemente voluntariedade dos processos atentos, que estarão presentes em cada um dos momentos mencionados.

Sua atenção (da criança) está inicialmente na distinção dos sons que formam a palavra e na forma das letras, num esforço para perceber os sons iguais e ainda com muito esforço para conservar a pressão e força necessárias para a mão e o lápis realizarem o traçado desejado. (...) Por isso, o desenho da forma requer sua atenção, a qual é minimizada em relação ao conteúdo. (...) a “escrita coordenada” se efetiva quando a atenção da criança se fixa principalmente na unificação das letras e na palavra, em conservar o aspecto regular e uniforme das letras. (TULESKI, BARROCO, CHAVES, 2012, p. 39, parênteses nossos, aspas das autoras).

A partir dessas proposições as autoras defendem a importância de que educadores e psicólogos se apropriem de conhecimentos a respeito da organização e funcionamento cerebral, bem como de desenvolvimento das funções psicológicas superiores que considerem sua interfuncionalidade. Pois, com isso, tais profissionais ganham instrumentos para pensar suas práticas dentro de uma perspectiva que intencione provocar desenvolvimento na criança e não apenas constatar eventuais dificuldades encontradas (TULESKI, BARROCO, CHAVES, 2012).

Uma quarta pesquisa encontrada é a de Nascimento (2018) em que a autora, parte das proposições dos autores da teoria Histórico-Cultural para refletir sobre o desenvolvimento humano por meio das novas aprendizagens e também da importância do jogo como recurso capaz de auxiliar neste processo. Por meio de pesquisa-experimento, a autora procura elaborar um jogo didático para o ensino dos conteúdos da disciplina de Química tendo em vista, compreender se este mobilizaria a atenção de alunos com e sem diagnóstico de TDAH, bem como deixar como sugestão aos professores o uso do jogo como recurso didático para promoção de desenvolvimento das funções psíquicas.

Nascimento (2018) tem como sujeitos de sua pesquisa alunos da 1ª série do Ensino Médio, de uma escola pública do estado de Goiás. Ao todo são três alunos com diagnóstico de TDAH e três alunos sem diagnóstico de TDAH participando do experimento, sendo que todos pertencem à mesma turma na instituição escolar e esta é reconhecida com uma turma em que os alunos de forma geral apresentam dificuldades de aprendizagem.

Não traremos detalhes do experimento realizado por Nascimento (2018) tendo em vista o objetivo e o espaço reservado a este texto, mas vale destacar que em seus resultados a autora aponta que quando o ensino da disciplina de química é trabalhado com recursos e metodologias mais atrativas, como foi o uso de um jogo interativo, é notável a motivação dos alunos para tal ensino. “A partir do jogo eles passam a reconhecer o quanto é importante aprender os conceitos científicos para o entendimento do mundo que o cerca” (NASCIMENTO, 2018, p. 152).

A autora reconhece que houve mobilização e incremento na atenção dos alunos tanto com diagnóstico de TDAH quanto sem o diagnóstico, pois as características contempladas no jogo, como o estilo das questões propostas, os conteúdos abordados, as possibilidades de interação, as instruções e as regras instigaram os participantes a focar sua atenção do início ao fim. Na devolutiva coletada junto aos alunos, Nascimento (2018) observa que aqueles que possuíam diagnósticos de TDAH, relataram que aprenderam mais, pois a forma como foram abordados os temas e a diversão que provocavam, faziam com que sua atenção fosse mobilizada voluntariamente por muito mais tempo para a atividade proposta.

Trouxemos aqui exemplos de algumas pesquisas realizadas que se propuseram discutir o desenvolvimento do psiquismo por uma perspectiva que está eminentemente vinculada à processos de aprendizagem. Não foi nossa pretensão esgotar pesquisas nesse

campo ou mesmo da perspectiva teórica em questão, mas sim, trazer para o debate que a organização e a condução do ensino são parte fundamental do desenvolvimento que conduz ao domínio das funções psicológicas superiores. Dessa forma, a partir do exposto, apresentamos algumas sínteses possíveis.

Considerações finais

Do exposto ao longo deste capítulo algumas sínteses podem ser elaboradas com vistas a contribuir para o debate que incentiva a desnaturalização do desenvolvimento psíquico, em especial aqui da capacidade de regular a própria atenção. Também entendemos que as reflexões que seguirão são propositivas no sentido de que se coloque a centralidade do processo educativo para desenvolvimento.

Dito isso, afirmamos como conclusões possíveis, porém não definitivas, que o controle voluntário da atenção e conseqüente controle voluntário do comportamento são produtos do processo educativo e disso decorre a necessidade da intencionalidade desse processo. Esse processo educativo intencional, por sua vez, deve gerar motivos no sujeito para que este permaneça em atividade. E, por fim, ainda que o sujeito em apropriação de um determinado conteúdo tenha consciência das ações a serem realizadas, o movimento de apropriação não prescinde de uma relação mútua entre a expressão elementar (involuntária) e cultural (voluntária) da atenção, ou seja, não é possível manter-se atento o tempo todo.

Explicitando melhor essas proposições, observamos que ao afirmarmos o controle voluntário da atenção e conseqüente controle voluntário da conduta como produtos do processo educativo e, portanto, a necessidade da intencionalidade deste processo, podemos passar ao leitor a impressão de que então basta que o professor “queira ensinar”, ou ainda, pode-se questionar se até o momento a educação vem transcorrendo de forma não intencional e, por isso, temos tantas crianças com dificuldade para regular a atenção. Não é disso que se trata. Ao resgatarmos a necessidade da intenção do processo educativo como condição para o desenvolvimento psíquico, o estamos afirmando e compreendendo como uma via de mão dupla. Ou seja, para se apropriar dos conteúdos propostos será necessário colocar as funções psíquicas “a serviço” dessa apropriação, mas para que isso aconteça, é também necessário que aquele que tem que se vincular ao ato de estudar algo saiba por que o está fazendo, veja nele alguma finalidade e compreenda (ainda que não integralmente) quais resultados deve alcançar. Estamos falando dos motivos que direcionam a atividade conforme as proposições de Leontiev (1978). Vejamos então, para estudar e se apropriar de algo foi necessário mobilizar as funções psíquicas, foi necessário, manter-se atento, mas o resultado disso, é que as novas apropriações são, como já explicado mais acima, internalizações de signos que irão compor a compreensão do sujeito em relação a realidade, modificarão, portanto, a relação do seu pensamento com todas as demais funções, dentre elas a capacidade de estar atento.

Dessa forma, por mais que o “querer ensinar” seja de suma importância, há que se compreender também por que ensinar, com quais finalidades, e onde se pretende chegar com o que se está ensinando. Para isso, é fundamental também que se conheça quem é o sujeito da aprendizagem. Tomemos como exemplo crianças em fase de alfabetização. O docente que pretende, ao final de um longo percurso de internalização da linguagem escrita, que os alunos dominem esse código linguístico, precisa antes de mais nada saber o que compõe a escrita, como por exemplo: (1) reconhecimento de que a composição de palavras por meio da escrita serve para expressar aquilo que é dito e representado na linguagem, portanto é um recurso que serve para registrar o nome dos objetos (instrumentos) dos quais fazemos uso no nosso cotidiano, mas também serve para registrar ideias, ações, transmitir informações etc.; (2) domínio motor para grafia das letras e posteriormente palavras, frases, textos; (3) identificação das letras que compõem o alfabeto;

(4) identificação do nome dessas letras, pois uma coisa é saber o “formato” que a letra B tem, outra coisa é saber que esse símbolo atende pelo nome de B; (5) identificação da sonoridade que as letras tem e que conforme vamos agrupando essas letras essas sonoridades ganham novos contornos.

Ter domínio e clareza de todos esses aspectos que compõem a linguagem escrita, possibilita ao docente, organizar cada etapa que irá compor esta longa aprendizagem, ora enfatizando uns, ora outros aspectos, sem perder de vista que ao final o sujeito em desenvolvimento deve ter essa linguagem internalizada de tal forma que seu uso se faça automatizado, seja um elemento que compõe o seu funcionamento psíquico e ao mesmo tempo um recurso do qual o sujeito se utilizará para continuar se apropriando de novos conteúdos que, conseqüentemente ao serem apropriados, provocarão novas transformações na sua organização e funcionamento psíquico.

Após esta exposição sobre a internalização como chave da formação do autocontrole, da atividade como guia do desenvolvimento, do sistema interfuncional e do papel que a atenção desempenha neste processo, assim como dos resultados das pesquisas experimentais apresentadas, é possível finalmente explicar por que existem diferenças individuais no desenvolvimento atencional de escolares. Dito de outro modo, é possível compreender por que alguns alunos apresentam condutas mais desatentas e hiperativas/impulsivas que outros; sem com isso reduzir este complexo fenômeno a questões inatas e meramente bioquímicas. O que se passa, em verdade, é que o processo de desenvolvimento pode enfrentar percalços em sua história. Dificilmente as condições intersíquicas serão as mesmas para todos ou então, o que é ainda mais preocupante, as condições existentes podem estar muito aquém daquelas consideradas mínimas para que todos os estudantes de uma sala de aula, por exemplo, mantenham-se voluntariamente atentos ao que se está ensinando.

A conclusão a qual chegamos, portanto, é de que a atenção não é pré-requisito para que as crianças e adolescentes aprendam os conteúdos escolares; pelo contrário, a atenção voluntária é resultado do processo ensino-aprendizagem. Professores tentam como podem conseguir externamente chamar a atenção de seus alunos para então seguir com a aula, isso é atenção elementar, controlada por estímulos externos. O que se busca na educação é que os estudantes superem essa condição e passem a atentar-se por estímulos internos, mais precisamente pelos motivos da atividade de estudo, fomentando uma atenção mobilizada intencionalmente e não por quaisquer outros fatores. Isso remédio algum poderá fazer.

Referências

- BARKLEY, Russel A. (2008). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade:** manual para diagnóstico e tratamento. 3. ed. Ronaldo Cataldo Costa, trad. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BROWN, Thomas E. **Transtorno de déficit de atenção:** a mente desfocada em crianças e adultos. Hélio Magri Filho, trad. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: SHUARE, M. (Org.). **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS.** Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.
- EIDT, Nadia M.; FERRACIOLI, Marcelo U. O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: superando a concepção organicista do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 93-123.

EIDT, Nadia M.; TULESKI, Silvana C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: MEIRA, Marisa E. M. FACCI, Marilda G. D. (Orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 221-248.

EIDT, Nadia M. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação?** 2004. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

FERRACIOLI, Marcelo U. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos Iniciais do Ensino Fundamental: determinantes pedagógicos para a educação escolar**. 2018. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, UNESP, Araraquara, 2018.

FERRACIOLI, Marcelo U.; TULESKI, Silvana C. A centralidade do ensino como proposição crítica às concepções naturalizantes de indisciplina escolar e dos déficits de comportamento regrado. In: MARSIGLIA, Ana Carolina G. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores associados, 2013. p. 35-70.

LEITE, Hilusca A. **A atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2015. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, USP, São Paulo, 2015.

LEITE, Hilusca A. **O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da psicologia Histórico-cultural: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos**. 2010. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, UEM, Maringá, 2010.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LUCENA, Jessica Elise; ANDRADE-BOCCATO, Taiane do Nascimento; TULESKI, Silvana Calvo. Estudar também se aprende: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação. **Psicologia em Estudo**, v. 23, p. 129-136 2018.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de neuropsicologia** (Juarez Aranha Ricardo, Trad.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

MENDONÇA, Fernando W.; SCHERER, Cleudet de Assis; COELHO, Rejane Teixeira; TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; FERRACIOLI, Marcelo Ubiali; PEREIRA, Rogério de Leon. O problema da medicalização na faixa etária de 0 a 10 anos: correlações de dados nos municípios de Rio Bom, Ponta Grossa, Cambé e Cascavel. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima (Org.). **O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento**. Nau Editora: Rio de Janeiro, 2019.

MEIRA, Marisa E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, Marilda G. D.; MEIRA, Marisa E. M.; TULESKI, Silvana C. (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011. p. 91-132.

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; COLLARES, Cecília A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, Marilda G. D.; MEIRA, Marisa E. M.; TULESKI, Silvana C. (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011. p. 133-196.

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; GARRIDO, J. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (Orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 149-162.

RABATINI, Vanessa G. **O desenvolvimento da atenção na educação do pré-escolar**: uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, UNESP, Araraquara, 2016.

ROSA, Solange Aparecida da. Dificuldades de atenção e hiperatividade na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, 143-150, Jan/Jun, 2011.

FRANCO, Adriana de Fátima; MENDONÇA, Fernando Wolff; PEREIRA, Rogério de Leon; EIDT, Nadia Mara; FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. Hiperdiagnóstico de crianças com tdah?: o que os dados de quatro municípios paranaenses apontam. In: Tuleski, Silvana Calvo; Franco, Adriana de Fátima (orgs.). **O processo de desenvolvimento normal e anormal para a Psicologia Histórico-Cultural**: estudos contemporâneos. Capítulo VI, p. 72-83. Eduem, Maringá-PR, 2019.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; OLIVEIRA, Ariane Rocha Felício. TDAH: conceito vagos, existência duvidosa. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2014. ISSN: 2175-5604.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (pp. 103-118). São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Paulo Bezerra, Trad. Obra originalmente publicada em 1934. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: L.S. Vygotski. **Obras escogidas** (tomo III, Cap. 5, pp. 139-168, obra original publicada em 1931). Madrid: Visor, 2000.

CAPÍTULO 7

AUTODOMÍNIO DA CONDUTA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DAS PESQUISAS BRASILEIRAS*

*Ana Bárbara Joaquim Mendonça
Flávia da Silva Ferreira Asbahr*

O objetivo do presente capítulo é apresentar um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas brasileiras desenvolvidas acerca da temática do autodomínio da conduta¹ (VYGOTSKI, 2012a), dentro do escopo teórico da Psicologia Histórico-Cultural.

Ao analisar as funções psíquicas superiores, Vygotski (2012a) nota um traço psicológico geral a elas, trata-se de seu caráter voluntário. Tal especificidade altera radicalmente a conduta humana que passa a ter a capacidade consciente e intencional de autodomínio.

Segundo o autor, as funções psíquicas correspondem a uma propriedade de ação que o psiquismo possui ao processar a captação da realidade objetiva. No entanto, divide-as em duas: as funções psíquicas elementares e as funções psíquicas superiores. As elementares compreendem dispositivos biológicos, calcados no padrão estímulo-resposta, que se caracterizam, portanto, pela imediaticidade e o reflexo. Já as superiores, condizem com os atributos e propriedades do psiquismo que têm sua origem na vida social, na produção e apropriação da cultura (MARTINS, 2013).

Nas palavras de Vigotski, “todas as funções superiores não se formam na biologia, na história da filogênese pura, mas o mecanismo próprio que se encontra na base das funções psíquicas superiores é uma reprodução do social” (VIGOTSKI, 1983, p. 146 *apud* Shuare, 2017, p.66). Entende-se, assim, que as funções aparecem duas vezes no desenvolvimento, inicialmente, no plano social (interpsíquico) e, posteriormente, no plano psicológico (intrapíquico). Neste sentido, Shuare (2017) aponta que este processo de internalização não é uma mera passagem da função exterior ao interior, este processo transforma a estrutura da função psíquica, constituindo-a como superior.

Tal processo tem como ponto central a internalização de signos, instrumentos psíquicos culturalmente formados, que ao serem apropriados pelos seres humanos por meio de mediações feitas na vida coletiva provocam a requalificação do psiquismo. No entanto, a partir do movimento de internalização, os signos não apenas requalificam as funções psíquicas, mas também passam a realizar o papel de regulação da conduta. Entende-se, assim, que o autodomínio equivale, justamente, ao “domínio das condutas culturais, mediadas pelo signo nas relações sociais concretas” (TOASSA, 2004, p. 3). Trata-se, portanto, de um desenvolvimento imprescindivelmente histórico-cultural.

Haja vista, torna-se possível compreender que o desenvolvimento do autodomínio na vida dos sujeitos corresponde a um fenômeno indissociável das relações sociais concretas nas quais este se encontra. Sendo assim, no contexto do modo de produção capitalista, que compreende uma sociedade alienada e excludente, nota-se a existência de atividades desumanizadoras, as quais não possibilitam o pleno desenvolvimento da maioria das pessoas, ou seja, os interesses do capital não se direcionam ao desenvolvimento das

* DOI - 10.29388/978-65-86678-97-0-f.102-116

¹ Importante salientar que existe uma grande variedade de nomes utilizados para o autodomínio da conduta, quais sejam: atividade voluntária, autocontrole, autorregulação, autodomínio, comportamento voluntário, ato volitivo etc. (VIEIRA, 2017). Tal variabilidade aparece tanto nas pesquisas soviéticas quanto nas brasileiras, dessa forma, adota-se aqui o termo autodomínio da conduta de modo genérico, mas nas discussões baseadas nos trabalhos encontrados será utilizada a nomenclatura do autor de referência.

potencialidades humanas. Verifica-se, na verdade, uma cisão entre as produções do gênero humano e as possibilidades de apropriação pelos indivíduos singulares das mesmas (SAVIANI, 2011).

A partir de tal consideração é possível compreender a importância dos estudos acerca do autodomínio da conduta, já que ao conhecer as condições psicossociais que são necessárias ao seu desenvolvimento, torna-se possível lutar pelas suas formas de concreção. Além disso, avalia-se que os princípios defendidos pela Psicologia Histórico-Cultural apresentam uma enorme potencialidade de subsídio teórico-prático à sua compreensão, já que se contrapõe a concepções idealistas e maturacionistas sobre o desenvolvimento humano.

Dessa forma, uma primeira aproximação ao conceito ocorreu por meio da revisão bibliográfica aqui apresentada. Têm-se como hipótese que tal temática ainda apresenta poucas produções no contexto das pesquisas brasileiras. Por este motivo, esta revisão se divide em duas frentes. Uma primeira que visa averiguar pesquisas que têm como foco o estudo do autodomínio da conduta, analisando de que modo o conceituam e os procedimentos metodológicos utilizados e uma segunda frente que busca verificar pesquisas que tangenciam tal temática, utilizando-o como auxiliar explicativo a outros temas, avaliando quais são estes, bem como de que modo o conceituam.

Método

A revisão sistemática aqui apresentada orientou-se a partir das diretrizes do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta Analyses*, conhecido como PRISMA (MOHER et al., 2009), sendo que seus protocolos podem ser acessados no site: <http://www.prisma-statement.org/>.

A busca bibliográfica foi realizada no mês de maio de 2020 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Tal escolha deveu-se a compreensão de que esta base de dados contempla os objetivos da pesquisa, ou seja, abarca especificamente pesquisas brasileiras, possibilitando um panorama geral e profundo sobre as produções realizadas dentro da temática aqui discutida. Desse modo, para tal busca foram utilizados os descritores: “Autodomínio da conduta” AND “Psicologia Histórico-Cultural”; “Autorregulação da conduta” AND “Psicologia Histórico-Cultural”; “Atividade voluntária” AND “Psicologia Histórico-Cultural”; “Voluntariedade da conduta” AND “Psicologia Histórico-Cultural” e “Autocontrole” AND “Psicologia Histórico-Cultural”.

Para o refinamento na base de dados foi definido em todos os descritores os seguintes critérios: pesquisas de 2000 até 2020; ciências humanas como grande área do conhecimento e nas áreas de conhecimentos foi selecionado: educação, psicologia, psicologia do desenvolvimento humano e psicologia do ensino e da aprendizagem. Após o refinamento, foi utilizado como critério de seleção das pesquisas a leitura dos títulos, leitura do resumo, análise panorâmica das teses e dissertações, conferindo índice e referências bibliográficas, sendo que a temática do autodomínio da conduta deveria aparecer como foco da pesquisa ou um tema tangencial, além de que o trabalho deveria ter sua base teórico-metodológica pautada na Psicologia Histórico-Cultural.

A quantidade de pesquisas selecionadas em cada uma destas etapas pode ser verificada na tabela 1.

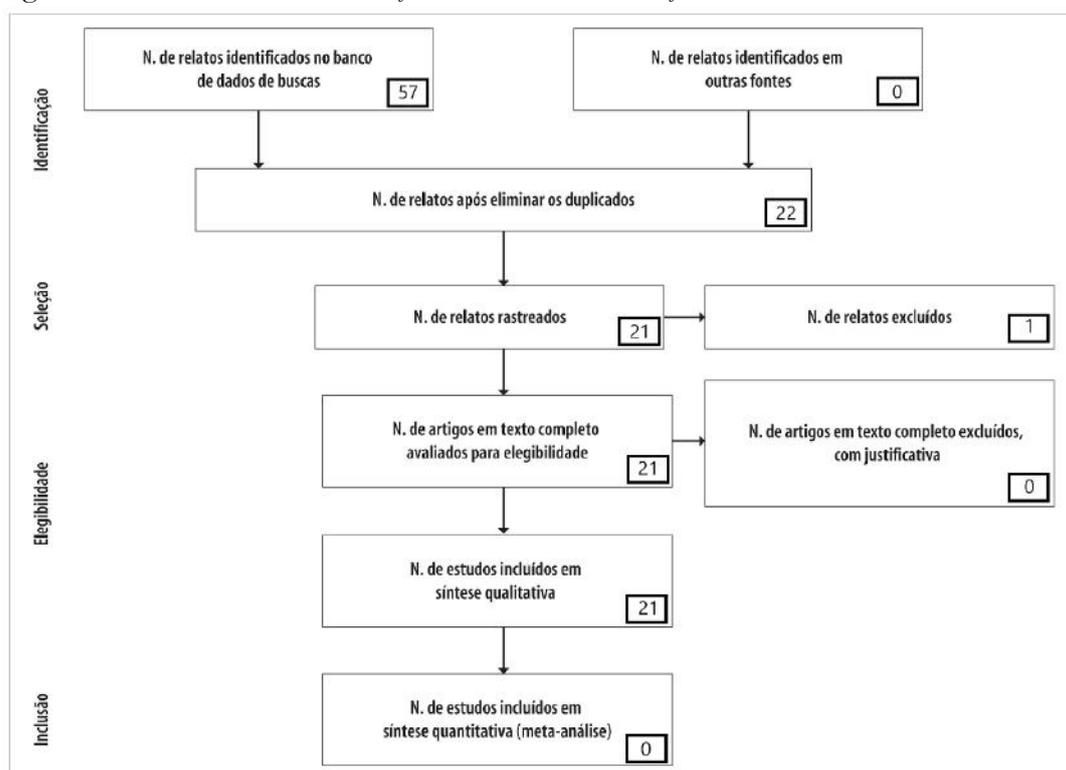
Tabela 1: Relação entre descritor e a quantidade de pesquisas selecionadas em cada etapa da revisão sistemática.

Descritor	Nº total de Pesquisas	Nº de pesquisas após refinamento	Nº de pesquisas selecionadas
“Autodomínio da conduta” AND “Psicologia Histórico-Cultural”	549	354	15
“Autorregulação da conduta” AND “Psicologia Histórico-Cultural”	549	354	15
“Atividade voluntária” AND “Psicologia Histórico-Cultural”	162	112	11
“Voluntariedade da conduta” AND “Psicologia Histórico-Cultural”	549	354	15
“Autocontrole” AND “Psicologia Histórico-Cultural”	193	150	1
Total	2002	1324	58

Fonte: As autoras.

Analisando-se as teses e dissertações selecionadas, retiraram-se as duplicadas, o que resultou em um total de 22 pesquisas e, posteriormente, retirou-se pesquisas que tinham acesso negado, resultando assim em 21 pesquisas selecionadas, conforme pode ser visto na figura 1. Ressalta-se que apesar de o diagrama do PRISMA se referir a busca com artigos, a presente revisão refere-se a teses e dissertações.

Figura 1: Procedimentos de seleção de teses e dissertações



Fonte: Moher et al. (2009).

Resultados e discussão

Uma primeira análise realizada diz respeito à averiguação de quantas teses e dissertações possuem como objeto principal de pesquisa o autodomínio da conduta e quais o utilizam como conceito auxiliar explicativo. Dessa forma, tal diferenciação foi

denominada Frente 1 e Frente 2. O número total de pesquisas encontradas em cada frente foi, respectivamente, 1 e 20.

Encontramos um único trabalho presente na Frente 1, Vieira (2017). Os trabalhos presentes na Frente 2 são: Albuquerque (2013); Anjos (2013); Baraldo (2017); Costa (2018); Escudeiro (2014); Ferracioli (2018); Freire (2016); Leite (2010); Leite (2015); Moraes (2011); Murad (2018); Pani (2017); Pasqualini (2006); Polaquini (2016); Ribeiro (2019); Rosenburg (2003); Silva (2014); Silva (2017); Silva (2019); Trindade (2011).

Um primeiro ponto que se sobressai deste resultado é a disparidade entre os trabalhos que constam na Frente 1 e na Frente 2. Apenas uma dissertação possuía como objeto de pesquisa a voluntariedade da conduta. Trata-se da pesquisa “O desenvolvimento da atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico- Cultural: menos rótulo e mais aprendizagem”, que possui como objetivo investigar como se desenvolve a atividade voluntária tomando como base a Psicologia Histórico-Cultural.

A partir de tal dado, considerou-se necessário verificar quais temáticas compunham o quadro da Frente 2, ou seja, compreender dentro de quais contextos o autodomínio da conduta é utilizado enquanto conceito explicativo. Para isso, analisaram-se os objetos e objetivos das pesquisas. Tal resultado encontra-se na tabela 3.

Tabela 2: Temáticas componentes da Frente 2.

Temática	Nº de pesquisas
Funções Psíquicas Superiores	8
TDAH	3
Formação docente	1
Relação desenvolvimento e aprendizagem	1
Alcoolismo	1
Educação escolar na adolescência	1
Adoecimento psíquico	1
Fracasso escolar	1
Formação do caráter	1
Educação escolar na infância	1
Educação de Jovens e Adultos	1

Fonte: As autoras.

A partir de tais dados, é possível notar que grande parte (40%) das temáticas da Frente 2 dizem respeito ao desenvolvimento de alguma das funções psíquicas superiores. Em segundo lugar estão pesquisas sobre o TDAH (15%), tema que em sua essência também se vincula às discussões acerca da função psíquica atenção voluntária. Para destrinchar quais funções psíquicas são as mais vinculadas ao estudo da voluntariedade da conduta, realizou-se a tabela 3, o que mais uma vez coloca em destaque a vinculação com a atenção.

Tabela 3: Especificação da Temática das Funções Psíquicas Superiores

Temática: Funções Psíquicas Superiores	Nº de pesquisas
Atenção	4
Memória	1
Pensamento	1
Imaginação	1
Geral	1

Fonte: As autoras.

A partir desta análise geral e tendo em vista o objetivo desta revisão sistemática, conforme sugerido no método PRISMA (MOHER et al., 2009) foi realizado um protocolo para que a análise dos trabalhos adquirisse maior rigorosidade. Desta forma, o protocolo foi diferente para cada uma das frentes, visto que estas possuem objetivos específicos dentro do levantamento bibliográfico, conforme já anunciado na introdução.

No protocolo de análise da Frente 1 foram definidas as seguintes categorias: Título, Autor, Tese/Dissertação, Ano de Publicação, Objetivo da pesquisa, Conceituação de Voluntariedade da Conduta, Procedimentos Metodológicos, Participantes, Instrumentos, Procedimentos de análise e Resultados Encontrados.

Para a análise dos trabalhos da Frente 2, o protocolo continha as seguintes informações: Título, Autor, Tese/Dissertação, Ano de Publicação, Temática Principal da Pesquisa, Objetivo da Pesquisa, Conceituação de Voluntariedade da Conduta, Contexto Utilizado. As discussões aqui realizadas estão balizadas pelos dados encontrados em tal protocolo.

Inicia-se, assim, a análise pelo elemento principal aqui investigado e que se apresenta em ambos os protocolos, a conceituação do autodomínio da conduta, ou seja, no que este consiste propriamente e de que modo se desenvolve ontogeneticamente no ser humano. Para isso, a partir das análises foi possível sintetizar em algumas formulações teóricas gerais as ideias principais acerca do autodomínio que apareceram na bibliografia encontrada:

- O desenvolvimento do autodomínio da conduta ocorre a partir da apropriação e emprego dos signos, como mediação dos processos psíquicos;
- O autodomínio da conduta não se forma por si mesmo, é educado;
- O desenvolvimento do autodomínio da conduta vincula-se ao desenvolvimento das demais funções psíquicas superiores;
- A linguagem e o pensamento conceitual possuem um importante papel no desenvolvimento do autodomínio da conduta;
- Analisando a ontogênese, percebe-se que o autodomínio da conduta é neoformação da atividade realizada na idade pré-escolar, contudo este não se esgota neste período e continua a desenvolver-se ao longo da vida;
- O autodomínio da conduta é a base para o desenvolvimento da personalidade da criança.

Um primeiro esclarecimento necessário diz respeito à questão: o que caracteriza o autodomínio da conduta? Silva (2017) apresenta uma ótima síntese com base nas ideias de Smirnov et al. (1960), na qual aponta que consiste na consciência do sujeito que age tendo em vista a finalidade que visa alcançar. Com isso, apresenta uma crítica relevante de Vigotski (1995), na qual o autor aponta que a aparência topográfica, ou seja, o aspecto motor da ação dos seres humanos não é suficiente para revelar a essência do ato volitivo. Isso porque este possui uma natureza contraditória, já que é constituído por dois momentos, um primeiro que diz respeito à formação da conexão entre a necessidade que motiva a ação e seu objeto de satisfação e um segundo, a qual corresponde a execução da ação, que se dá por conta da percepção de um estímulo, que torna possível satisfazer a necessidade inicial.

Ou seja, trata-se da idealização anterior à concretização da ação. No entanto, esta especificidade do psiquismo humano não se constitui de forma natural, diz respeito, na verdade, a uma conquista do desenvolvimento histórico-cultural humano. Neste sentido, a primeira formulação teórica é ponto central para iniciar tal discussão, qual seja o papel que a interiorização do signo possui na mediação da conduta (ANJOS, 2013; BARALDO, 2017; ESCUDEIRO, 2014; FERRACIOLI, 2018; FREIRE, 2016; LEITE, 2010; LEITE,

2015; MORAES, 2011; PANI, 2017; RIBEIRO, 2019; ROSENBERG, 2003; SILVA, 2014; TRINDADE, 2011; VIEIRA, 2017).

Em seus estudos, Vigotski compreende que ao empregar instrumentos os seres humanos dominam o mundo material externo, já a partir da utilização dos signos se torna possível o controle dos próprios processos psicológicos (LEITE, 2010). Nas palavras do autor,

O papel dos estímulos-signos, ou seja, aqueles estímulos criados pelo homem – artificiais –, é de dominar sua própria conduta. —O homem, sem dúvida, submete o poder das coisas sobre sua conduta, o põe a serviço de seus objetivos e orienta a seu modo. Com sua atividade externa modifica o meio circundante e influi, assim, sobre seu próprio comportamento, o subordina a seu poder (VYGOTSKI, 1931/2012, p. 292 apud VIEIRA, p. 69).

Os signos, portanto, regulam a atividade interna dos seres humanos e reestruturam a totalidade do processo psíquico (ROSENBERG, 2003). Dessa forma, em seu processo de internalização, ocorre uma gradativa superação das capacidades psicofísicas imediatas e involuntárias em direção ao autocontrole consciente da conduta (FERRACIOLI, 2018). Isso porque os signos são responsáveis pela mediação entre estímulo e resposta na conduta humana, conforme explica Vygotski,

Assim como o domínio de uns ou outros processos da natureza, o domínio do próprio comportamento não pressupõe a abolição das leis básicas que regem estes fenômenos, mas sim a subordinação a elas. Sabemos que a lei básica da conduta é a lei do estímulo-reação, portanto, não podemos dominar nossa conduta de outro modo que através de uma estimulação correspondente. A chave para o domínio do comportamento nos proporciona o domínio dos estímulos. Assim, pois, o domínio da conduta é um processo mediado que se realiza sempre através de certos estímulos auxiliares (VYGOTSKI, 1995, pp. 126-127 apud MORAES, 2011, p. 200).

Trindade (2011) faz um importante alerta de que a incorporação do signo na operação de estímulo-resposta não se refere apenas a uma adição a tal estrutura, isso porque o signo caracteriza-se pela realização de ação reversa, em que age sobre o próprio indivíduo e não sobre o ambiente.

Em síntese, ao compreender que a voluntariedade da conduta diz respeito a capacidade consciente e intencional de o indivíduo se regular e, além disso, entender que o signo é sua unidade mediadora, pode-se afirmar que o processo de internalização é sua forma essencial (FERRACIOLI, 2018). De tal modo, vale ressaltar que os signos são, inicialmente, externos, socialmente compartilhados e, gradualmente, são internalizados pelos indivíduos. Haja vista tais preceitos segue-se a segunda formulação teórica, que se refere à formação do autodomínio da conduta: este não ocorre por si mesmo, mas é educado (ALBUQUERQUE, 2013; ANJOS, 2013; FERRACIOLI, 2018; FREIRE, 2016; LEITE, 2015; PASQUALINI, 2006; VIEIRA, 2017).

O autocontrole da conduta se constitui ao longo do desenvolvimento do sujeito nas relações interpessoais que este estabelece em certas condições histórico-sociais. Dessa forma, tais mediações interpessoais devem ser qualificadas, a fim de que produzam a internalização dos signos, que por sua vez, promovem seu desenvolvimento (FERRACIOLI, 2018). Neste sentido, é possível compreender o papel central que a educação e, mais especificamente, que a educação escolar possui ao desenvolvimento do autodomínio da conduta.

Isso porque a educação escolar é responsável pela transmissão sistematizada dos conhecimentos humanos historicamente constituídos, o que possibilita a constituição de

um psiquismo consciente de sua própria produção cultural (FREIRE, 2016). Freire (2016) explica que a

[...] apropriação dos signos culturais, na mediação simbólica adequadamente sistematizada pelo professor na atividade de ensino, propicia ao estudante, igualmente em atividade, a capacidade de articular modos de ação para o estudo e dominar a conduta de forma que, na medida em que se apropria de um universo simbólico este se interpõe como meio para romper com a fusão imediata estímulo-resposta [...] (FREIRE, 2016, p. 72).

Assim, o desenvolvimento da organização do próprio comportamento deve ser uma tarefa da prática pedagógica desde o período pré-escolar (LEITE, 2015; PASQUALINI, 2006). Além disso, neste processo de apropriação dos conhecimentos historicamente desenvolvidos pela humanidade não apenas o controle voluntário da conduta requalifica-se, mas também as funções psicológicas superiores de forma geral. O que leva a terceira formulação teórica, qual seja o desenvolvimento do autodomínio da conduta vincula-se ao desenvolvimento das demais funções psíquicas superiores (ANJOS, 2013; FERRACIOLI, 2018; FREIRE, 2016; LEITE, 2015; MORAES, 2011; VIEIRA, 2017).

Anjos (2013) explica que com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, atenção voluntária, memória lógica, pensamento conceitual etc., torna-se possível obter uma imagem mais nítida da realidade em que o indivíduo se encontra inserido, de modo que tal fato permite uma requalificação no autodomínio do comportamento. Um exemplo desta relação é abarcada por Ferracioli (2018) que explica que se todos os estímulos objetivos e subjetivos afetassem o sujeito, sem que houvesse alguma forma de seleção, tornar-se-ia impossível o autocontrole da conduta.

No entanto, apesar de haver certo consenso acerca da relação entre as funções psíquicas, um enfoque maior é dado a importância que a linguagem e o pensamento conceitual possuem ao desenvolvimento do autodomínio da conduta, o que corresponde a quarta formulação teórica (ALBUQUERQUE, 2013; BARALDO, 2017; FREIRE, 2016; LEITE, 2010; LEITE, 2015; POLAQUINI, 2016; ROSENBERG, 2003; TRINDADE, 2011; VIEIRA, 2017).

Vieira (2017) aponta que existe um consenso entre os autores clássicos da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotski, Luria e Leontiev) acerca da função reguladora da linguagem. Isso, pois em um primeiro momento é o

[...] adulto que se dirige à criança orientando sua atenção através da alocação verbal e o ato motor da criança. A criança, que inicialmente regula seus impulsos atendendo à instrução verbal do adulto, reconstrói essa regulação como um processo interno, intrapsíquico, de auto-regulação, ao passar a dar ordens a si mesma, à medida que seu domínio sobre a linguagem aumenta. Primeiramente, a fala acompanha a atividade da criança, descrevendo-a e/ou analisando-a. Em seguida, essa fala precede a ação, assumindo uma função planejadora. Depois, essa fala exterior, planejadora, torna-se interna, transformando-se em linguagem interior (ROSENBERG, 2003, p. 33).

Ou seja, em um primeiro momento a ação é compartilhada com o adulto, de modo que a partir da apreensão da linguagem a criança, gradualmente, adquire a capacidade de ser sujeito e objeto de sua própria conduta (ROSENBERG, 2003; TRINDADE, 2011).

Neste processo, o pensamento atua de forma articulada, já que realiza a mediação da ação voluntária (LEITE, 2010). Segundo Vygotski (1931/2012h, p. 171-172 apud LEITE, 2015, p. 141), “[...] saber propor-se objetivos e dominar a própria conduta, exige uma série de premissas, a mais importante entre elas é o pensamento em conceitos”. Isso

porque por meio do pensamento conceitual se torna possível antecipar mentalmente a ação para, posteriormente, realizá-la praticamente, de modo que a vontade do sujeito passa a reger sua atividade.

Neste sentido, Rosenburg (2003, p. 34) realiza uma síntese sobre o assunto:

Na trama das regulações recíprocas - o outro nos regula e nós regulamos o outro -, o ato voluntário vai-se configurando como um modo cultural de comportamento - a capacidade de nos regularmos a nós mesmos -, mediado e modulado pelos significados e sentidos de que vamos nos apropriando ao longo do desenvolvimento. A vida social, suas práticas e normas, seus valores e relações, seus lugares sociais e regras de convivência e de conveniência, ainda que nem sempre apreendidos de forma consciente, são constitutivos da atividade propositada e a linguagem a torna possível na medida em que a palavra compartilhada não só regula o próprio comportamento, como permite ao homem a transmissão da experiência de indivíduo para indivíduo e, com ela, a apropriação e elaboração da experiência de gerações anteriores.

Com relação à quinta formulação teórica, referente a idade pré-escolar, percebe-se que esta é recorrentemente citada, pois segundo os psicólogos soviéticos a neoformação de tal idade é, justamente, o autodomínio da conduta (ESCUDEIRO, 2014; LEITE, 2015; PASQUALINI, 2006; SILVA, 2019; TRINDADE, 2011; VIEIRA, 2017). Tal ponto, na verdade, não é de comum acordo entre os autores, conforme aponta Vieira (2017, p. 108),

De acordo com Smirnova (2010), nos estudos genéticos dos processos psíquicos baseados no enfoque Histórico-Cultural existem diferentes pontos de vista relacionados ao momento que surge a vontade ou a voluntariedade do comportamento. Alguns relacionam o aparecimento da atividade voluntária com os primeiros movimentos do bebê que são orientados a um fim, como os autores A. V. Zaporozhets e M. I. Lisina. Outros consideram quando as ações da criança começam a ser mediadas pela linguagem do adulto na primeira infância, como sugere também M. I. Lisina e outros. Há também autores que relacionam a formação do comportamento voluntário com a idade pré-escolar a partir do surgimento da hierarquia de motivos, como A. N. Leontiev, e a possibilidade de atuar segundo um modelo, como D. B. Elkonin. Por fim, autores que consideram o início da regulação voluntária na idade escolar ou na adolescência, como L. I. Bozhovich, L. S. Slavina e T. V. Endovitskaya.

Apesar de tal diferenciação, existe uma concordância em que a idade pré-escolar consiste em uma importante etapa para tal desenvolvimento. Isso porque durante o jogo de papéis, atividade-guia da idade pré-escolar, ao assumir um papel a criança acaba por assumir também relações comportamentais que o compõem, regras existentes do papel, de modo que se autoavalia e avalia os colegas neste processo. Além do jogo de papéis, outras brincadeiras desta etapa também cumprem a mesma função, são as brincadeiras produtivas como o desenho, a pintura etc. Tais atividades e as neoformações dela derivadas são fundamentais para a preparação da atividade seguinte, o estudo (VIEIRA, 2017).

Leite (2015) aponta que, segundo Vygotski (2012b), nesta etapa as crianças que aprendem a superar os impulsos imediatos e subordinar suas condutas às regras lúdicas passam a atuar como membro de uma coletividade, a qual inclui todas as crianças presentes no jogo. Silva (2019) corrobora com tal ideia e aponta que, para Elkonin (2009), o jogo seria como uma escola da conduta arbitrada, já que se trata do início de tal processo. Partindo das ideias deste mesmo autor, Trindade (2011, p. 125) sintetiza:

A criança precisa controlar seus impulsos imediatos para representar no jogo as funções sociais dos adultos, para cumprir as regras estabelecidas na brincadeira. Dessa forma, ela chega a uma compreensão consciente e generalizada acerca da realidade social, tornando sua própria conduta objeto de sua análise, de seu controle.

Além disso, Pasqualini (2006) salienta que a partir da idade pré-escolar se verifica pela primeira vez a subordinação consciente de uma ação a outra. Também é possível notar a relação estabelecida entre a atividade e os motivos a ela vinculados, sendo que estes últimos adquirem uma hierarquia, em que alguns são tomados como mais importantes que outros. Assim, ao final da idade pré-escolar é possível notar a incorporação gradual do fator intelectual nas ações da criança e a perda da espontaneidade, ou seja, sua conduta passa a ser mediada por significações e generalizações, o que proporciona, por sua vez, o desenvolvimento do controle da própria conduta (LEITE, 2015; PASQUALINI, 2006).

A partir disso, é possível afirmar a necessidade de uma educação intencionalmente dirigida neste período, já que se trata de um momento primordial de preparação para a escolarização formal. Nas palavras de Leite (2015, p. 115):

Para que a criança tenha êxito nas etapas formais do ensino, é necessário que, antes, tenha sido possibilitado a ela o desenvolvimento da comunicação com os adultos, passando da forma emocional para a verbal, bem como se tenha orientado suas ações com diferentes objetos, suas atividades lúdicas, seus primeiros contatos com a educação e aprendizagem dos conteúdos da cultura como escrita, cálculo, artes. Tudo isso possibilita que se transforme a relação entre percepção, memória, atenção, processos conscientes, para que, ao chegar à etapa formal do ensino, a criança seja capaz de regular suas ações de forma consciente e organizada.

Tal esforço inicia-se durante a idade pré-escolar, mas de longe se esgota em tal período, tendo continuidade nos demais, em especial, a partir da aquisição de conceitos pela criança. Por este motivo, Anjos (2013) sinaliza que, apesar de o autodomínio da conduta não iniciar seu desenvolvimento na adolescência, assume em tal período seu auge formativo. Segundo o autor:

O novo que fundamenta o desenvolvimento das funções psicológicas na adolescência é o fato delas se tornarem voluntárias, num processo de incremento do autodomínio da conduta. Além disso, caracteriza-se pela capacidade de estabelecer objetivos para a conduta e de alcançá-los. E, neste contexto, '[...] o saber definir os objetivos e dominar a própria conduta exige, como vimos, uma série de premissas, a mais importante entre elas é o pensamento por conceitos.' (VYGOTSKI, 1996, p. 172). (ANJOS, 2013, p. 73).

Neste processo, ocorre um salto qualitativo da própria compreensão da realidade pelo adolescente, já que deixa cada vez mais as experiências sensoriais imediatas em direção ao conhecimento mediado pela abstração (concreto pensado) (ANJOS, 2013).

Por fim, aponta-se que para os psicólogos soviéticos o processo de formação do autodomínio da conduta é a linha básica e central ao desenvolvimento da personalidade (LEITE, 2015; RIBEIRO, 2019; VIEIRA, 2017). Conforme explica Leite (2015), desenvolver a personalidade é, justamente, tornar-se autoconsciente e tal processo advém da conduta social. Desse modo, o caráter voluntário da conduta refere-se, justamente, à forma consciente e autoconsciente de agir tendo em vista uma finalidade. Assim, partindo da compreensão de que o ensino é responsável pela formação da personalidade, inclusive

de valores, motivos etc. mostra-se essencial formar estudantes que sejam capazes de regular a própria conduta.

Já em relação aos temas com os quais o autodomínio da conduta mais é relacionado nos trabalhos, ou seja, a análise referente ao ponto “Contexto Utilizado” do protocolo, o que se percebe é que a maior parte dos trabalhos o utiliza junto da explicação acerca do desenvolvimento das funções psíquicas (ANJOS, 2013; BARALDO, 2017; ESCUDEIRO, 2014; LEITE, 2010; POLAQUINI, 2016; SILVA, 2019; TRINDADE, 2011), em especial quando o assunto tratado diz respeito à atenção (COSTA, 2018; FERRACIOLI, 2018; LEITE, 2015; PANI, 2017). Outras utilizações vinculam-se à formação do professor (ROSENBERG, 2003), à explicação acerca da luta de motivos que se passa na conduta humana (MORAES, 2011), à compreensão de como este é um elemento de análise na psicoterapia (SILVA, 2014), como pode ser desenvolvido por meio do ensino (FREIRE, 2016; PASQUALINI, 2006), e, por último, em alguns trabalhos é explicado de forma breve que o autodomínio da conduta é culturalmente desenvolvido, mas sem explorar o assunto de forma pormenorizada (ALBUQUERQUE, 2013; MURAD, 2018; RIBEIRO, 2019; SILVA, 2017).

Por fim, vale salientar o procedimento metodológico utilizado pela única pesquisa encontrada acerca da voluntariedade da conduta, Vieira (2017). Tratou-se, segundo a autora, de uma pesquisa de caráter bibliográfico e prático. A investigação bibliográfica foi realizada nas seguintes bases de dados com seus respectivos descritores: Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil; Descritores: Autocontrole; Autorregulação; Psicologia; Psicologia escolar; Psicologia educacional, Psicologia Histórico-Cultural. Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: Descritores: Autocontrole; Autorregulação; Psicologia; Psicologia escolar; Psicologia educacional, Psicologia Histórico-Cultural. Os descritores se basearam no Tesouro da Associação Americana de Psicologia (APA). Além disso, também foram utilizadas fontes primárias de autores clássicos como L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev.

Já em relação à pesquisa prática, esta foi realizada em uma universidade mexicana durante um período de estágio sanduíche. Trata-se de relatos de experiência advindos de duas intervenções, as quais ocorreram em um hospital e em uma escola.

Na primeira, Vieira (2017) explica que acompanhou um trabalho clínico de avaliação psicológica e neuropsicológica da universidade. Geralmente este trabalho é feito por uma dupla de estudantes de pós-graduação, assim a autora salienta que por ser pesquisadora visitante não nativa na língua espanhola, foi formado um trio junto de outros dois pesquisadores nativos na língua. Dessa forma, o trabalho tinha como objetivo analisar as funções psicológicas e a atividade voluntária dos pacientes, que no caso da pesquisa de Vieira (2017) foi realizado com crianças, suas debilidades e potencialidades, tendo em vista recomendar formas de tratamento para superar as dificuldades apresentadas, conforme explica a autora no “lugar de etiquetá-las a proposta é que se conheçam suas dificuldades, ou seja, a causa delas, para que se possam superar e formar os processos necessários para seu desenvolvimento” (VIEIRA, 2017, p. 126).

Para isso, era realizada uma entrevista com os pais e a criança, seguida de quatro ou cinco sessões de avaliação, tais sessões consistiam na formulação de tarefas ou na utilização de materiais, que possuem como base os pressupostos da Psicologia e Neuropsicologia Histórico-Cultural e que foram produzidos pela própria instituição (VIEIRA, 2017).

Tais instrumentos compreendem a gênese e o desenvolvimento social das funções psicológicas, no entanto Vieira (2017) alerta que devem ser realizadas análises quantitativas e qualitativas a partir deles, pois

O método qualitativo permite estabelecer em quais condições se impossibilita a execução de determinada ação e em quais são possíveis a compensação das dificuldades. Já a análise quantitativa considera os tipos de erros, sua frequência

de aparição e seu grau de severidade. Esses erros são analisados durante a aplicação dos procedimentos de avaliação neuropsicológica, na atividade de aprendizagem do aluno e nos produtos de tal atividade (a escrita estilo cópia, a escrita espontânea, a solução de problemas aritméticos etc.). Os erros cometidos são sintomas que indicam o estado funcional dos fatores neuropsicológicos (Quintanar; Solovieva, 2008) (VIEIRA, 2017, p. 131).

Assim, a pesquisadora pondera que “a avaliação baseada na PHC [Psicologia Histórico-Cultural] permite o conhecimento das dificuldades da criança, bem como de suas facilidades, sendo possível contribuir para a formação de processos necessários para o seu desenvolvimento, a partir de intervenções mais eficazes.” (VIEIRA, 2017, p. 126).

Especificamente em relação à avaliação da atividade voluntária, Vieira (2017) relata que era utilizado a instrumento “Avaliação neuropsicológica da atividade voluntária” (Evaluación neuropsicológica de la actividad voluntaria) de Quintanar e Solovieva (2010a). Este tem como objetivo avaliar os aspectos voluntários em diferentes atividades e dentro de brincadeiras, por este motivo compõe-se de jogos e tarefas que possibilitam a utilização de diferentes meios de regulação externa, de modo que ao aceitar e utilizar tais meios se torna possível verificar o grau de formação da atividade voluntária da criança. Além disso, alguns outros protocolos complementares também foram utilizados, são eles: “Evaluación Neuropsicológica Infantil “Puebla – Sevilla”. Screening Neuropsicológico Clínico” (SOLOVIEVA; QUINTANAR; CARRIÓN, no prelo), o qual avalia regulação e controle e atenção e estado de alerta. E, por fim, “Evaluación del nivel de preparación psicológica del niño para la escuela” (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2010b), que avalia a linguagem oral voluntária.

Já a segunda intervenção, corresponde ao acompanhamento de uma pesquisa de mestrado em andamento na época, a qual era realizada em uma escola, e possuía como participantes doze crianças de aproximadamente quatro anos. Seu objetivo era comparar o nível de aquisição da atividade objetual e da função simbólica após a introdução do jogo de papéis em pré-escolares. Para isso, eram organizadas brincadeiras a partir de um tema e eram distribuídos papéis e materiais às crianças, sendo que ao final era realizada uma avaliação com as próprias crianças sobre o andamento da brincadeira.

De forma geral, o procedimento ocorria da seguinte forma: era apresentado o tema às crianças, como por exemplo, restaurante, bombeiro, mercado etc. e depois elas escolhiam, sob orientação dos adultos, o papel que gostariam de desempenhar. A criança, então, recebia um crachá, no qual havia um símbolo que representava seu papel, inicialmente elas apenas o coloriam, mas depois passavam a criar e desenhar seus próprios símbolos. Posteriormente, escolhiam os materiais que precisavam para representar seu papel e auxiliavam na organização da sala. Após a brincadeira, sentavam-se em círculo para avaliarem a brincadeira e a si mesmos.

Segundo relato de Vieira (2017) foi possível notar diferenças no comportamento das crianças ao longo das sessões, especialmente, em relação à diminuição da necessidade de ajuda do adulto na brincadeira, à proposição de finalidades para os objetos, à incorporação dos papéis, à utilização da linguagem na regulação do próprio comportamento e à compreensão do papel que desempenhavam na avaliação final.

A partir de tais relatos de experiência, a autora analisa que o método de avaliação psicológica e neuropsicológica “pode ser uma ferramenta interessante e fundamental que contribua para a formulação de métodos que favoreçam o desenvolvimento da atividade voluntária” (VIEIRA, 2017, p. 172). Da mesma forma, o jogo de papéis se mostra uma forma de intervenção possível para o desenvolvimento da atividade voluntária, sendo assim uma importante estratégia para a preparação da criança ao ingresso no ensino escolar.

Considerações finais

A pesquisa sobre o desenvolvimento do autodomínio da conduta está intrinsecamente vinculada ao momento de constituição da Psicologia Histórico-Cultural como teoria em seu tempo histórico. A ideia de tal desenvolvimento, no qual coerções externas não são necessárias e da busca de um livre pensar e agir, estão radicalmente presentes na formação da sociedade comunista da época, de tal modo que a concretização desta forma de conduta se mostra essencialmente vinculada a uma sociedade que negue a exploração dos seres humanos (VIEIRA, 2017).

Isso porque as relações alienantes e excludentes fazem com que ciência, arte, filosofia, entre outras produções humanas sejam apropriadas pela grande maioria de pessoas dentro de limites miseráveis (LEONTIEV, 1978). Dessa forma, as relações burguesas, as quais possuem em sua sociabilidade valores competitivos, egoístas e individualistas, cerceiam constantemente as possibilidades de humanização, incluindo o desenvolvimento do autodomínio. Fica claro, portanto, que para a Psicologia Histórico-Cultural, as funções psíquicas superiores e as formas de conduta possuem intrínseca relação com o modo de produzir e reproduzir a vida.

Este aspecto se mostra relevante ponto de análise das pesquisas encontradas, isso porque o conhecimento produzido na antiga União Soviética serve de base para as pesquisas contemporâneas, contudo é insuficiente levando em conta as novas demandas do contexto contemporâneo. Compreender os sujeitos nas relações concretas atuais mostra-se urgente à busca da compreensão acerca das contradições do sistema capitalista e das possibilidades concretas de sua transformação social. Dessa forma, defende-se aqui a necessidade de um maior número de investigações acerca da temática, que busquem investigar as complexas leis de formação do autodomínio da conduta, tendo em vista a constituição de um sujeito emancipado. Tal necessidade é confirmada também por meio da comprovação da hipótese inicial, que mostra a baixa produção da temática, fato este que leva a um arcabouço conceitual limitado.

Espera-se, assim, que o presente trabalho chame atenção a tal problemática, em especial ao enfatizar seu caráter social, retirando assim explicações idealistas e naturalizantes, elemento este especialmente relevante na luta contra a medicalização da educação (MOYSÉS; COLLARES, 2011). Em suma, compreender que o autodomínio não é algo intrínseco ao sujeito, mas sim desenvolvido por processos educativos é essencial à prática pedagógica, de tal modo que pensar nas formas de sociabilidade, nos conteúdos e nas formas de ensino presentes na educação escolar tendo em vista à promoção de seu desenvolvimento mostra-se um intenso desafio às investigações futuras.

Referências

- ALBUQUERQUE, Rosana Aparecida. **Problemas de atenção: implicações do diagnóstico de TDAH na prática pedagógica**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013.
- BARALDO, Ana Claudia Benhosse. **Educação escolar: As disciplinas formais e o processo do desenvolvimento do psiquismo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

- COSTA, Beatriz Lima. **Políticas Educacionais e Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ESCUDEIRO, Cristiane Moraes. **O Desenvolvimento da Memória na Educação Infantil**: contribuições da Psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.
- FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: determinantes pedagógicos para a educação escolar. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.
- FREIRE, Sandra Braga. **A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica**: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- LEITE, Hilusca Alves. **A atenção na constituição do desenvolvimento humano**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- LEITE, Hilusca Alves. **O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da Psicologia Histórico-Cultural**: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.
- MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013
- MOHER, David, LIBERATI, Alessandro, TETZLAFF, Jennifer, ALTMAN, Douglas. **Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement**. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269. doi: 10.1371/journal.pmed1000097. 2009.
- MORAES, Renata Jacintho Siqueira de. **O Alcoolismo e o Alcoolista no Capitalismo**: a Psicologia Histórico-Cultural na defesa da historicidade para o enfrentamento do problema. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, p. 133-196, 2011.
- MURAD, Maria Ceres Rodrigues. **A ópera como mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de baixa renda cursando a 1ª série do ensino fundamental**: uma perspectiva vigotskiana. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

- PANI, Sabrina Gasparetti Braga. **De Mediações a Mediações: avaliação-intervenção psicológica de queixas escolares em casos de diagnóstico de TDAH.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.
- POLAQUINI, Jessica Elise Echs Lucena. **O Desenvolvimento da Atenção Voluntária na Educação Infantil: contribuições da Psicologia Histórico Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia. **Aproximación histórico-cultural: Fundamentos teórico metodológicos.** In: ESLAVA, Jorge; MEJIA, Lyda; QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia (Orgs.), Los transtornos del aprendizaje: perspectivas neuropsicológicas (pp. 145-181). Colombia, Magisterio, 2008.
- QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia. **Evaluación neuropsicológica de la actividad voluntária.** In QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia (Orgs.), Evaluación Neuropsicológica de la Actividad del niño preescolar (pp. 43-66). México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2010a.
- QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia. **Evaluación del nivel de preparación psicológica del niño para la escuela.** In: QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia. Evaluación Neuropsicológica de la Actividad del Niño preescolar (pp.11-44) México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2010b.
- RIBEIRO, Ivanir. **A produção de sentido pessoal à atividade de estudo em jovens e adultos estudantes do PROEJA: história, trabalho e práxis pedagógica.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- ROSENBERG, Cláudia de Souza. **Lugares de experiência formativa e a produção da necessidade de mudança no trabalho docente.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2011.
- SHUARE, Marta. **A Psicologia Soviética: Meu olhar.** São Paulo: Ed. Terracota, 2017.
- SILVA, Célia Regina da. **Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.
- SILVA, Maria Aparecida Santiago da. **Compreensão do adoecimento psíquico: de L. S. Vigotski à Patopsicologia Experimental de Bluma V. Zeigarnik.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.
- SILVA, Maria Cristina da. **O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.
- SMIRNOV, A., et al. **Psicología.** México: Grijalbo, 1960.

SOLOVIEVA Yulia; QUINTANAR, Luis; LEÓN-CARRIÓN José. **Evaluación Neuropsicológica Infantil “Puebla – Sevilla”. Screening Neuropsicológico Clínico.** (no prelo).

TOASSA, Gisele. Conceito de liberdade em Vigotski. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 2-11, set. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932004000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2021.

TRINDADE, Rafaela Gabani. **Desenho infantil: contribuições da educação infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIEIRA, Ana Paula Alves. **O desenvolvimento da atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico-Cultural: menos rótulo e mais aprendizagem.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Madrid: Visor, 1995. (Obras escogidas III).

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **La infância temprana.** Madrid: Antonio Machado, 2012b. (Obras Escogidas IV. Original publicado em 1933-34).

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Paidologia del adolescente/Problemas de la psicologia infantil.** Madri: Visor, 1996. (Obras escogidas IV).

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Problemas del desarrollo de la psique.** Madrid: Antonio Machado Libros, 2012a. (Obras Escogidas III. Original publicado em 1983).

CAPÍTULO 8

ARTE E CONTEXTO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CULTURAL DO PSIQUISMO*

Cláudia Aparecida Valderramas Gomes
Heloisa Carli

Apresentação

O tema das relações entre arte, educação e formação humana é assunto referido por diversos estudos nacionais (ABREU e DUARTE, 2019; GONÇALVES e PEDERIVA, 2019; ASSUMPCÃO e DUARTE, 2017; BARBOSA, 2017, 2019; SILVA e URT, 2016; BARROCO & SUPERTI, 2014). Neste capítulo, cabe mencionar os resultados de uma pesquisa¹ que tratou das ações e concepções sobre a experiência estética na educação escolar.

Por meio de revisão bibliográfica, o estudo buscou apreender o papel da arte na formação humana e identificar como se dá a relação entre arte e educação escolar. Para tanto, foram selecionados artigos escritos em português e publicados em periódicos nacionais entre 2010 e 2015, o que resultou num conjunto de quinze artigos analisados.

Com base nas considerações oriundas da pesquisa, pretendemos afirmar o conhecimento artístico como mediação essencial para a formação de um psiquismo cultural. Para tanto, a organização do capítulo inicia por alguns apontamentos sobre a noção de *humanização* do sujeito e o quanto esse processo depende da relação entre a riqueza cultural acumulada pela humanidade e a singularidade do indivíduo; na sequência apresenta alguns elementos da filosofia e da psicologia que explicam as relações entre arte e formação humana na perspectiva histórico-cultural; logo depois traz alguns resultados da investigação que revelaram como a escola tem se ocupado dos conhecimentos artísticos e, enfim, propõe algumas considerações sobre a função desempenhada pelas artes na constituição de processos psicológicos superiores e/ou culturais.

O intuito é convidar profissionais da psicologia e da educação a compartilharem reflexões necessárias sobre as relações entre o patrimônio artístico e o desenvolvimento de processos psicológicos mediados pela experiência estética, capazes de produzir efeitos formativos que transformem funções psíquicas naturais em processos psicológicos culturais. Neste movimento a arte ocupa um lugar que pressupõe o direito a uma educação para a *humanização*.

Introduzindo a questão...

O termo educação *humanizadora* carrega um sentido específico na perspectiva teórica aqui adotada, pois ultrapassa a ideia de que basta nascer com uma organização biológica, constituída por traços e caracteres conquistados pela evolução filogenética, para desenvolver-se como ser humano. Tais características são condições imperativas, mas não suficientes; a *humanização* suplanta os limites aparentes expressos pelas características anátomo-fisiológicas naturais e impõe a necessidade de concretizar, em cada indivíduo

* DOI - 10.29388/978-65-86678-97-0-f.117-127

¹ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. Processo n. 2017/19528-6.

singular, a essência humana constituída histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2012).

Por isso se trata de um processo de formação humana que, a rigor, se pode chamar de educação, uma vez que forma, em cada indivíduo, *processos tipicamente humanos* (VIGOTSKI, 1995) produzidos coletivamente ao longo da história social. O que distingue os processos psíquicos especificamente humanos daqueles que não o são, é o fato de serem mediados, ou seja, decorre da natureza e da qualidade da relação, possível, que cada indivíduo mantém com a cultura material e não material, desde a apropriação de elementos, instrumentos e signos presentes no cotidiano até a apropriação da ciência, da arte e da filosofia.

Funções psicológicas mediadas se concretizam no decurso da existência do indivíduo e nutrem-se das condições concretas de vida e de educação que deverão influir no desenvolvimento de cada uma delas. Isso é o que distingue a natureza histórica de tais processos que, em unidade com as estruturas biológicas, compõem a integralidade do psiquismo humano.

Do ponto de vista metodológico, o psiquismo pode ser representado como *totalidade* sistêmica, que integra um conjunto de funções psicológicas que mantém uma relação de *contradição* entre processos naturais e culturais, entre realidade e fantasia e entre demandas coletivas (interpsicológicas) e singulares (intrapicológicas), capaz de produzir uma tensão necessária à superação desses opostos dialéticos.

Este percurso cria a possibilidade do *movimento* que induz a (trans) formação das funções psíquicas – sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação e processos afetivos – configurando outras formas de o sujeito perceber e se relacionar com a realidade e consigo mesmo. Este fato está em relação direta com a complexificação do psiquismo como *sistema interfuncional* (MARTINS, 2013), que se objetiva num outro estado de consciência.

Para situar e compreender a relevância atribuída à arte, à luz da teoria Histórico-Cultural, neste processo de formação e transformação do psiquismo faz-se importante destacar, ainda que brevemente, o processo coletivo de construção da realidade humanizada e o entendimento sobre arte para esta teoria, segundo suas bases filosóficas e psicológicas.

I - Arte e formação humana para a Teoria Histórico-Cultural

Entendemos que o homem – como categoria genérica, em referência a toda humanidade – é um ser criador que, no decorrer do seu processo evolutivo, passou a produzir seus meios de vida. Essa característica é o que difere, qualitativamente, a experiência da espécie humana das outras tantas espécies que compartilham a realidade objetiva, a qual existe independentemente da consciência do homem e é insuprimível em sua constituição (SODRÉ, 1968).

A formação humana se dá num processo dialético de transformação da natureza e aprimoramento das capacidades especificamente humanas, pois como afirmam Debiasi e Conceição (2013, p. 59) “o homem é capaz de tirar da natureza o que precisa para manter-se vivo e, para reproduzir-se enquanto ser genérico, ele se transforma à medida que modifica o mundo a sua volta”.

O trabalho é a atividade mediadora entre o homem e a natureza, que permite transformar a realidade material de modo a produzir os meios para satisfazer suas necessidades (MARX, 1985). Deste modo, é por meio do trabalho que o ser humano se apropria da realidade material, atua sobre ela – orientado por uma finalidade que busca suprir a necessidade disparadora de sua atividade – transformando-a e criando novos

objetos. Assim, a realidade material e a consciência do homem sobre si e sobre tal realidade transformam-se dialeticamente.

A superação das necessidades humanas por meio do trabalho é o motor gerador de novas necessidades. À medida que necessidades mais básicas, relativas à experiência humana, são supridas (como comer, beber, dormir), outras novas e mais complexas vão emergindo nesta relação entre homem e realidade, mediadas pelo trabalho.

A produção e a apreciação artística devem ser entendidas como uma necessidade complexa da experiência humana.

Do ponto de vista filosófico, Vázquez, no livro “As ideias estéticas de Marx”, indica que “o trabalho é assim, histórica e socialmente, a condição necessária do aparecimento da arte, bem como da relação estética do homem com seus produtos.” (VÁZQUEZ, 1968, p. 73).

De acordo com Vázquez (1968), a arte, assim como o trabalho, é manifestação das forças criativas que constituem o homem e que possibilitam sua expressão e afirmação na realidade objetiva como ser social criador e transformador.

Tanto a arte quanto o trabalho são frutos da capacidade humana de superação e aprimoramento de suas necessidades biológicas e culturais na relação com a realidade material, e é por meio da atividade criadora do homem que tais necessidades podem ser superadas, abrindo caminho para o surgimento de outras. Porém, diferentemente do trabalho, cuja finalidade é a satisfação de uma necessidade material determinada que se expressa no valor de uso de um produto, a arte cumpre a função de possibilitar ao homem a afirmação de sua essência humana e o reconhecimento nas objetivações por ele criadas.

Para o filósofo, “[...] o homem se eleva, se afirma, transformando a realidade, humanizando-a, e a arte com seus produtos satisfaz esta necessidade de humanização. Por isso, não há – nem pode haver – “arte pela arte”, mas arte por e para o homem” (VÁZQUEZ, 1968, p. 48).

O Materialismo Histórico-Dialético se posiciona contrário às concepções idealistas, que atribuem um caráter transcendente às manifestações artísticas. Ao contrário, identifica na arte um nível elevado do processo de humanização da natureza e do próprio homem.

A arte é entendida como dimensão essencial da existência humana, uma vez que tem suas raízes no trabalho criador, concebido por Marx (1985) como a essência da humanidade. Ademais, além de expressão da essência criadora do homem, manifesta-se como um fenômeno social que possibilita a superação de particularidades históricas, sociais ou de classe rumo à universalização construindo pontes sólidas pelas quais homens de distintas épocas poderão transitar.

As obras de arte, e sua relevância histórica significativa, originam-se das experiências particulares do artista, entretanto seus resultados revelam sempre os aspectos essenciais da condição humana.

Os objetos da realidade são representados através da arte de modo a refletir o caráter humano neles impregnados, o que significa dizer que a representação artística de um objeto nunca é dele em si, mas da maneira como o homem se relaciona com tal objeto, pois é por meio dessas relações com os homens – ser genérico – que estes elementos são humanizados.

Desse modo, não se pode atribuir às artes, unicamente, a função de tornar a realidade cognoscível, uma vez que a arte não reflete a realidade em si, em sua essência, e sim a relação do homem para com os objetos que a constitui.

Ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar na realidade humana. Assim, pois, a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana. (VÁZQUEZ, 1968, p. 35)

A contribuição de Marx à Estética consiste em haver evidenciado que o estético, como relação peculiar entre o homem e a realidade, foi se forjando histórica e socialmente no processo de transformação da natureza e de criação de um mundo de objetos humanos.

Para a filosofia marxiana, o estético se constitui na relação dialética entre sujeito e objeto, contrário à noção de que seja proveniente das propriedades da consciência humana, da psique ou da constituição biológica do sujeito.

O sentido estético emerge da atividade prática material por meio da qual o sujeito satura os objetos por ele criados, ou transformados, de um conteúdo que o humaniza. Deste modo, Vázquez (1968, p. 99) afirma que “[...] a natureza, por si só, à margem de toda humanização, permanece igualmente à margem do estético”, ou seja, o valor estético de uma obra é determinado por seu conteúdo humano e social.

As elaborações filosóficas sobre a relação estética que o homem estabelece com o patrimônio humano-genérico², no campo das artes, legitimam a natureza histórica e cultural do psiquismo.

II – Arte e vivência estética: implicações para a dinâmica do psiquismo

Do ponto de vista do conhecimento psicológico, as formulações de Vigotski (2010; 2018), sobre a educação e os efeitos da vivência estética, bem como o incremento da capacidade imaginativa na criança, reforçam a função desempenhada pelas artes na constituição de processos psicológicos superiores e/ou culturais.

Para essa argumentação serão utilizados, neste capítulo, dois textos daquele autor que distinguem suas análises sobre as implicações da arte e da vivência estética para o desenvolvimento do psiquismo.

Um deles é o livro *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores* (VIGOTSKI, 2018, 1987)³ publicado, originalmente, em 1930. Nesta obra, o autor estabelece relações entre a vivência das crianças e a imaginação e criação como fenômenos psíquicos que se desenvolvem com base na reprodução e reelaboração de seus próprios conhecimentos.

O segundo trabalho é o capítulo intitulado *A educação estética*, que está incluído na obra *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 2010), escrito no início dos anos 1920 e publicado em 1926 (PRESTES; TUNES, 2012). Neste livro, Vigotski propõe reflexões sobre o papel do ambiente social e sobre a relação entre instrução e desenvolvimento, numa “clara demonstração de como o autor queria pôr a psicologia a serviço da prática educacional na construção da nova sociedade socialista” (PRESTES; TUNES, 2012, p. 334).

O que se pode destacar, em ambas as publicações, é a intenção de Vigotski anunciar, cientificamente, explicações sobre os efeitos decorrentes da relação do sujeito com as objetivações humanas firmando a ideia de que a arte, esse tipo de conhecimento que pode e deve ser trabalhado na escola, é capaz de mediar significativas transformações psíquicas desenvolvendo processos psicológicos mais sofisticados.

Entretanto, Vigotski (2010) não isenta de críticas os modos como a escola tem caracterizado a relação da criança com as objetivações artísticas. Para este autor, são equivocadas algumas ideias pedagógicas sobre o que seja, de fato, uma educação estética, pois quase sempre ela é tratada, tão somente, “como *meio* para atingir resultados pedagógicos estranhos à estética” (p. 324, grifo nosso).

² A expressão *patrimônio/objetivação humano-genérica*, significa um produto que resulta da história social humana, da história da atividade objetivante dos seres humanos.

³ Fizemos o cotejamento do livro publicado em 2018 com a edição de VIGOTSKY, L.S. *La imaginación y el arte en la infancia* (Ensayo psicológico). Cidade do México: Hispánicas, 1987.

Ele reforça que a escola costuma infundir alguns elementos estranhos à vivência da arte, que acabam por distorcer a possibilidade da percepção artística e da relação estética, por exemplo, quando associa concepções morais e arte literária ou quando toma a obra como pretexto para o estudo da realidade objetiva ou, ainda, quando reduz a estética ao sentimento do agradável e fonte de prazer.

De acordo com Vigotski (2010), esses equívocos derivam da própria ciência psicológica que ainda sustenta um ponto de vista segundo o qual “(...) a percepção estética é uma vivência passiva” (p. 332). Inversamente, ele explica que o ato estético é marcado pela *estimulação*, pela *elaboração* e pela *resposta* do sujeito, três momentos articulados que nada têm de passivo.

O momento da percepção sensorial da forma, aquele trabalho desempenhado pelo olho e o ouvido constitui apenas o momento primeiro e inicial da vivência estética. [...] Entretanto, essas interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa *atividade específica*, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética (VIGOTSKI, 2010, p. 333).

O próprio Vigotski (2010) argumenta que se trata de uma atividade complexa realizada pelo espectador ou leitor, que consiste em interpretar os estímulos externos apresentados, e que demandam um intenso trabalho do psiquismo que abarca processos psíquicos de memorização e de pensamento.

Na vivência estética, afirma Vigotski (2010), “[...] ao percebermos uma obra de arte nós sempre a recriamos de forma nova” (p.337). Os processos de percepção são, também, processos de repetição e recriação, portanto, se pode falar de uma reprodução complexificada, uma “síntese criadora secundária” (p. 334).

O que decorre como característica psicológica da reação estética é o fato de produzir, naquele que se relaciona com a arte, não a mera repetição dos pensamentos, emoções e sentimentos presentes na obra, mas permitir ao sujeito colocar-se acima dela. Disso resulta o sentido da atividade estética como *catarse*.

Esse conceito é demasiadamente complexo para ser analisado em seus desdobramentos psicológicos neste momento. Todavia, faz-se importante mencionar, ao menos, algumas características que fazem dele um sinalizador das implicações para o psiquismo. Duarte (2019) argumenta que a *catarse* não se limita a um fenômeno da esfera artística, sendo algo mais amplo, que engloba aspectos psicológicos, éticos, estéticos, políticos e educativos e reconhece a necessidade de analisar esse conceito para além da noção incorporada ao senso comum.

[...] o processo catártico é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano (DUARTE, 2019, p. 3).

No caso da arte, a *catarse* marca uma atitude de superação psicológica do sujeito. Superação⁴ que emana de tensão, ou seja, a contradição, a indignação, o medo, e tantos outros sentimentos e emoções se conjugam na vivência do ato estético demandando sua transformação. “A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e

⁴ *Superação* no sentido filosófico, que “[...] significa, conseqüentemente, progresso que conservou o que havia de verdadeiro nos momentos precedentes, levando-o a completar-se”. (ABBAGNANO, 2007, p. 1099).

por isso ela sempre significa uma *atividade sumamente complexa* de luta interna que se conclui na catarse” (VIGOTSKI, 2010, p. 345, grifo nosso).

O conceito de catarse tem sua importância porque pode, ainda, ser traduzido como uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e a realidade, produzindo no sujeito outra maneira de ver o mundo, diferente daquela típica do imediatismo da vida cotidiana. “É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento.” (VIGOTSKI, 2010, p. 342).

É assim que os processos psicológicos superiores e/ou culturais são mobilizados. Por meio de um tipo de conhecimento – artístico – que induz à possibilidade de o indivíduo se relacionar com dramas sociais autênticos, vivenciados por homens e mulheres, contemporâneos ou de épocas passadas, que representam uma sociabilidade heterogênea e que traduz significados e sentidos.

Mesmo considerando que a vivência estética da catarse poderá vir a organizar o nosso comportamento e equilibrar nossas emoções, os efeitos formativos sobre o indivíduo e as implicações para a sua vida não acontecem de maneira direta e imediata. Esse processo comporta uma intrincada trama de mediações (DUARTE, 2010).

A psicologia vigotskiana considerou a necessidade de explicar como essas mediações são produzidas e reproduzidas por meio da memória, da linguagem, do pensamento e de outras funções psíquicas que conformam a dinâmica interfuncional do psiquismo e contribuem para explicar a imaginação e a criação, como processos psicológicos superiores que legitimem a humanização do psiquismo.

Sintetizadas na obra *Imaginação e criação na infância*, Vigotski (2018) menciona duas atividades psíquicas específicas da experiência humana: a *atividade reprodutora* e a *atividade criadora*. A primeira vincula-se à capacidade de memorização do homem, o que possibilita – como sugere o próprio conceito – reproduzir tanto as experiências particulares do sujeito, que se conservam pela memória, quanto reportar a diversidade de experiências acumuladas no desenvolvimento histórico-social do gênero humano.

Tendo por base o conjunto de experiências conservadas pela memória e pela história humana é que a atividade criadora se desenvolve, pois é a partir destes conteúdos que o psiquismo é capaz de reelaborar e criar novas imagens e ações. A experiência particular do sujeito com os elementos constitutivos de sua realidade e com as produções históricas materializadas ao longo do tempo é, de acordo com esta teoria da psique humana, o pressuposto fundamental para que os processos criativos nele se desenvolvam. Nas palavras do autor:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza da sua experiência. (VIGOTSKI, 2018, p. 24)

As fantasias engendradas pelo sujeito são produtos tomados da realidade e reelaborados por intermédio de sua imaginação. Portanto, o fundamento da criação, como atividade ou processo, é a materialidade do real. É justamente esta função do psiquismo humano – definida pela psicologia de Vigotski (2018) como imaginação ou fantasia – que o torna um ser projetado para o futuro, um ser que cria e modifica sua realidade.

III – Notas sobre a pesquisa: arte e educação escolar

As elaborações deste capítulo se baseiam, também, nos resultados de uma pesquisa bibliográfica que teve por objetivo verificar como se dá a relação entre arte e educação escolar e, aqui, se faz necessário apontar as implicações das vivências estéticas no contexto escolar para o processo de formação das funções psicológicas superiores/culturais.

Para tanto, destacou-se a educação escolar como instituição que integra a prática social para a humanização buscando analisar a presença da arte e o modo como a escola instrumentaliza a produção e a apreciação artística no processo de formação dos estudantes.

Salientamos a relevância da educação escolar para o desenvolvimento humano, uma vez que a escola – em nossa formação social – ocupa um lugar privilegiado de socialização do patrimônio cultural humano-genérico em suas formas mais desenvolvidas, por meio da ciência, da arte e filosofia, de forma intencional, sistematizada e mediada (DUARTE, 2016).

Como afirma Assumpção (2014), é por meio da apropriação das objetivações humanas - no caso desta pesquisa, produções e experiências artísticas -, constituídas pelas relações sociais e mediadas pelo ensino escolar, que as novas gerações incorporam às suas atividades aquisições materiais e imateriais da realidade humanizada e se inserem na história compartilhada.

Vigotski (2010) argumenta sobre a excepcionalidade da experiência acumulada pela humanidade nas produções artísticas e, no que tange a educação estética, afirma que a escola deve vislumbrar a incorporação do psiquismo dos estudantes à experiência estética da sociedade.

Significa dizer, portanto, que o processo de ensino e de aprendizagem das produções artísticas desenvolvidas pelo gênero humano, em âmbito escolar, possibilita ao sujeito mediar o aprimoramento e a articulação de suas funções psicológicas superiores e/ou culturais, como a atenção e a memória voluntárias, a imaginação e a criação, a linguagem, o sentimento.

As considerações acima, sobre a mediação da arte na formação do sujeito, denotaram, nos resultados da pesquisa, uma discrepância entre a potência da arte para o desenvolvimento dos processos psicológicos complexos e o modo como a educação escolar tem efetivado o conhecimento artístico na formação dos estudantes.

Estudos como o de Fusari e Ferraz (1992) apontam que as produções artísticas não têm sido ensinadas e apreendidas por parte considerável das crianças e adolescentes brasileiras, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem encontra-se demarcado por uma polarização que ora valoriza a expressividade descompromissada do alunado, ora a reprodução mecânica de técnicas artísticas.

Parte expressiva dos artigos selecionados para composição dos dados da pesquisa (CORRÊA; SANTOS, 2014; SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014; PICCININI; SARAIVA, 2012; BESSA; MENDES, 2012; PARO, 2011; SOUZA JÚNIOR; SANTIAGO; TAVARES, 2011; BRASILEIRO, 2010) sinaliza que os saberes escolares não são tratados com equidade de relevância entre os componentes curriculares. É possível identificar uma hierarquização dos conteúdos escolares, pois, tradicionalmente, algumas áreas do conhecimento são privilegiadas na cultura escolar por serem consideradas mais importantes, em detrimento de outras que são vistas como secundárias, como é o caso dos conteúdos artísticos.

Em complemento, os artigos também destacam que a arte ocupa o lugar de entretenimento na vivência escolar, fato que se assenta e se acentua pela falta de espaço físico e recursos didáticos para os processos educativos, pela insuficiência de incentivo à capacitação docente no que diz respeito a vivências estéticas no cotidiano (SILVA;

ALMEIDA; FERREIRA, 2011) e na recorrente difusão de conteúdos advindos da cultura de massa e subprodutos artísticos (HILLESHEIM; SILVA; MAKOWIEKY, 2013).

A desvalorização da arte como conteúdo escolar e o conseqüente influxo negativo para a constituição do psiquismo, decorrente da apropriação-objetivação de tais conteúdos, não é mero acaso ou descuido. Oliveira e Stoltz (2010), a partir de concepções vigotskianas sobre o teatro na escola, elucidam o fato de a arte, no modo de produção capitalista, tender a ser vista como algo supérfluo, apesar de a experiência estética ser uma necessidade de todo ser humano.

A redução da produção e apreciação artísticas às leis da produção material no modelo socioeconômico capitalista leva a arte a ser rebaixada a categoria de mercadoria (VÁZQUEZ, 1968).

Cumprir notar, deste modo, que as experiências de produção e apreciação artística na escola fixam-se, notadamente, na valorização do potencial espontaneamente expressivo do sujeito, naturalizando o processo de criação humana e desconsiderando a relação intrínseca entre imaginação e realidade (VIGOTSKI, 2018).

Deste modo, os resultados indicam que o processo de ensino e de aprendizagem da arte não garante, de modo qualitativo, aos sujeitos em etapa escolar, a apropriação do legado cultural humano, tampouco o desenvolvimento da imaginação, – oriunda, segundo Vigotski (2018), das atividades reprodutivas e criadoras do psiquismo humano – o que influi negativamente no processo de formação subjetiva do sujeito e em sua afirmação objetiva na realidade material por meio da arte.

De acordo com uma perspectiva pedagógica assentada na teoria Histórico-Cultural, espera-se que com a vivência estética na escola o alunado experiencie intensamente seu processo criativo por vias do fazer artístico, evoluindo em seus domínios técnicos e expressivos, tendo como base para tal a apropriação de conteúdos artísticos elaborados no percurso do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade.

Para Saviani (2008), tais perspectivas pedagógicas serão baseadas em:

[...] métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 56).

IV – Considerações Finais

Longe de pretender esgotar o tema das vivências estéticas na escola e suas implicações para a formação humana do sujeito, os elementos do capítulo propuseram uma concepção de arte fundada nos pressupostos da psicologia Histórico-Cultural para dar visibilidade ao papel da relação que o sujeito mantém com o patrimônio humano-genérico infundindo um psiquismo cultural.

Apresentaram-se referências da psicologia que distinguem modos como a arte mobiliza processos psíquicos e se traduz em vivências estéticas saturadas de efeitos cognitivos e afetivos. Portanto, a arte foi reconhecida como um tipo de conhecimento humano capaz de inspirar novas sensações, percepções, outras maneiras de sentir, de pensar, de se expressar e se relacionar, elevando a consciência e a compreensão da realidade e do próprio sujeito.

Compreendeu-se, a partir da psicologia Histórico-Cultural, a dialética estabelecida entre a transformação da realidade, por meio do trabalho, e o desenvolvimento das

produções artísticas em que se imprimiram qualidades específicas do gênero humano, que resultaram da superação das funções psíquicas elementares ou naturais.

Para isso, se destacou o processo de apropriação e objetivação dos produtos materiais e imateriais desenvolvidos na história social, como mecanismo essencial que possibilita esse salto quantitativo e qualitativo na formação humana.

Recuperaram-se alguns princípios vigotskianos (VIGOTSKI, 2010; 2018), que afirmam como necessária a ampliação das experiências de crianças e jovens, caso exista a intenção de se criar bases sólidas para a atividade de criação, pois essa capacidade individual se relaciona, sobretudo, com as ações de apropriação-objetivação, e vivências, dos produtos e instrumentos da realidade humanizada.

Tomando a arte, portanto, como objetivação complexa, em que se cristalizam de modo articulado capacidades especificamente humanas ou funções psicológicas culturais, fez-se necessário distinguir como esse conhecimento, derivado da prática social, se objetiva em conteúdos escolares, uma vez que é necessário apreendê-los para que, da aprendizagem singular, se produza um psiquismo mais complexo.

Espera-se ter contribuído com ingredientes derivados da pesquisa, sobre o lugar que o conhecimento artístico ocupa no ambiente escolar, sem perder de vista que o processo que encobre a arte no projeto curricular, tendo em vista deslegitimar sua função para o desenvolvimento cognitivo-afetivo, são aspectos que denunciam o descompromisso do sistema educacional orientado pelas relações sociais e produtivas do capitalismo.

As indagações sobre a histórica debilidade do ensino e da aprendizagem da arte no contexto escolar brasileiro devem se fortalecer se quisermos que o patrimônio artístico, em suas diferentes modalidades, passe a frequentar os debates, as pesquisas e as decisões em políticas públicas no campo da educação.

Para este referencial teórico, que norteia concepções e práticas profissionais nas áreas da psicologia e da educação, a arte já é reconhecida como produção humano-genérica que medeia a relação do sujeito com a realidade e que, ao ser incorporada ao sistema psíquico incrementa a formação, articulação e aprimoramento do psiquismo ultrapassando limites já alcançados pelas transformações filogenéticas, ou seja, tornam-no, de fato, *humano*.

Referências

ABREU, Thiago Xavier de; DUARTE, Newton. Sobre o sentido político do ensino de música na educação escolar: das relações entre a arte e a realidade objetiva. **Revista Linhas**. Florianópolis/SC, v. 20, n. 42, p. 12-35, jan. - abr. 2019.

ASSUMPCÃO, Mariana de Cássia. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP. 2014

ASSUMPCÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. Arte, educação e sociedade em György Lukács e na pedagogia histórico-crítica. **Revista Educação em Questão**, Natal/RN, v. 55, n. 44, p. 169 - 190, abr. - jun. 2017.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. A arte na formação do indivíduo: superando preconceitos. **Linhas Críticas**, Brasília/DF, v.22, n.49, p. 727-743, set. 2016 a dez. 2016/jan. 2017.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Vigotski e psicologia da arte: horizontes para a educação musical. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 31 - 44, jan. / abr., 2019. Educação Musical numa perspectiva Histórico-Cultural.

- BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, 26(1), p. 22 - 31. 2014.
- BESSA, Pedro Pires; MENDES, Vanderlei. Conteúdo básico comum: ensino de arte em escolas públicas estaduais de Belo Horizonte/MG. **Revista Educação em Revista**, 28(1), p. 313 - 342. 2012.
- BRASILEIRO, Livia Tenório. Educação Física e Arte: reflexões acerca de suas origens na escola. Motriz: **Revista de Educação Física**, 16(3), p. 742 - 750. 2010.
- DEBIAZI, Márcia da Silva Magalhães; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique. A relação entre arte e trabalho na estética marxista. Trabalho apresentado no **Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Maringá/PR. 2013.
- CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas do ensino de dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, 4(3), p. 509 - 526. 2014.
- DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Vigotski e Lukács. In: DUARTE, Newton. DELLA FONTE, Sandra Soares. (orgs.) **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, p. 145 - 163. 2010.
- DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados. 2016.
- DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**, v.30, Campinas/SP - Sep 05, 2019. Dossiê: Didática e formação de professores. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez. 1992.
- GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A unidade educação-música: educação musical na teoria histórico-cultural. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 19-30. jan. / abr., 2019. Educação Musical numa perspectiva Histórico - Cultural.
- HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca & Makowicky, Sandra. Ensino de arte: um olhar para os espelhos retrovisores. **Revista ARS**, 11(21), p. 62 - 79. 2013.
- MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico - crítica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural. 1985.
- OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Revista Educar**, 36, p. 77 - 93, 2010.
- PARO, Vitor Henrique. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, p. 485-508, 1972. 2011.
- PICCININI, Larise; SARAIVA, Maria do Carmo. A dança: improvisação e o corpo vivido: ressignificando a corporeidade na escola. **Revista Pensar a prática**, 15(3), p. 728-742. 2012.

- PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**. Campinas/SP: 29(3), p. 327-340, jul. – set. 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados. 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas/SP, 2012.
- SILVA, Juliana Pereira; URT, Sônia da Cunha. O valor da arte literária na construção do sentido estético da criança. **Nuances: estudos sobre Educação**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 225 - 246, 12 maio 2016. Nuances Estudos Sobre Educação. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3692>.
- SILVA, Silvia Maria Cintra da; ALMEIDA, Célia Maria de Castro; FERREIRA, Sueli. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Revista Psicologia em Estudo**, 16 (2), p. 219 - 228. 2011.
- SODRÉ, Nelson. **Fundamentos do Materialismo Dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio; SANTIAGO, Eliete; TAVARES, Marcelo. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Revista Pro-Posições**, 22(1), p. 183 - 196. 2011.
- SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. O ensino da dança na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 28(3), p. 505 - 520. 2014.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **La imaginación y el arte en la infancia** (Ensayo psicológico). Cidade do México: Hispánicas, 1987.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A educação estética. In: VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra, p. 323-363. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CAPÍTULO 9

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E A UNIDADE AFETIVO-COGNITIVA*

*Aline Harumi Sasaki
Marta Sueli de Faria Sforzi*

Introdução

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a escola é um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, do desenvolvimento integral do estudante. O valor atribuído a essa instituição está no tipo de conhecimento que é compartilhado nela: os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 290), “[...] a tomada de consciência humana passa pelos portões dos conceitos científicos”.

A importância conferida por essa teoria aos conhecimentos sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento na formação humana pode levar a, equivocadamente, considerarmos que estamos diante de uma concepção intelectualista do desenvolvimento da consciência, todavia, como nos alerta Leontiev, a consciência “deve ser compreendida não somente como conhecimento, mas também como relação, como orientação” (LEONTIEV, 1983, p. 192, tradução nossa)¹. Isso significa que os conhecimentos sistematizados não são vistos como acúmulo de informações sobre diferentes campos da existência humana, mas como instrumentos que ajudam na formação da imagem do mundo pelos estudantes, orientando a relação deles com a realidade. Esses conhecimentos, quando ensinados de acordo com procedimentos didáticos adequados, contribuem para a formação de um tipo específico de pensamento: o pensamento teórico (DAVIDOV, 1998).

Novamente, outro equívoco de interpretação pode ocorrer. Por se tratar do desenvolvimento do pensamento, podemos, de imediato, considerá-lo algo vinculado apenas ao aspecto cognitivo, envolvendo o raciocínio lógico, no entanto o pensamento não é uma função psíquica isolada, ele está vinculado a outras funções, em um sistema dinâmico. Segundo Vigotski,

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimenta as nuvens. A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva (VIGOTSKI, 2001, p. 479-480, grifo nosso).

Na analogia apresentada pelo autor, o pensamento é composto por conceitos, expressos em palavras, e o que coloca o pensamento em movimento são as necessidades e

* DOI - 10.29388/978-65-86678-97-0-f.128-138

¹ No texto original, lemos: Debe ser interpretada no como la adquisición de meros conocimientos, sino como la relación, como la dirección” (LEONTIEV, 1983, p. 192)

motivos, afetos e emoções, o que evidencia a relação entre afeto e cognição. Na aprendizagem de conceitos cotidianos pela criança, a unidade afetivo-cognitiva é muito evidente. Ela aprende conceitos, movida pela necessidade de integração ao mundo, e suas tentativas de comunicação com o adulto e com outras crianças, a exploração dos objetos e a imitação das ações humanas são atividades cognitivas permeadas pela trama afetiva, o que confere sentido pessoal à aprendizagem. A presença do sentido pessoal é condição para toda aprendizagem que promove o desenvolvimento, portanto, também é condição para a aprendizagem de conceitos científicos.

Porém, na aprendizagem dos conceitos cotidianos, duas razões favorecem a atribuição de sentido pessoal: ela está diretamente vinculada à atividade prática, e a necessidade de sua aprendizagem é sentida pela criança de modo imediato. Já na aprendizagem de conceitos sistematizados pelas diferentes ciências e ensinados na escola, a situação muda. Apesar de os conceitos científicos estarem vinculados à realidade objetiva, alguns não têm relação com a atividade prática imediata do estudante, dificultando que este atribua sentido à sua aprendizagem. Por esse motivo, a atribuição de sentido pessoal pelos estudantes é um desafio pedagógico, enfrentado pelos professores diariamente em sala de aula e deve estar presente desde o planejamento das aulas, ao serem definidas as ações de ensino.

A compreensão da atividade no processo de desenvolvimento do psiquismo e da relação entre motivos da atividade e o sentido pessoal, que serão tratados neste texto, oferece elementos para refletirmos acerca da atribuição de sentido na aprendizagem escolar e buscarmos ações pedagógicas que a favoreçam.

A atividade no processo de desenvolvimento do psiquismo humano

Ao estudar o desenvolvimento do psiquismo humano, subsidiado nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, Leontiev (2004) destacou que o desenvolvimento ocorre mediante a apropriação da cultura historicamente produzida pela humanidade.

O desenvolvimento dos seres humanos foi impulsionado pelo trabalho, pois, ao invés de se subordinarem às leis da natureza, eles se relacionaram com elas, criando produtos materiais e intelectuais - “[...] no decurso da actividade dos homens [trabalho], as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais) [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 265).

Esses produtos da ação humana constituem o que é denominado de cultura, o que contempla modos de agir, valores, saberes e conhecimentos sistematizados. No processo de aprendizagem, os seres humanos se apropriam da cultura.

A apropriação é um processo sempre ativo, em que o sujeito necessita exercer uma atividade adequada com os objetos da cultura, reproduzindo as ações e operações motoras e intelectuais próprias de cada objeto que foi formado historicamente. Essas ações e operações só ocorrem pela orientação de alguém mais experiente que realize, de modo compartilhado, a atividade na qual elas se fazem presentes. Leontiev (2004) alerta que nem tudo pode ser designado de atividade, mas apenas “[...] os processos que, realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, respondem a uma necessidade particular que lhes é própria [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 296). Portanto, a atividade está sempre vinculada a uma necessidade particular que encontra, no objeto material ou ideal, a sua satisfação. Ao descobrir no objeto da atividade essa potencialidade, o objeto passa a se converter em motivo que impulsiona as ações do sujeito. Nas palavras do autor,

[...] a necessidade “não conhece” seu objeto, este ainda deve ser descoberto. Somente como resultado deste descobrimento, a necessidade adquire objetividade e o objeto que é percebido (representado, concebido), adquire sua atividade estimuladora e orientadora da função, isto é, se converte em motivo (LEONTIEV, 1978, p. 148, tradução nossa)²

Somente ao se descobrir o objeto como aquele que atende a uma necessidade é que o objeto se converte em motivo que dá direção às ações. Imaginemos a seguinte situação: uma criança sempre acompanha os pais em pescarias, mas a atenção dela está voltada a ações como brincar com a massinha utilizada como isca, organizar as ferramentas de seu pai etc. No entanto, mediada pela comunicação com o seu pai, procurando reproduzir as ações do adulto, a criança passa a ter a necessidade de pescar determinado peixe, ou seja, o peixe passa a ser um objeto percebido/descoberto pela criança, convertendo-se em mobilizador e orientador de ações como observar quais são os anzóis e linhas mais adequados, a presença da isca, os movimentos corretos para fisgar o peixe no momento exato, dentre outras. Essas ações, juntamente com as operações, são processos que oferecem condições para a execução da atividade.

Leontiev (2004) recorre aos conceitos de atividade, ação e operação para explicar como ocorre o processo de apropriação da cultura. No caso da situação exposta anteriormente, aprender a pescar significa apropriar-se, de modo consciente, da atividade de pesca, o que envolve o domínio de vários processos: é necessário saber o melhor horário, dias e períodos para a pesca, adequar seus instrumentos de pesca de acordo com o local da pescaria (rio, oceano, praia, lago), adequar a altura da boia, utilizar a isca mais propícia para cada tipo de peixe, saber atrair os peixes, reconhecer o momento de fígada etc.

Cada um desses processos ocorre de modo independente e é denominado, por Leontiev (2004), de ação. O conteúdo de cada uma dessas ações (adequar a bóia e os instrumentos, atrair os peixes etc.) e o motivo (pescar o peixe) não coincidem diretamente, ou seja, adequar a boia não satisfaz diretamente a necessidade que está estimulando a ação – capturar o peixe –, mas o pescador a realiza porque, em sua consciência, a relação entre essas ações e a atividade (que sempre é mais ampla que a ação) está presente.

Para um pescador iniciante, essas ações “independentes” exigem o controle consciente delas, isto é, esse sujeito tem toda a atenção voltada para cada ação, visando que ela ocorra de modo satisfatório. Ao contrário, na consciência de um pescador experiente, haverá apenas o fim de pescar o peixe e aquelas ações já citadas são realizadas por ele sem requerer dele a atenção deliberada para cada parte do processo, pois todas as ações já se transformaram em operações, denominadas por Leontiev (2004), de operações conscientes. Elas “[...] formam-se, primeiro, como processos que visam um fim, que podem apenas adquirir em seguida, em certos casos, a forma de práticas automatizadas” (LEONTIEV, 2004, p. 304), ou seja, as operações são as ações já conscientizadas, já automatizadas, que dão condições para a realização de ações mais complexas.

O movimento entre ação e operação ocorre tanto em aprendizagens motoras (presentes em atividades como pescar, andar de bicicleta, praticar um esporte, cozinhar etc.) como em aprendizagens eminentemente mentais (presentes em atividades cognitivas como contagem, leitura e escrita, resolução de problemas etc.). Obviamente, nas aprendizagens motoras estão também presentes aprendizagens mentais. Já as aprendizagens mentais, nem sempre estão vinculadas à ação material sobre algum objeto físico. Essas ações podem ocorrer apenas no plano mental, como é o caso da maior parte da aprendizagem que ocorre na instituição escolar, o que as torna mais complexas.

²No texto original, lemos: “[...] la necesidad ‘no conoce’ su objeto, éste aún debe ser descubierto. Sólo como resultado de ese descubrimiento, la necesidad adquire su objetividad y el objeto que es percibido (representado, concebido), adquire su actividad estimuladora y orientadora de la función, es decir, se convierte en motivo” (LEONTIEV, 1978, p. 148).

Vinculação entre motivos da atividade e o sentido pessoal

Além do movimento entre ação e operação, Leontiev (2004) afirma que há uma relação particular entre atividade e ação, podendo existir também um movimento entre elas. O motivo das ações, que inicialmente está vinculado à atividade, desloca-se para a própria ação – a ação que inicialmente é realizada movida por outro fim passa, ela própria, a atender a uma nova necessidade do sujeito. Por exemplo, a ação de conhecer o tipo de peixe existente em determinada região é movida pela necessidade de se adequar os instrumentos necessários para a sua pesca. Ela é uma ação porque a finalidade de se conhecer os tipos de peixe não tem um fim em si mesma, seu objetivo está na realização da atividade de pescar. Todavia, ao realizar essa ação, a criança, ou mesmo o adulto, pode, aos poucos, desenvolver um interesse genuíno pela vida aquática, pelos diferentes tipos de peixes existentes e pela sua forma de vida. Há, então, uma mudança de motivos, o que era uma ação inicialmente movida por outro fim passa a atender a uma necessidade do sujeito e, assim, a ação transforma-se em uma atividade.

Para explicar esse “deslocamento” de motivos, Leontiev (2004) os diferencia em dois tipos: os “apenas compreendidos” e os “realmente eficazes”. Essa transformação da ação em atividade ocorre quando os motivos apenas compreendidos se transformam em motivos realmente eficazes.

Essa transformação é explicada, por Leontiev (2004), por meio da suposição da seguinte situação: uma criança deve fazer em casa os deveres passados pelo professor. Apesar de dito que o dever deve ser feito para ela fixar melhor o que foi visto em sala de aula e, assim, ter bom desempenho escolar, esse é um motivo criado por outro (pais ou professores) e apenas compreendido pela criança, no entanto é insuficiente para movê-la em direção à realização da ação. É dito também que ela só poderá brincar ou assistir à televisão depois de realizar o dever, o que surte efeito. Esse acaba sendo o motivo eficaz para a criança realizar a ação: fazer o dever para poder brincar ou assistir à televisão, mas esses motivos podem mudar, e o que era apenas compreendido pode se transformar em motivo eficaz. Ao realizar os deveres, a criança acaba tendo bons resultados na escola e, com isso, sente-se valorizada e, depois de um tempo, passa a fazer seus deveres por conta própria, movida pelo desejo de ter bom desempenho. Ou seja, o motivo que era apenas compreendido pela criança transformou-se em um motivo que age realmente ou que é realmente eficaz na definição do seu comportamento.

Esse deslocamento de motivos pode ocorrer à medida em que a criança percebe que, ao ter boas notas, conseguirá acompanhar melhor as aulas ou que passará a ter o reconhecimento dos professores ou familiares. Enfim, “Em certas condições, o resultado da ação [atingir uma boa nota] conta mais que o motivo que realmente suscita a ação [autorização para brincar]” (LEONTIEV, 2004, p. 299).

Em outra obra, Leontiev (1960) afirma que há motivos gerais e amplos (adquirir formação cultural, preparar-se para um trabalho futuro etc.) e motivos particulares e estreitos (receber prêmios, não ser punido etc.). O primeiro tipo de motivos confere maior constância à realização das ações e não depende da situação específica de estudo, já os de segundo tipo atuam durante pouco tempo e dependem de circunstâncias diretas como a atitude do professor de cobrar, premiar, punir ou valorizar a ação do estudante. Obviamente, é importante se desenvolver motivos gerais e amplos no estudante, já que eles não existem a *priori* neste, principalmente na criança, porém, mesmo quando já desenvolvidos, nem sempre eles são suficientes para manterem a determinação do estudante na realização das tarefas propostas. Nesse caso, entram em ação os motivos do segundo tipo que exercem uma função complementar, razão pela qual Leontiev considera que os dois tipos de motivo são importantes.

Para realizar algumas atividades é absolutamente indispensável a existência de uns e outros motivos. Por isso, a existência de motivos gerais e muito constantes não exclui a necessidade de criar motivos adicionais que incentivem a ação. Por sua vez, os motivos que estimulam diretamente não são suficientes para que a atividade seja plenamente realizada. **A atividade que não tem um motivo geral e amplo carece de sentido para o indivíduo que a realiza.** Esta atividade, não só não pode enriquecer e melhorar o seu conteúdo, mas também é uma carga a mais para o sujeito. Isso acontece, por exemplo, com tudo que é feito por imposição. Por isso, apesar da importância dos estímulos-motivos, **a tarefa pedagógica, consiste em criar motivos gerais significativos, que não apenas incentivam a ação, mas que dão um sentido determinado ao que é feito** (LEONTIEV, 1960, p. 349, tradução nossa, grifo nosso)³.

O sentido pessoal está na base dos motivos que incitam o sujeito a agir e é esse sentido que possibilita a relação consciente entre o conteúdo das ações e o motivo da atividade, sendo parte integrante do conteúdo da consciência. Leontiev (2004) considera que a consciência humana é constituída pelo conteúdo sensível, pela significação social e pelo sentido pessoal.

O conteúdo sensível (sensações, imagens de percepção, representações) é o que “colore” as objetivações do mundo e o que constitui o pano de fundo das condições da consciência (LEONTIEV, 2004). O conteúdo percebido pelas sensações, percepções e representações é “interpretado” pelas significações sociais existentes. Por exemplo, diante de uma folha de papel, por meio da percepção visual capta-se um objeto retangular, branco, quadriculado, fino etc., mas nossa consciência não “vê” esse conteúdo sensível de modo isolado, ela o interpreta como “folha de papel”. Ou seja, um significado social se interpõe entre o sujeito e o objeto, interpretando-o.

Segundo Asbahr (2011b, p. 6), as significações sociais são a “forma ideal da existência do mundo objetal”. No caso já citado, no objeto retangular, branco, quadriculado, fino etc., está objetivada a sua significação social: “folha de papel”. Essa significação supera, por incorporação, o que é captado pelos sentidos e medeia a relação do sujeito com o objeto. O sistema de significações tem certa estabilidade no interior de uma cultura e é compartilhado entre todos indivíduos que dela fazem parte, tornando possível a comunicação entre eles. Assim, o objeto é “interpretado” como uma folha de papel pelos indivíduos que fazem parte da mesma cultura.

Trata-se de certa estabilidade porque, como a sociedade tem movimento, as significações também se alteram à medida que os conhecimentos, valores e hábitos são modificados, exigindo a ressignificação ou criação de novos significados que expressem a nova materialidade.

Apesar de as significações serem comuns entre os sujeitos que participam da mesma cultura, o que elas representam para cada pessoa depende da relação subjetiva que ela estabelece com as significações presentes nas atividades, constituindo assim os sentidos pessoais. Em outras palavras, as significações estão “[...] no campo das produções histórico-culturais da humanidade (consciência social), que ao transformarem-se em consciência pessoal constitui-se no sentido que o próprio sujeito atribui a essas significações [...]” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 96).

³ No texto original, lemos: “Para realizar algunas actividades es absolutamente indispensable la existencia de unos y otros motivos. Por eso, la existencia de crear motivos generales y muy constantes no excluye la necesidad de crear motivos suplementarios que estimulen a actuar. A su vez, los motivos que estimulan directamente no son suficientes para que la actividad se realice plenamente. La actividad que no tiene un motivo general y amplio carece de sentido para el individuo que la realiza. Esta actividad, no solamente no se puede enriquecer y mejorar en su contenido, sino que además es una carga para el sujeto. Esto pasa, por ejemplo, con todo lo que se hace por imposición. Por esto, a pesar de la importancia que tienen los motivos-estímulo, la tarea pedagógica consiste en crear motivos generales significativos, que no solamente incitan a actuar, sino que dan un sentido determinado a lo que se hace” (LEONTIEV, 1960, p. 349).

Leontiev (2004) ressalta que significado e sentido estão intrinsecamente ligados um ao outro, já que o sentido se refere à forma particular como o sujeito relaciona-se com as significações presentes ao seu redor, ou seja, o sentido pessoal compõe a forma/imagem subjetiva da existência do mundo objetual, própria de cada sujeito. Por exemplo, o significado de folha de papel é estabelecido socialmente, mas o sentido de uma folha de papel para um operário que trabalha em uma copiadora e que passa o dia repondo folhas nas bandejas das impressoras é diferente do sentido que ela tem para o sujeito desempregado que está distribuindo seu currículo ou para o desenhista que nela expressa sua criação artística.

Pensemos em mais uma situação para compreendermos os conceitos de significado social e sentido pessoal: o Dia de Natal. Esta data tem um significado em nossa cultura que é comum a todos, mas seu sentido pode variar muito entre as pessoas. Para algumas, tem o sentido de alegria e reunião familiar, para outras, de tristeza, porque esse dia lembra pessoas que já se foram, ou sentido de trabalho para a dona de casa que recebe os familiares para a festa, ou de lucro para o lojista, ou o sentido de maior salário para o vendedor comissionado. Gomes (2014, p. 166) afirma que, no sentido pessoal, se encontra “[...] a unidade de afeto e cognição, pois, como síntese da atividade de apropriação-objetivação, é só por meio dele que o significado social adquire existência subjetiva”.

Podemos concluir que, apesar de Leontiev não tratar especificamente da relação entre afetividade e cognição, é possível reconhecermos que esses dois elementos estão nas “entranhas” da estrutura da atividade, constituída de necessidades, motivos, ações e operações. O sujeito apropria-se das significações existentes (objetivações) por meio da sua atividade, e o que essas significações se tornam para o sujeito depende do sentido pessoal que este confere a elas, orientando a personalidade dele.

Em outras palavras, podemos afirmar que a unidade afetivo-cognitiva é a expressão da relação entre os componentes da consciência (conteúdo sensível, significado social e sentido pessoal) e a estrutura da atividade (necessidades, motivos, ações e operações).

O sentido pessoal na aprendizagem escolar

Quando pensamos em aprendizagem de conhecimentos cotidianos, geralmente o sentido pessoal já está presente. Imaginemos o seguinte cenário: a criança, ao aprender a dar o laço no cadarço, inicialmente vê como sua mãe o amarra, depois tenta cruzá-lo, mas não dá o nó. Em seguida, a mãe a ajuda e ensina-lhe, passo a passo, como fazê-lo até que a criança consiga dar o laço sozinha. Normalmente, a criança deseja aprender a dar o nó, “[...] ela se esforça para agir como um adulto” (LEONTIEV, 2017, p. 121), portanto, as ações de aprendizagem têm sentido pessoal para ela.

Retomemos o exemplo da atividade de pesca. Em uma comunidade que sobrevive da pesca, acompanhar os adultos, aprender a fazer a vara de pescar, a rede, o remo, saber o melhor horário, dias, períodos para a pesca, identificar locais dos rios nos quais se concentram mais peixes, saber atraí-los, conhecer o ciclo de vida dos peixes para poder planejar sua ação de pesca ou cultivo configuram ações que são plenas de sentido para a criança.

Assim como essas citadas, muitas aprendizagens podem ocorrer pela participação direta na atividade prática, no entanto, conforme a cultura vai se complexificando, alguns conhecimentos vão se especializando, compondo o conteúdo das diferentes ciências. Apesar de vinculados à atividade produtiva, tais conhecimentos não são mais captados pela participação direta nessa atividade, tornando-se, portanto, necessário um lugar específico para a transmissão dessa cultura – a escola.

Quando essa cultura é trabalhada fora da atividade produtiva que lhe deu origem, a necessidade imediata dela para o sujeito também se distancia, o que afeta o sentido de

aprendê-la. Por exemplo, uma coisa é ter a necessidade de comunicar algo por escrito a alguém e para isso aprender como escrever, outra é aprender a escrever, sem ter necessidade alguma de comunicar algo a outra pessoa (como ocorre na aprendizagem da linguagem escrita na escola); uma coisa é ter a necessidade de pescar e, por isso, aprender o ciclo de vida dos peixes, para permitir que se reproduzam e sejam pescados no período certo, outra é aprender o ciclo de vida dos peixes, sem ter a necessidade imediata de adquirir esse conhecimento (tal como é feito no ensino de ciências na escola); uma coisa é aprender a contar, a somar ou dividir porque há a necessidade de controlar a quantidade de peixes pescados e seu consumo, outra coisa é aprender a somar, dividir, sem ter que efetivamente somar ou dividir nada real (caso da aprendizagem da matemática na escola).

O fato de os conhecimentos cotidianos serem plenos de sentido pessoal para os sujeitos já foi sinalizado por Vigotski (2001) ao fazer a distinção entre a aprendizagem de conceitos científicos e a aprendizagem de conceitos espontâneos. Para o autor, os conceitos espontâneos são formados em situações assistemáticas, vinculadas à experiência prática, inseridos em uma situação particular. No caso apresentado anteriormente, a criança aprende vários conceitos como peixe, vara, lago, clima, tempo, água, irmão, família, entre outros que podem fazer parte daquele contexto de pesca.

Os conceitos científicos, normalmente ensinados no espaço escolar, são formados em situações fora do contexto de uso e desvinculados da necessidade imediata do estudante. Se, por um lado, isso é um problema, por outro é justamente seu caráter abstrato que pode fazer com que a atenção do estudante seja dirigida ao próprio sistema conceitual ao qual está vinculado o conceito. Pelo fato de não estarem presos a determinado objeto ou situação particular, os conceitos científicos podem ser facilmente generalizados e aplicados a outras situações, estando aí, contraditoriamente, o seu valor.

Pensemos nos seguintes episódios: uma criança, em situações cotidianas, aprende que seu cachorro é um animal. Em um passeio ao parque, ela vê um macaco e um gato e percebe que eles também são denominados de animais. Para ela, então, animais são cachorros, gatos e macacos, porém ela desconhece o que os qualifica como tal ou que existem outras espécies de animais, tampouco o que há em comum entre animais e plantas. No entanto, na aprendizagem dos conceitos científicos de animal e de ser vivo, a atenção da criança volta-se para o sistema de conceitos, para a abstração e não para um animal específico. Segundo Sforzi (2010), “É a compreensão desse sistema de conceitos que permite aos sujeitos generalizar um determinado objeto como animal ou incluí-lo em outro reino ou, ainda, excluí-lo da condição de ser vivo [...]” (SFORZI, 2010, p. 104). Ou seja, a apropriação de conceitos científicos envolve a abstração dos aspectos essenciais do objeto de estudo além da compreensão do sistema de conceitos no qual ele está inserido, permitindo a operação voluntária e consciente com esse objeto. Consequentemente, os campos da percepção, da atenção, do raciocínio e da memória do estudante são ampliados com a generalização possibilitada pela apropriação do conceito científico (SFORZI, 2010).

Justamente a capacidade de abstração e a realização de operações intencionais com o conceito são a grande força dos conceitos científicos, que, por sinal, são as debilidades dos conceitos espontâneos. Por serem apreendidos em situações contextualizadas, os conceitos espontâneos prendem-se à percepção direta, o que limita seu poder de generalização, no entanto é pelo fato de estarem vinculados a uma atividade prática e contextualizada que eles têm uma força que os conceitos científicos não têm: eles são plenos de sentido pessoal, existe um motivo pessoal para sua aprendizagem. Por essa razão, conclui Vigotski (2001, p. 263: “[...] a força e a fraqueza dos conceitos espontâneos e científicos no aluno escolar são inteiramente diversas: naquilo em que os conceitos científicos são fortes os espontâneos são fracos, e vice-versa [...]”.

Se, como vimos anteriormente, por trás do pensamento existe uma tendência afetivo e volitiva, como desenvolvermos o pensamento conceitual nos estudantes ao

ensinar os conceitos científicos se esses conceitos são fracos em relação à atribuição de sentido pessoal?

A unidade afetivo-cognitiva e a organização do ensino

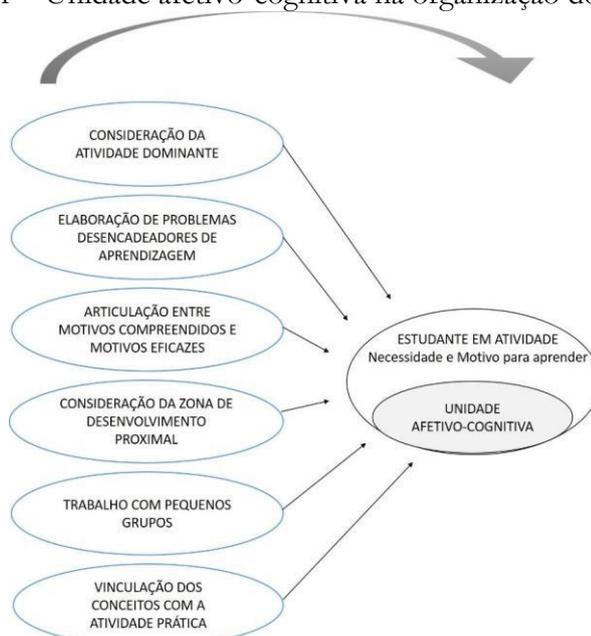
Pelo exposto até o momento, é possível compreendermos que um dos desafios da educação escolar que visa propiciar o desenvolvimento humano é buscar a unidade entre afeto e cognição na organização do ensino, isto é, buscar mobilizar o estudante para a aprendizagem do conteúdo escolar.

Com o objetivo de identificar o que se altera na organização do ensino, ao se contemplar a unidade afetivo-cognitiva, Sasaki (2020) realizou uma pesquisa que incluiu análise de experimentos didáticos, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, bem como entrevistas com professores/pesquisadores que os desenvolveram⁴. A intenção dessa autora foi verificar quais aspectos são considerados na organização do ensino ao se levar em conta essa unidade.

Por meio dos dados coletados, ela identificou que a unidade afetivo-cognitiva não se expressa somente nas relações interpessoais, no carinho entre professor-aluno, em ambientes pedagógicos agradáveis e materiais didáticos atrativos, mas na existência de algumas ações de ensino que os professores organizam para criarem motivos para a aprendizagem de conteúdos escolares.

De acordo com Sasaki (2020), a unidade afetivo-cognitiva está presente nos processos de ensino e aprendizagem quando o professor a) considera a atividade dominante em que o sujeito se encontra, b) elabora problemas desencadeadores de aprendizagem, c) articula motivos compreendidos e motivos eficazes, d) leva em conta a Zona de Desenvolvimento Próximo do estudante, e) trabalha com pequenos grupos, f) vincula os conceitos com a atividade prática (ver Figura 1). Isso porque, trata-se de ações de ensino que visam colocar o estudante em atividade.

Figura 1 – Unidade afetivo-cognitiva na organização do ensino



Fonte: Elaborada pelas autoras.

⁴ Os sujeitos da pesquisa de Sasaki (2020) foram pesquisadores que concluíram o trabalho de mestrado ou doutorado nos últimos dez anos (2008-2018), que adotaram como metodologia de pesquisa o experimento didático, tendo como local de desenvolvimento instituições de ensino da educação básica, e que aceitaram realizar a entrevista semiestruturada sobre os aspectos referentes às ações docentes relacionadas à organização do ensino do experimento realizado.

Apresentaremos brevemente as ações expostas na Figura 1.

Consideração da atividade dominante - ao compreenderem quais são as forças condutoras do desenvolvimento da psique dos estudantes e as necessidades e motivos que podem surgir em determinado período de sua vida, professores entrevistados por Sasaki (2020) procuraram orientar a atividade dos estudantes com base nesses indícios para que as significações pudessem adquirir sentido pessoal para estes. Considerar, por exemplo, que o jogo de papéis sociais é a atividade dominante para crianças pequenas se apropriarem da cultura orienta o professor a organizar o ensino com base nessa atividade. O mesmo ocorre ao se considerar outras atividades dominantes em outros períodos da vida, como a atividade objetual manipulatória, a atividade de estudo, a comunicação íntimo-pessoal, a atividade profissional/estudo (ELKONIN, 1987).

Elaboração de problemas desencadeadores de aprendizagem - é considerado problema de aprendizagem uma situação fictícia ou semelhante à real que apresenta um conflito para o qual é exigida uma solução mediada pelo conceito em ensino. De imediato, o estudante não consegue solucioná-lo com os conhecimentos de que dispõe, sendo necessário buscar novos conhecimentos que possibilitem sua resolução, gerando, desse modo, o motivo de aprender o conteúdo curricular. O conteúdo ensinado passa a ser condição para a resolução do problema e objeto da atividade do estudante.

Articulação entre motivos compreendidos e motivos eficazes - apesar de desejarmos que todas as crianças, adolescentes ou adultos que estão em sala de aula tenham motivos gerais e amplos para o estudo (estudar para compreender os fenômenos do mundo, para ter um bom desempenho profissional no futuro etc.), muitas vezes esses motivos são apenas compreendidos pelos estudantes, e os motivos eficazes, do tipo particular e estreito (não reprovar, ter boas notas, receber um elogio, não ser punido etc.), são os que movem as suas ações. Assim, os professores entrevistados por Sasaki (2020), como defendido por Leontiev (1960), procuravam combinar esses dois tipos de motivo, de modo que o envolvimento e o bom resultado na realização de tarefas pontuais pudessem gerar motivos gerais e amplos para o estudo. Essa combinação de motivos pode ser verificada em situações em que os professores propuseram a criação de um produto como expressão do estudo realizado tais como a exposição dos trabalhos produzidos, a publicação de um livreto com textos de autoria dos alunos, a realização de um debate sobre pontos divergentes em um conteúdo, dentre outras ações que criaram um fim mais imediato para o estudo. Essas ações tendem a gerar um motivo eficaz (particular e específico), todavia o envolvimento na realização delas, a satisfação com o resultado e a valorização pelo grupo, pais e professores podem, aos poucos, gerar no estudante motivos mais gerais e amplos para o estudo.

Consideração da zona de desenvolvimento proximal - para que o estudante seja ativo com o conteúdo escolar, é necessário que as tarefas propostas sejam desafiadoras, criando nele a necessidade de estudo. Para isso, essas tarefas não podem estar aquém, nem muito além do nível de desenvolvimento do estudante. Professores entrevistados por Sasaki (2020) procuravam estar atentos às manifestações dos estudantes que evidenciassem as funções que estão em desenvolvimento, com a intenção de organizarem o trabalho pedagógico de forma a impulsioná-las. Portanto, ao realizarem o planejamento das aulas, esses professores não levavam em consideração apenas o conteúdo a ser ensinado, para definirem as ações de ensino, mas também as condições do sujeito da aprendizagem, o desenvolvimento por este apresentado bem como seu potencial de desenvolvimento próximo.

Trabalho com pequenos grupos - a organização de momentos de interação entre pares em pequenos grupos na resolução de tarefas de estudo contribui no envolvimento dos estudantes com o processo de aprendizagem, é o que confirmaram os professores entrevistados por Sasaki (2020). A maior parte deles recorreu a discussões em grupos após a apresentação de problemas desencadeadores de aprendizagem, garantindo um tempo para que ocorresse a reflexão entre pares, de modo que os estudantes se mobilizassem em torno

da busca de soluções que, posteriormente, era orientada pelo professor. Discussões e contraposições de argumentos tenderam a provocar o aumento do interesse dos integrantes do grupo pelo conteúdo ensinado, possibilitando também alterar o comportamento dos estudantes que passaram a ter atitudes mais coletivas de estudo.

Vinculação dos conceitos com a atividade prática - a força e a debilidade dos conceitos científicos e espontâneos, como evidenciado por Vigotski (2001), indicam a necessidade de estes serem trabalhados de forma articulada. Vincular os conceitos científicos à atividade prática, com fenômenos que podem ser compreendidos por meio dos conceitos em estudo, faz com que a força, própria dos conceitos espontâneos, possibilite ao estudante sentir a necessidade dos conceitos científicos. Isso não significa se manter a formação escolar no nível das aprendizagens cotidianas, já que há que se preservar a força dos conceitos científicos, que está justamente na sua condição de conhecimento abstrato que permite a generalização, superando o conhecimento imediato. Professores entrevistados por Sasaki (2020) afirmam que, quando buscaram, durante as aulas, relacionar os conceitos com fenômenos da realidade objetiva, os estudantes manifestaram maior engajamento nas ações propostas, provavelmente por atribuírem sentido pessoal à aprendizagem.

Considerações finais

A aprendizagem escolar tem papel decisivo na formação do pensamento teórico dos estudantes. Apesar de o pensamento ser uma função psíquica específica, seu desenvolvimento ocorre em sintonia com as demais funções por meio da interação ativa do sujeito com o objeto de conhecimento. Essa atividade é movida por necessidades e motivos e envolve afetos e emoções. Ou seja, é necessário que os estudantes tenham necessidades e motivos para aprenderem, assim, atribuirão sentido pessoal às significações ensinadas no espaço escolar. Por essa razão, não basta a transmissão verbal direta do conteúdo do professor para o aluno, mas a proposição de ações que coloquem o estudante em atividade com os conceitos a serem ensinados.

A complexidade do conteúdo escolar, em razão de seu nível de abstração, aliado às condições de seu ensino, que, inevitavelmente, ocorre em contexto em que os conceitos científicos não se fazem necessários de modo imediato, torna a busca da mobilização do estudante pelo conteúdo um desafio constante no trabalho pedagógico.

Ao longo deste texto foram citadas algumas ações de ensino que, em situação experimental, revelaram ter a potencialidade de colocar o estudante em atividade com objeto de conhecimento, evidenciando a unidade afetivo-cognitivo na aprendizagem do conteúdo escolar. Outras ações também poderiam ser mencionadas, todavia procuramos citar apenas aquelas que, já realizadas em sala de aula, evidenciaram resultados positivos.

Todavia, não é a ação em si que tem esse potencial formativo, pois, se ela for realizada de modo mecânico, sem essa intencionalidade por parte do professor, certamente outro será o seu resultado. Por essa razão, para o campo da didática, o que deve ser destacado é a intencionalidade dessas ações - elas são organizadas com a finalidade de colocar os estudantes em atividade com o conteúdo curricular, por isso são ações que buscam criar necessidades e motivos de estudo, envolver os estudantes afetiva e cognitivamente com o conteúdo escolar, para que estes coloquem o pensamento teórico em movimento e, assim, possam desenvolvê-lo.

Referências

- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. 2011. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- ELKONIN, D. B. . Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.
- GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP: v. 18, n. 1, p. 161-168, jan./abr. 2014.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Cuestiones psicológicas de la teoría de la conciencia. In: LEONTIEV, Alexis. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y educación, 1983.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, Anatoly Aleksandrovich, LEONTIEV, Alexis, RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich; TIEPLOV, Boris Mikhailovich. **Psicología**. Mexico: Editorial Grijalbo, 1960, p. 341-354.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017, p. 119-142.
- LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p.92-109, jan./abr. 2013.
- LURIA, Alexander Romanovich. Palavra e conceito. In: LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Vol. IV, p. 17-51.
- SASAKI, Aline Harumi. **A unidade afetivo-cognitiva como princípio para a organização do ensino: um olhar mediante conceitos da Teoria Histórico-Cultural**. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.
- SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Perspectivas de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural**. Caderno Temático sobre a organização do trabalho pedagógico. SEED, Curitiba - PR. 2010.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO 10

REABILITAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: POLÍTICAS E TEORIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL*

*Sonia Mari Shima Barroco
Neide Da Silveira Duarte de Matos
Carla Salati Almeida Ghirello-Pires*

Introdução

O presente capítulo deriva de estudos teóricos, pesquisas de campo, experiência prática nos campos da Psicologia, Pedagogia e Fonoaudiologia e da docência no Ensino Superior. Tem como objetivos abordar documentos norteadores e políticas públicas referentes à reabilitação de pessoas com deficiência, e expor aspectos teóricos a respeito da reabilitação à luz da Psicologia Histórico-Cultural, considerando uma abordagem educacional, para tanto. Problematiza-se que, se por um lado, é importante que diferentes áreas e organismos internacionais se atentem para a reabilitação – que não se trata de fenômeno raro, muito pelo contrário – por outro, há a necessidade de se marcar o quanto ela não diz respeito apenas à recuperação da funcionalidade ameaçada ou perdida, mas, também, à formação e recomposição das funções psicológicas superiores (FPS) e das relações que a pessoa com necessidade de reabilitação trava com seus pares e com o mundo.

A reabilitação tem sido alvo de atenção da área do Direito, posto envolver os direitos de trabalhadores urbanos e rurais, além de outros aspectos que visem à melhoria da condição social dos sujeitos que dela carecem. Isso é reconhecido pela Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146/2015 (BRASIL 2015 b), e por leis ou medidas que remetem ao âmbito trabalhista, como se pode notar com a Medida Provisória n.º 905, de 11 de novembro de 2019, que institui o Contrato de Trabalho Verde e Amarelo, que alterava a legislação trabalhista e dava outras providências, porém, logo mais revogada pela Medida Provisória n.º 955, de 20 de abril de 2020.

Contudo, embora esteja no bojo de disputas trabalhistas, antes disso, a reabilitação é abordada pela Medicina, em sua luta pela garantia da vida, como pode ser encontrado em diferentes documentos norteadores, dentre os quais se destaca as *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Traumatismo Cranioencefálico - TCE* (BRASIL, 2015a), que objetiva orientar equipes interdisciplinares no cuidado e reabilitação da pessoa com traumatismo cranioencefálico.

O TCE tem sido uma das principais causas de morbidade e mortalidade em todo o mundo, sendo um fato que ocorre em poucos segundos, mas cujos resultantes perduram por longos períodos ou para toda a vida, apontando para o quanto a reabilitação pode se dar ao longo do curso da vida. A reabilitação é ofertada em diferentes pontos das Redes de Atenção à Saúde (RAS), que deve estar atenta às inúmeras implicações do TCE, visto que podem levar à deficiência e a significativos impactos para a saúde individual e para o desenvolvimento físico, psíquico e social.

Sabendo-se que alguma forma de atendimento é prevista pelos setores públicos e privados aos casos mais graves, é necessário que se atente ao seu conceito. Em meio a diferentes abordagens e conceituações existentes ressalta-se que, segundo a Organização

* DOI - 10.29388/978-65-86678-97-0-f.139-156

Mundial de Saúde (OMS), “Há muito tempo a reabilitação carece de uma estrutura conceitual unificadora” (2012, p. 99). Ela pode ser compreendida com base na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF (OMS, 2004), que se volta às pessoas com deficiência para torná-las capazes de levarem adiante suas atividades profissionais, educacionais, familiares, sociais etc. A OMS (2020, p. 99, grifo nosso) entende que “A reabilitação é sempre voluntária e alguns indivíduos podem necessitar de apoio para decidir sobre as opções disponíveis. Em todos os casos, a reabilitação deve ajudar a *capacitar* a pessoa com deficiência e sua família”. Tal capacitação seria em relação à nova condição à qual a pessoa pode se *enquadrar* ao longo de sua vida.

Aceita como uma das classificações sociais da Organização das Nações Unidas (ONU) e incorporada às *Normas Padronizadas para a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades*, a classificação da CIF refere-se à saúde e aos estados relacionados a ela, sendo empregada por diferentes setores, como: “[...] seguros, segurança social, trabalho, educação, economia, política social, desenvolvimento de políticas e de legislação em geral e alterações ambientais” (OMS, 2004, p. 9).

Segundo a OMS, na CIF, os problemas de funcionalidade humana são agrupados conforme essas áreas, que estão interconectadas entre si:

- **alterações das estruturas e funções corporais** significa problemas de funções corporais ou alterações de estruturas do corpo, como por exemplo, paralisia ou cegueira;
- **limitações** são dificuldades para executar certas atividades, por exemplo, caminhar ou comer;
- **restrições à participação em certas atividades** são problemas que envolvem qualquer aspecto da vida, por exemplo, enfrentar discriminação no emprego ou nos transportes. (OMS, 2012, p. 5, grifo no original),

Por esse documento, a deficiência diz respeito às dificuldades existentes em uma dessas três áreas de funcionalidade ou nas três. Nele se considera que “problemas de saúde” referem-se às doenças, lesões e complicações, e que “diminuições de capacidade” referem-se às “[...] diminuições específicas das funções e estruturas corporais, geralmente identificadas como sintomas ou sinais de problemas de saúde” (OMS, 2012, p. 5).

A CIF (OMS, 2004) aborda *Funções e Estruturas do Corpo, e Atividades e Participação*, considerando o que uma pessoa com determinada condição de saúde ou com doença/perturbação faz ou pode fazer. Salienta-se que a *funcionalidade* compreende todas as funções do corpo, atividades e participação nestas, enquanto a *incapacidade* abrange deficiências, limitação da atividade ou restrição em dela participar, relacionando fatores ambientais que incidem sobre tudo isso. Assim, por esse documento, “[...] a classificação permite ao utilizador registrar perfis úteis da funcionalidade, incapacidade e saúde dos indivíduos em vários domínios” (OMS, 2004, p. 7), sendo que os fatores pessoais a implicar na situação de cada um compõem os fatores contextuais e, segundo o documento, estes não estão classificados, devido “[...] à *grande variação social e cultural* associada aos mesmos” (p. 12, grifo nosso).

Isso pode mostrar a diretividade do documento a dada área e perspectiva, visto que é justamente nessa *variação social e cultural* que a Psicologia e a Educação podem/devem intervir sobre o processo de reabilitação, apresentando desde os elementos teóricos atinentes a ela, as reflexões sobre as recomposições das funções psicológicas em meio às relações que a pessoa acometida deve enfrentar/realizar, até a conduta de intervenção prática para seu desenvolvimento.

Reabilitação: o recomendado pela OMS e o preconizado na Lei

Para a OMS (2012, p. 100), “Educar as pessoas com deficiência é fundamental para desenvolver os conhecimentos e habilidades para a autoajuda, a assistência, a gestão e a tomada de decisões. Deficientes e suas famílias conseguem melhorar a saúde e a funcionalidade quando são parceiros na reabilitação”. A reabilitação, por sua vez, diz respeito às medidas que auxiliam pessoas com deficiência ou prestes a estar sob essa condicionalidade, a terem/manterem uma funcionalidade ideal na interação com o ambiente. Para a OMS (2012), pode-se fazer distinção entre a habilitação, que mira auxiliar aquelas pessoas com deficiências congênitas ou adquiridas na primeira infância a desenvolverem sua máxima funcionalidade individual, e a reabilitação, que auxilia as pessoas que tiveram perdas funcionais a readquiri-las (com ou sem uso de próteses, órteses e outros recursos), como, por exemplo, melhorando aspectos básicos como a capacidade de se alimentarem ou fazerem a higiene com menos auxílios possível.

A reabilitação requer a intervenção no ambiente em que o sujeito vive, removendo barreiras, como preconizado, no Brasil, pela Lei n.º 13.146/2015, de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015b, s.p.):

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

Por essa Lei, a reabilitação não diz respeito, portanto, a um programa ao qual alguém deva se submeter a um intenso trabalho de superação individual. Em seu Capítulo II, a *habilitação* e a *reabilitação* são tomadas como direito da pessoa com deficiência (inata ou adquirida). Ambas têm como objetivo o

[...] desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2015b, s.p.).

Assim, para o alcance desse objetivo, a reabilitação deve compor um trabalho intenso ou mais leve, contínuo ou esporádico, direcionado à uma dada pessoa, podendo ser com vistas a recuperar funcionalidades perdidas, minoradas ou mesmo ameaçadas. Contudo, chama a atenção nessa Lei – que foi resultante de um longo trabalho que contou com a participação efetiva de pessoas com deficiências – o enfoque para que se ultrapasse

os limites individuais e se volte à sociedade no enfrentamento aos impedimentos ou barreiras. Essa Lei considera que os processos de *habilitação* e de *reabilitação* requerem avaliação multidisciplinar das necessidades, habilidades e potencialidades da pessoa, devendo seguir as diretrizes preconizadas (BRASIL, 2015b, s.p., grifo nosso):

- I - diagnóstico e intervenção precoces;
- II - adoção de medidas para *compensar* perda ou limitação funcional, buscando o desenvolvimento de *aptidões*;
- III - atuação permanente, integrada e articulada de políticas públicas que possibilitem a plena participação social da pessoa com deficiência;
- IV - oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência;
- V - prestação de serviços próximo ao domicílio da pessoa com deficiência, inclusive na zona rural, respeitadas a organização das Redes de Atenção à Saúde (RAS) nos territórios locais e as normas do Sistema Único de Saúde (SUS).

Essa Lei também prevê que nos programas e serviços de habilitação e de reabilitação sejam garantidos:

- I - organização, serviços, métodos, técnicas e recursos para atender às características de cada pessoa com deficiência;
- II - acessibilidade em todos os ambientes e serviços;
- III - tecnologia assistiva, tecnologia de reabilitação, materiais e equipamentos adequados e apoio técnico profissional, de acordo com as especificidades de cada pessoa com deficiência;
- IV - capacitação continuada de todos os profissionais que participem dos programas e serviços. (BRASIL, 2015b, s.p.)

Aponta, ainda, que os serviços do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) devam promover ações articuladas para que a pessoa com deficiência e sua família tenham informações e orientações referentes à saúde, educação, cultura, esporte, lazer, transporte, previdência social, assistência social, habitação, trabalho, empreendedorismo, acesso ao crédito, promoção, proteção e defesa de direitos, etc., de modo a exercer sua cidadania, acessando políticas públicas disponíveis e tendo plena participação social.

O Capítulo VI desta Lei, *Do Direito ao Trabalho*, em sua Seção II, *Da Habilitação Profissional e Reabilitação Profissional*, prevê ser dever do poder público “[...] implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse” (BRASIL, 2015b, s. p.).

Tais programas de habilitação ou de reabilitação devem levar à restauração da *capacidade e habilidade* profissional ou, ainda, à aquisição de novas capacidades e habilidades referentes ao âmbito do trabalho. Expõe, também, que

A habilitação profissional corresponde ao processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões para exercício de profissão ou de ocupação, permitindo nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso no campo de trabalho. (BRASIL, 2015b, s.p.).

Cabe ressaltar que, segundo a OMS (2012), em geral, a reabilitação ocorre durante um determinado período (na fase aguda ou logo após a descoberta do problema médico, até as fases pós-aguda e de manutenção), envolvendo intervenções simples ou múltiplas,

executadas por um profissional ou por uma equipe de profissionais. Também requer a identificação dos problemas e necessidades, “[...] o relacionamento dos transtornos aos fatores relevantes do indivíduo e do ambiente, a definição de metas de reabilitação, planejamento e implantação de medidas, além da avaliação de seus efeitos” (OMS, 2012, p. 100).

A CIF repercute o comprometimento das capacidades para realizar atividades que, em seu meio, se consideram “normais” para as pessoas da mesma idade, sexo, grupo social etc. Se, de alguma forma, essa pessoa está fora da “norma” socialmente estabelecida, então, passa a ser considerada com deficiência.

Lembra-se que, para a OMS, a *discapacidade* é toda restrição ou ausência por uma *deficiência da capacidade* de realizar uma atividade social, de acordo com parâmetros considerados comuns à maioria das pessoas, conforme um modelo social dado. É importante mencionar que os termos *disability* (inglês) e *discapacidad* (espanhol) podem ser traduzidos para o português como deficiência.

A OMS considera que as deficiências não são, necessariamente, permanentes. Assim, aqui muito importa o que a Psicologia Histórico-Cultural preconiza: concomitante às deficiências ou *discapacidades* existem as possibilidades culturais de se formar meios alternativos e/ou vias substitutivas (VIGOTSKI, 1989) para que as pessoas sigam com as suas vidas e sejam partícipes, de direito e de fato, da sociedade e da coletividade às quais se vinculam.

Numa direção contrária à uma concepção de cunho adaptacionista da reabilitação, Rossi (2016, p. 20, grifo nosso) escreve:

A reabilitação é um *contrato de vida e deveria ser pensada a partir desta perspectiva*. Uma criança com lesão cerebral será um adulto com lesão cerebral e provavelmente precisará do acompanhamento de reabilitação de longo prazo. É preciso *acomodar* o projeto educacional de reabilitação às diferentes fases da vida e procurar incorporar novas ferramentas educacionais a esses programas.

Ao se tratar de habilitação da pessoa que não desenvolveu grande parte de seu arcabouço cultural, e de reabilitação da pessoa cujo desenvolvimento alcançado esteja sob ameaça ou foram tolhidos/rompidos brusca ou paulatinamente, deve-se reconhecer que se trata de um processo de educação/reeducação. Ou seja, toda a direção desse trabalho centra-se no desenvolvimento cultural, para que uma dada alteração no funcionamento cerebral ou no sistema nervoso central não resulte em limitação ou em impedimento, como um problema apenas pessoal ou individual.

Nenhum trabalho de reabilitação deve forjar algo que não tenha relação com a vida da pessoa. Segundo Rossi (2016), as propostas a respeito devem partir dos *interesses* dos sujeitos envolvidos, de modo a “[...] maximizar os benefícios da abordagem e da recuperação neurológica”, e pondera que um processo compreensivo de reabilitação ocorre a partir do enriquecimento do ambiente natural de vida, da valorização e do respeito aos interesses pessoais e aos valores individuais, de forma prazerosa e sustentável” (p. 20). Rossi (2016) aponta que devem estar “[...] integrados ao cotidiano de vida, incorporando ferramentas, linguagens, modos de comunicação e relacionamento social próprios de cada etapa do desenvolvimento, do contexto e do momento histórico” (p. 20). Considera que a reabilitação se trata de um processo dinâmico, que demanda um diálogo às áreas da educação e da saúde, ante o grande desafio a ser enfrentado.

O que está em jogo, portanto, não é *apenas* a recuperação de funcionalidades, vencendo incapacidades, mas a pessoa como um todo, que pode ser mais bem compreendida e auxiliada/apoiada quando se reconhece a indivisibilidade organismo-psiquismo, afeto-cognição.

Reabilitação sob concepções da Psicologia Histórico-Cultural

Abordou-se que, no Brasil, o Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei n.º13.146/2015 (BRASIL, 2015b) não trata apenas da reabilitação, mas da habilitação. Ao se refletir sobre como a Psicologia e a Educação podem contribuir para que o conteúdo desta Lei se constitua como uma política que responda às necessidades das pessoas com deficiências e necessidades especiais, entende-se que a teorização histórico-cultural possa apresentar elementos essenciais.

Para tanto, primeiramente, é necessário abordar a *capacidade* à luz da tese central da formação social do psiquismo. Destaca-se que no processo de formação da personalidade, as capacidades são “[...] *qualidades psíquicas*”, ou seja, “[...] *condição para realizar com êxito determinados tipos de atividade*”, de tal forma que, “[...] *nenhuma atividade isolada pode garantir a execução com êxito de uma atividade*” (LEITES, 1969. p. 433, grifos no original, tradução nossa)¹. Elas podem se distinguir em capacidades gerais e especiais, porém ambas são imprescindíveis para o êxito na realização de dada atividade.

A concepção de capacidade está em intrínseca relação com o modo como a sociedade se organiza e reproduz um dado *modus vivendi*. Dessa forma, entende-se que, nas relações sociais, tal concepção permeia a tudo e a todos, e constitui os sujeitos, as organizações e instituições. Tais relações produzem e reproduzem ideias hegemônicas calcadas num modelo de sujeito ideal, produtivo, que desempenha atividades que atendem e reforçam capacidades normativas. Isso leva ao que se denomina *capacitismo* (em inglês, *ableism*), termo que diz respeito à discriminação e ao preconceito social direcionado ou envolvendo pessoas com deficiência ou necessidades especiais.

Em sociedades ou espaços capacitistas, o normal significa a ausência de quaisquer deficiência ou necessidades especiais, devendo as exceções serem superadas ou corrigidas. Por essa concepção hegemônica capacitista, a intervenção médica é altamente desejada, visto que pode produzir a ansiada normalidade em alguém, comumente não respeitado como pessoa, conforme os estudos empreendidos e a prática docente na educação básica e superior permitem afirmar.

Numa direção diversa sobre capacidades, para Leites (1969), “[...] quanto mais ampla e variada se faz a atividade das pessoas, mais ampla e variadamente se desenvolvem suas capacidades” (p. 434, tradução nossa)². Essa compreensão redimensiona todo o trabalho de formação dos sujeitos e reveste de significado o trabalho de reabilitação de funções, ao reestabelecer capacidades que foram afetadas ou perdidas. Certo é que,

À medida que a humanidade cria novas atividades, nasce e se desenvolve novas capacidades e as antigas recebem um novo conteúdo. A divisão e a especialização do trabalho conduzem a especialização das capacidades humanas. *O desenvolvimento das capacidades depende em um grau decisivo das condições histórico-sociais da vida do homem, das condições da vida material da sociedade.* (LEITES, 1969, p. 434-35, grifo no original, tradução nossa)³.

¹ No original: “[...] *cualidades psíquicas* [...] *condición para realizar con éxito determinados tipos de actividades* [...] *Ninguna capacidad aislada puede garantizar la ejecución con éxito de una actividad.*”

² Quanto más amplia y variada se hace la actividad de las personas, más amplia y variadamente se desarrollan sus capacidades.

³ No original: A medida que la humanidad ha creado nuevas actividades han nacido y se han desarrollado nuevas capacidades y las antiguas han recibido un nuevo contenido. La división y la especialización del trabajo han conducido a la especialización de las capacidades humanas. El desarrollo de las capacidades depende en un grado decisivo de las condiciones histórico-sociales de la vida del hombre, de las condiciones de la vida material de la sociedad. (LEITES, 1969, p. 434, 435).

É necessário complementar que esse desenvolvimento também está implicado pela classe social a que se pertence, pois não somente atua como um prisma para refletir o real, mas o compõe.

Do mesmo modo que a vida de uma sociedade não representa um único e uniforme todo, e a sociedade ela mesma é subdividida em diferentes classes, assim também, não pode ser dito que a composição das personalidades humanas representa algo homogêneo e uniforme em um dado período histórico, e a psicologia tem que levar em conta o fato básico que a tese geral que foi formulada agora mesmo, só pode ter uma conclusão direta, confirmar o caráter de classe, natureza de classe e distinções de classe que são responsáveis pela formação dos tipos humanos. As várias contradições internas que são encontradas nos diferentes sistemas sociais encontram sua expressão tanto no tipo de personalidade quanto na estrutura da psicologia humana naquele período histórico. (VYGOTSKY, 2004, s.p.).

Está, pois, na base dessas afirmações, o reconhecimento da condicionalidade histórica e material da constituição do psiquismo, algo anterior à aquisição ou perda (abrupta ou paulatina) da funcionalidade do organismo e do psiquismo. Não se nasce contando com algumas capacidades determinadas, a não ser algumas particularidades anatômicas e fisiológicas do organismo, como as vinculadas ao sistema nervoso e ao cérebro, ou seja, funções que chamamos naturais ou elementares

Do ponto de vista fisiológico, pode-se considerar que uma função do sistema nervoso central (SNC) possui tanto os mecanismos gerais, como os particulares, que determinam a especificidade das novas relações funcionais que passam a ser estabelecidas com a reabilitação, sendo os fatores sociais de fundamental importância nessa estreita inter-relação. Quanto a estes, reafirma-se que o desenvolvimento humano é eminentemente social, que a base de sua formação está dependente da assimilação da experiência histórico-social, culturalmente produzida. Entende-se, pois, que para que desenvolvam as capacidades, é preciso que haja a assimilação do já elaborado. Isso serve de matéria prima para

[...] a utilização criadora dos conhecimentos, dos hábitos e das habilidades elaboradas no curso da prática histórico-social. Os conhecimentos e as habilidades não são indiferentes com respeito às capacidades. À medida que se assimilam, contribuem com seu desenvolvimento. As capacidades se formam por meio das habilidades generalizadas. (LEITES, 1969, p. 437, grifo no original, tradução nossa)⁴.

Por essa teorização da formação das capacidades, o ensino e a escolarização assumem papéis fundamentais posto que, ao transmitirem a experiência social, permitem a acessibilidade à leitura e escrita, aos conteúdos científicos, artísticos, filosóficos etc., e que se formem hábitos essenciais para a vida cotidiana. Quando assimila o sistema de conhecimentos, ao mesmo tempo, a pessoa adquire o domínio das operações mentais (a análise, a síntese, a generalização), o que desenvolve suas capacidades mentais, e o mesmo ocorre em relação aos domínios técnicos, artísticos etc. A ausência ou a falta desses conhecimentos e da formação dos hábitos necessários tornam-se os maiores impedimentos para a formação das capacidades (LEITES, 1969). Assim, incapacidade ou incapacidade não se refere somente à condição gerada pela deficiência.

⁴No original: *[...] la utilización creadora de los conocimientos, los hábitos y las habilidades elaboradas en el curso de la práctica histórico-social. Los conocimientos y las habilidades no son indiferentes con respecto a las capacidades. A medida que se asimilan contribuyen a su desarrollo. Las capacidades se forman de las habilidades generalizadas?* (LEITES, 1969, p. 437, grifo no original).

Podem ser consideradas capacidades [...] *aquelas qualidades psíquicas que, mesmo dependentes dos conhecimentos, dos hábitos e das habilidades, não se reduzem a eles*” (LEITES, p. 438, grifos no original, tradução nossa)⁵. Para o autor, as capacidades se constituem de forma mais lenta que a aquisição de conhecimentos, hábitos e habilidades e são, portanto, qualidades mais estáveis da personalidade. Por essa explicação, pode-se dizer que a formação de capacidades está baseada nas formas superiores de desenvolvimento psíquico.

Desse modo, se as capacidades se formam e se desenvolvem à medida que se assimilam conhecimentos e habilidades e se formam hábitos, por sua vez, o desenvolvimento da capacidade depende da facilidade com que se aprende a dominar tais conhecimentos e habilidades. Considerando essas teorizações, pode-se dizer que, ainda que existam condições biológicas e sociais desfavoráveis, a formação de [novas] capacidades demandadas na reabilitação está apoiada e é explicada pelo processo compensatório (VIGOTSKI, 1989; VYGOTSKY; LURIA, 1996) que produz, nas estruturas psicológicas, a assimilação das experiências culturais e sociais produzidas historicamente. Há que se considerar que a execução de uma mesma atividade pode se efetivar por distintas combinações de capacidades. Psicologicamente, se pode conseguir o êxito em uma atividade por distintos caminhos. [...] Na prática escolar se encontram com frequência casos de substituição e de compensação de umas capacidades por outras. (LEITES, 1964, p. 441, tradução nossa)⁶.

Mas, para tanto, é mister a formação dos sistemas necessários de conexões condicionadas sendo que, concomitantemente, se desenvolvem os processos nervosos fundamentais e as singularidades das relações mútuas dos sistemas de sinais, em conformidade com as condições da atividade.

Isso tudo remete à anterior teorização de L. S. Vigotski, no *Tomo V de Obras Completas* (1989) que, dentre outros propósitos, dedica-se a analisar a essência dos processos psicológicos superiores, com explicações sobre o desenvolvimento e sobre a gênese dos *defeitos* primários e secundários. Quando teorizou, nas décadas de 1920-1930, no campo da *Defectologia* – área comparável à atual Educação Especial – era comum empregar o termo *defeito* para fatores que trariam limitações ao desenvolvimento ontogenético, tais como deficiência, déficit, má formação congênita etc. Apontou para os aspectos biológicos como defeitos primários e para as limitações sociais ao desenvolvimento, geradas e reproduzidas nas e pelas relações sociais, como defeitos secundários.

Além de trazer à luz que as limitações não estariam, necessariamente, nas condições biológicas, mas no modo de produção social da vida, mediante o qual os homens se relacionam entre si, Vigotski acaba reposicionando o fator biológico da deficiência, conferindo-lhe um papel que não é determinante em si mesmo. O autor pleiteia o direito de *todas* as pessoas ao desenvolvimento cultural, ao alcance da formação de FPS a patamares mais elevados/complexos, criticando fortemente as práticas de meros treinos adaptativos empreendidos pelas escolas auxiliares (escolas especiais) e instituições de reabilitação da época.

Tal perspectiva vigotskiana põe em questão o equívoco de se insistir em treinamentos/condicionamentos obsoletos e estéreis como se fossem relevantes para a reabilitação. Antes, postula uma pedagogia especial que pudesse ocupar o papel de diretora do desenvolvimento e não implementadora de uma educação insossa de mediações culturais.

⁵No original: [...] aquellas cualidades psíquicas, que aunque dependen de los conocimientos, los hábitos y las habilidades, no se reducen a ellos.

⁶No original: La ejecución de una misma actividad se puede realizar por distintas combinaciones de las capacidades. Psicologicamente, se puede conseguir el éxito en una actividad por distintos caminos. [...] En la práctica escolar se encuentran con frecuencia casos de substitución [sic] y de compensación de unas capacidades por otras.” (LEITES, 1964, p. 441).

A seu ver, era preciso sair do reino dos treinos e condicionamentos, o que requeria o abandono da ênfase no domínio sensorial para a busca da formação da abstração nas pessoas com deficiência. O alvo de todo o trabalho formativo (de habilitação) e de reabilitação deveria ser o desenvolvimento da consciência, como unidade das FPS e como compreensão do real, das suas leis. A pessoa com deficiência ou com limitações em sua funcionalidade não seria, pois, fadada ao não desenvolvimento, posto que o desenvolvimento cultural, propriamente humano, poderia ser alcançado por vias alternativas, colaterais.

É preciso ressaltar que os treinos vigentes da época, justamente por serem apenas treinos, excluía as situações efetivas de produção de sua prática, ou seja, o significado do ato, seja ele motor ou verbal. Sabemos que significação/significado são termos muito caros para Vigotski, visto que carregam a generalização, a formação dos conceitos, ato indispensável e autêntico do pensamento, uma vez que, para ele “[...] palavra sem significado é um som vazio” (VIGOTSKI, 2001, p. 398). Desta forma, é possível compreender o quão nocivo o treino mecânico fora das situações efetivas de significação pode ser para a formação de FPS de pessoas com deficiência.

Nessa direção, teoriza sobre as particularidades estruturais da personalidade integral da pessoa com deficiência que, tal como as demais, conta com a indissociabilidade afetivo-cognitiva. Em suas explicações sobre o desenvolvimento dessa pessoa, leva em consideração a existência de lesão orgânica do SNC e as limitações que esta pode produzir em potencial, mas não de modo inevitável ou determinante. Postula que as limitações orgânicas são socialmente alteráveis, reconhecendo o papel fundamental da educação na sua *correção* e *compensação*, e nas possibilidades de seu pleno desenvolvimento humano. Para Vigotski,

O defeito orgânico por si só [...] é um fato biológico. Mas o educador deve trabalhar não só com os fatos por si mesmos, mas com suas consequências sociais. [...] Por isso que a educação da criança deficiente não é mais do que educação social. Exatamente da mesma maneira, também os processos de compensação que são representados nesta criança, sob a influência do defeito, são dirigidos, fundamentalmente, não pela linha de eliminação do defeito (o que é impossível), mas pela linha de reorganização psicológica, de substituição, de nivelamento do defeito, pela conquista da validação social ou por sua aproximação. (1989, p.161-2, tradução nossa)⁷.

Com essas explicações gerais sobre as potencialidades dos meios sociais que servem de contexto favorável ou desfavorável diante de um eventual *defeito* no organismo de uma pessoa, o autor concebe que a chave da aprendizagem e do desenvolvimento humano está nas relações estabelecidas entre o adulto e a criança, entre o professor e o aluno, ou entre sujeitos mais experientes e sujeitos menos experientes em uma unidade indivisível e produtiva. A relação de ensino-aprendizagem dos conteúdos e meios da cultura, onde quem assume o papel de agente mediador principal nem sempre é consciente da condição formativa que guia, dirige, promove e acelera o desenvolvimento cultural.

A constituição do edifício cultural sobre a base biológica inicial é um longo e árduo processo, pois se trata da formação da genericidade na criança, o que depende, portanto, do outro. Isso ocorre, por um lado, pela própria condição genética da espécie humana; pela

⁷ No original: El defecto orgánico por sí mismo [...] es un hecho biológico. Pero el educador tiene que trabajar no sólo con los hechos por sí mismo, como con sus consecuencias sociales [...]. Por eso, la educación del niño deficiente no es más que la educación social. De un modo exactamente igual, también los procesos de compensación que se representan en este niño, bajo la influencia del defecto se dirigen, en lo fundamental, no por la línea de la eliminación del defecto (lo que es imposible), sino por la línea del vencimiento psicológico, de la sustitución, de la nivelación del defecto, por la conquista de la validez social o del acercamiento a ella. (VIGOTSKI, 1989, p. 161-2).

filogênese, que permite ao sujeito herdar toda a evolução filogenética. Por outro, porque a formação da personalidade singular, pela ontogênese, encaminha ao produto do desenvolvimento humano peculiar, carece de um processo de internalização das características culturais, históricas e sociais já existentes e potencialmente transmissíveis pelas pessoas, por mediação de signos e significados constituídos.

Ainda, segundo Vygotsky e Luria (1996, p. 177, grifo nosso), no processo de desenvolvimento,

[...] a criança não só cresce, não só amadurece, mas ao mesmo tempo - e isso é a coisa mais fundamental que se pode observar em nossa análise da evolução da mente infantil -, a criança adquire inúmeras novas habilidades, inúmeras novas formas de comportamento. No processo de desenvolvimento, a criança não só amadurece, mas também *se torna reequipada*. É exatamente esse “reequipamento” que causa o maior desenvolvimento e mudança que observamos na criança à medida que se transforma num adulto cultural.

As explicações desses autores a respeito de aprendizagem e desenvolvimento esclarecem a interrelação entre o biológico e o cultural na formação do psiquismo humano. Por essa razão, a relação dialética existente entre os fenômenos biológicos – que são a base da existência e se expressam nos comportamentos reflexos e instintivos – e os culturais – os instrumentos mediadores (signos e instrumentos da cultura), objetivados nos diversos tipos de produção humana – possibilitam um salto qualitativo na direção da história humana, na medida em que são apropriados pelo indivíduo e em sua própria história, seja em processos formativos de habilitação ou de reabilitação.

Ao mostrarem a insuficiência do nascimento para a criança vir a se tornar um ser cultural por conta própria, ambos os autores consideram que são múltiplos os fatores que atuam ao longo do desenvolvimento humano, constituindo-se como sujeito em um todo único, a cada período de sua vida social. Em sua concretude, os processos psicológicos superiores

[...] surgem não no ‘interior’ da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela [célula] assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda atividade vital do organismo. À medida que a forma de vida se torna mais complexa, com uma mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa dos organismos, estas formas de interação com o meio ou de reflexo ativo mudam; todavia, os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como foram estabelecidas no processo da história social devem ser procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade, estabelecidas em estágios sucessivos de desenvolvimento histórico. (LURIA, 2006, p. 194).

Para Luria, assim como para Vigotski, as FPS (presentes somente nos seres humanos e orientadas pela consciência, pela intencionalidade) se formam por meio das relações sociais com os conteúdos e meios da cultura. Tem-se, com isso, que “[...] toda função psíquica superior foi externa, porque foi social antes de ser interna; antes de ser uma função psíquica propriamente, em princípio constitui-se em uma relação social entre duas pessoas” (VYGOTSKI, 2000, p. 150, tradução nossa)⁸.

Considera-se, assim, que a formação das FPS sobre a base daquelas funções naturais vai se desenvolvendo na atividade e comunicação com os outros; isso corresponde ao desenvolvimento cultural ontogenético, ou seja, para este autor, as funções psicológicas

⁸ No original: Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas.

superiores – como atenção voluntária, memória lógica e linguagem verbal – são estruturadas no cérebro humano sob um processo relacional com outro humano, pois “[...] todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança se converte mais tarde em função psíquica” (2000, p. 150, tradução nossa)⁹.

Essa concepção formativa relacional do desenvolvimento psíquico se faz essencial no processo educativo e/ou de reabilitação. Por ela se percebe a possibilidade de o trabalho educativo investir sobre o desenvolvimento de uma maneira prospectiva e potencializadora, pois se considera que a educação promove a construção de estruturas e sistemas psicológicos complexos, nos quais se incluem os mecanismos de compensação da deficiência, da limitação.

Com o exposto, há elementos teóricos para se pensar a habilitação e a reabilitação para além da conquista da independência motora, e passa-se a buscar a funcionalidade do organismo num processo contínuo e intencional de criação das condições necessárias para se realizar, nos sujeitos singulares, a genericidade historicamente dada.

Considerações sobre mediação, habilitação e reabilitação

No Brasil, a Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, talvez seja a maior referência para o que denominam neuroreabilitação de lesões medulares congênicas ou adquiridas, de origem traumática (acidentes de trânsito, quedas, mergulhos, ferimentos por armas brancas ou de fogo etc.) ou não traumática (tumores, infecções, malformações arteriovenosas, doenças degenerativas). A Rede aponta que “[...] os programas de reabilitação são individualizados e organizados de forma dinâmica e contextualizada, de acordo com o potencial de recuperação funcional, e podem ser realizados ambulatorialmente, em regime de hospital-dia ou internação”¹⁰. A Rede indica, como seus princípios:

Criar uma rede de neuroreabilitação, que entenda o ser humano como sujeito da ação e não como objeto sobre o qual se aplicam técnicas.

Trabalhar para que cada pessoa seja tratada com base no seu potencial e não nas suas dificuldades.

Vivenciar o trabalho multidisciplinar em saúde como um conjunto de conhecimentos, técnicas e atitudes unificadas, destinadas a gerar um processo de reabilitação humanístico.

Transformar cada pessoa em agente de sua própria saúde.

Atuar na sociedade para prevenir a incapacidade, combatendo, ao mesmo tempo, preconceitos quanto às limitações e diferenças, pois o que caracteriza a vida é a infinita variação da forma que no tempo muda.

Valorizar a iniciativa inovadora e a troca de experiências, no ensino e na pesquisa, estimulando a criatividade de pessoas e grupos, gerando conhecimento.

Melhorar a qualidade dos serviços prestados a um número cada vez maior de cidadãos, através da eficiente aplicação dos recursos e da continuada qualificação dos seus recursos humanos.

Restituir ao cidadão brasileiro, com serviços qualificados de saúde e de reabilitação, os impostos que por ele foram pagos.

Viver para a saúde e não sobreviver da doença¹¹.

⁹ No original: Todas las formas fundamentales de comunicación verbal del adulto con el niño se convierten más tarde en funciones psíquicas.

¹⁰ Disponível em: <https://www.sarah.br/especialidades/neuroreabilitacao-em-lesao-medular/>. Acesso em: 10 maio 2021.

¹¹ Disponível em: <https://www.sarah.br/a-rede-SARAH/nossos-principios/>. Acesso em: 10 maio 2021.

Esses princípios contemplam, de alguma forma, o que os documentos norteadores ou legais já citados apontam. Também se apoiam em elementos teorizados pelos autores soviéticos sobre as novas bases para a constituição do psiquismo humanizado nos sujeitos, para se compreender a organização e funcionamento cerebral, que devem ser recuperados, quando se trata da reabilitação.

A esse respeito, importante salientar que, para Luria (1977, 1981), fatores externos, os quais medeiam a relação entre dois seres humanos, possibilitam a relação entre pontos distintos do sistema nervoso central, ou seja, estruturam e reestruturam o funcionamento do cérebro, visto que as funções mentais (ou psicológicas) superiores não são inatas, mas organizadas na ontogênese. Neste sentido podemos entender que funções superiores são aquelas em que, diferentemente das elementares, ou naturais, não há previsibilidade de que aconteçam, a não ser por meio de uma situação relacional orientada e intencional na qual o outro se faz imprescindível. Portanto, é de fundamental importância um ambiente rico em humanização, que proporcione aos sujeitos, desde a mais tenra infância, situações relacionais intencionais com outras pessoas, principalmente com adultos.

É importante salientar que Luria (1981), compreendendo o cérebro como algo dinâmico, passível de reestruturação e reorganização constantes, apontou falhas na escola clássica de estudos em neurofisiologia sobre a formulação dos conceitos de "função", "localização" e "sintoma". Demonstrou que o que era chamado de função, destinava-se à compreensão de um tecido particular, mas não sendo adequada para todos os tipos de funções, como a de um sistema funcional complexo que recrutava vários processadores neurológicos, resultando em um funcionamento sistêmico e orquestrado de várias unidades cerebrais.

Esta forma de compreender o funcionamento do cérebro como complexo, diferencia-se da abordagem dos chamados "localizacionistas", para quem as funções mentais superiores estariam circunscritas em áreas específicas no cérebro. Assim, qualquer acidente que resultasse em lesões, levaria a um trabalho de reabilitação pautado em treinos, condicionamentos e hábitos levando em conta apenas o sintoma neuropsicológico aparente, sem compreender a profundidade e complexidade do sistema funcional no qual podemos ter, a depender do fator lesado, sintomas primários (perturbações diretamente relacionadas com a lesão) e secundários (perturbações que surgem como consequência dos sintomas primários por meio da interação sistêmica) em um sistema funcional.

A proposta teórico-metodológica de Luria reflete uma perspectiva de desenvolvimento diferenciada, na qual nenhum processo mental pode estar vinculado a uma única região específica do cérebro. Essa forma de raciocínio traz consequências importantes para o processo de reabilitação; sua revisão ao conceito de localização mostra que, quando ocorre uma lesão, não há a "perda" de uma função específica correspondente àquela região, como queriam propor os adeptos do localizacionismo.

Nesse sentido, não obstante haver, sim, a perturbação de uma dada área cerebral, a lesão levaria, segundo Luria (1981), à reorganização do funcionamento original por partes intactas do cérebro. Para ele, na prática, nenhuma função cerebral é tão precisamente demarcada que permita com que a lesão destrua, somente, um grupo estreitamente localizado de células nervosas, e nem todos os elementos de uma região cerebral inteira. Dessa forma, o trabalho de reabilitação torna-se de fato possível, pois como o funcionamento do cérebro é dinâmico, as regiões íntegras ou não afetadas podem ser recrutadas para atuar na reestruturação dos processos mentais.

Ao revisar o conceito de sintoma, Luria (1981) demonstra que um sintoma muito próximo de dois pacientes pode ter sua origem bem distinta no sistema nervoso central; desta forma, é preciso compreender o que o autor russo chama de *fator*. Para ele, um movimento voluntário (praxia) constitui um sistema funcional complexo, que incorpora inúmeras condições ou fatores dependentes de todo um grupo de zonas corticais e

estruturas subcorticais, sendo que cada uma dá sua contribuição peculiar para a realização do movimento.

Para exemplificar o que foi dito Luria (1981) nos dá o exemplo da apraxia, que é quando um paciente não consegue manipular objetos de forma adequada. Para o autor a condição essencial para que um movimento ocorra é sua aferenciação cinestésica, ou seja se estes impulsos aferentes estiverem ausentes o movimento perde sua base e se torna descontrolado. Como resultado desse fato mesmo lesões leves do córtex pós-central podem levar a uma forma característica de “*apraxia cinestésica*”, que é a incapacidade do paciente colocar a mão na posição adequada para a ação manipulatória que queira executar. Mas a presença essencial da aferenciação cinestésica não é suficiente para a ação da ação, pois todo movimento é efetuado por meio de um sistema de coordenadas espaciais que é levado a cabo por zonas terciárias parieto occipital do córtex. Se esta região for afetada um distúrbio do movimento se manifesta, “*apraxia espacial*”, mas agora com características diferentes, ou seja, o paciente tem dificuldades em posicionar a mão em coordenadas espaciais sendo por exemplo difícil levar o garfo à boca. O autor russo aponta ainda outras duas condições que podem alterar o curso do movimento quais sejam: “*apraxia cinética*”, que ocorre quando uma alteração na região pré-motora altera a melodia cinética dos movimentos dificultando a produção da sequência fluida e suave do movimento, e a última condição descrita, que é a incapacidade do paciente para subordinar seus movimentos à intenção expressa pela fala, ocasionada por lesões do lobo frontal. Essa alteração, “*apraxia das ações dirigidas a metas*” leva à uma desintegração de programas organizados reduzindo-os à repetição ecoprática dos movimentos que perderam sua natureza racional.

Desta forma podemos concluir, dos fatos descritos acima, que o movimento voluntário, praxia, constitui um sistema funcional que incorpora inúmeras condições, sendo assim o sintoma “apraxia” segundo Luria (1981) é um sinal de uma lesão que precisa ser minuciosamente analisado. O autor aponta que a primeira tarefa do investigador, neuropsicólogo, é estudar detalhadamente o fator básico que está por trás do sintoma observado, e não confundir o foco, a lesão, que pode ser localizada, com a função, que não é localizada, pois depende de um sistema funcionando em concerto.

Pode-se compreender que quando há lesão no cérebro, isso pode acarretar uma grande desorganização do sistema nervoso central, entretanto, a ação em conjunto de todas as áreas possibilita notáveis rearranjos neurofuncionais, fato este considerado pelas neurociências, na atualidade, como “neuroplasticidade”, o que já havia sido aventado por Vigotski e por Luria nas décadas iniciais até meados do século passado. Desta forma, nota-se quão importante são seus estudos sobre a estruturação do cérebro, vislumbrando novos rearranjos caso se façam necessários.

Com o exposto, entende-se que estimular adequadamente o sujeito durante as primeiras etapas da vida é algo, por si só, importante. Contudo, ao se voltar à pessoa com deficiência ou que apresente algum fator de risco que possa comprometer seu desenvolvimento, identificar as possibilidades e atuar de forma multidisciplinar resulta em uma intervenção fundamental para a sua vida e para a sociedade.

Isso significa dizer que o diagnóstico multidisciplinar e dinâmico deve ser realizado o mais cedo possível e por um processo explicativo das possibilidades de intervenção com vistas a promover o desenvolvimento das funções e/ou analisadores mentais complicados por uma dada condição ou perdidos, de modo a se constituir a substituição, por vias alternativas, daquilo que se encontra comprometido.

Assim, leva-se em conta, necessariamente, a grande plasticidade e dinâmica do SNC e em especial do cérebro, o que permite considerar o complexo e dinâmico mecanismo interfuncional do psiquismo humano. E isso, de tal maneira, que na pessoa com deficiência, os processos compensatórios que aparecem por influência do defeito criam uma posição peculiar e não se dirigem à linha da reparação orgânica da insuficiência (coisa impossível).

Nesse processo, porque o defeito dificulta, se projeta a tendência para o futuro com as exigências e aspirações do ser social seguindo a linha da superação psicológica com atividade intensificada, de substituição, de correção do defeito, de conquista da validade social ou de aproximação à mesma (VIGOTSKI, 1989), como exposto. Este pressuposto teórico subsidia tanto a reabilitação nos aspectos cerebral e físico-motor e, ainda, a integração social com potencialidades superiores de humanização da pessoa com deficiência.

Por esses preceitos, pensar e produzir vias alternativas ao desenvolvimento que se encontra comprometido por uma lesão ou má formação anatômico-funcional, possibilita reconhecer como ocorre a formação da personalidade, intervindo intencionalmente sobre ela, bem como identificar as possibilidades do meio social na compensação do “dano”. Isso é importante para não se tomar a concepção de reabilitação limitada apenas aos recursos e tratamentos clínicos, terapêuticos, médicos individuais e individualizantes, e voltados à uma funcionalidade pragmática que não implica a consciência.

Isso, porque, a formação da personalidade das pessoas com e sem deficiência depende, eminentemente, da situação social de desenvolvimento, ou seja, da capacidade humana (educativa) e do entorno social em formar e produzir as vias colaterais e/ou alternativas, sobretudo, por meio de atividades específicas elaboradas a fim de trabalhar de forma sistêmica, a transformação dos processos internos do desenvolvimento e das condições externas.

De acordo com tais possibilidades, Luria (1981) aponta que os processos mentais humanos são sistemas funcionais que ocorrem por meio da participação de três principais unidades funcionais, cuja participação de cada uma se torna necessária para qualquer atividade mental, sendo elas: a primeira unidade que regula o tônus ou a vigília; a segunda unidade, que recebe, processa e armazena as informações que chegam do mundo externo; e, a terceira unidade, que programa, regula e verifica a atividade mental.

Essas unidades funcionais também são chamadas de Blocos, sendo que o Bloco I localiza-se em estruturas subcorticais, ou seja, tronco cerebral, tálamo, hipotálamo e fibras reticulares. Seu funcionamento de regulação do tônus cortical é pré-requisito para o funcionamento dos Blocos II ou III, pois, para que os processos mentais ocorram, é necessário um nível ótimo de atenção.

O Bloco II, por sua vez, é formado pelas áreas auditivas (lobo temporal), área visual (lobo occipital) e área tátil-cinestésica (lobo parietal), estruturas das regiões laterais do córtex ocupando a região posterior dos hemisférios cerebrais. Diferentemente do Bloco I, o Bloco II subdivide-se em zonas primárias, secundárias e terciárias; e qual o funcionamento destas zonas?

As zonas primárias são encarregadas de receber as informações do mundo externo e transmiti-las para o cérebro; neste nível, não há análise. A zona primária é circundada pela zona secundária, que está encarregada de proceder uma primeira análise, sobre o que foi ouvido, visto ou capturado de algum modo. Já seguindo a hierarquia, tem-se a zona terciária, que diferentemente da zona secundária, não possui área específica; situa-se na fronteira dos três córtices, auditivo, parietal e occipital, ou seja, integrando este funcionamento. Isso faz com que esta seja uma região importantíssima, pois realiza a síntese das informações, permitindo o funcionamento coordenado de vários analisadores, a conversão da percepção concreta ao pensamento abstrato: são estruturas essenciais e especificamente humanas.

O Bloco III ocupa a região anterior do cérebro, chamado de lobo frontal, e é responsável pela programação, regulação e verificação da atividade. É considerado o mecanismo regulador mais complexo do cérebro, pois é onde criamos intenções e formamos planos para serem executados. Divide-se, também, em três zonas, como no Bloco II, entretanto, em ordem inversa. Ou seja, no Bloco III, os processos se iniciam nas

zonas terciárias, que planejam informações necessárias para a execução e verificam a eficácia da ação, na zona secundária.

Com base nas informações recebidas das zonas terciárias, o Bloco III prepara os programas de ação, compondo o que Luria (1977,1981) chama de “melodia cinética” do movimento, referindo-se à passagem gradual e coordenada do movimento voluntário que é executado pelas áreas pré-motoras da região frontal. A zona primária recebe as informações das áreas secundárias e as envia para a realização do movimento, última parte do processo. Pode-se notar o quão complexo é o processo que se inicia desde o momento em que se captura os sinais que permitem a audição, a visão, o tato etc., até que a elaboração de um movimento ou fala seja levada a cabo.

A partir do exposto, pode-se dizer que existem algumas leis para a organização do funcionamento do sistema nervoso, e a que mais interessa, por estar diretamente relacionada ao objeto deste capítulo, é a primeira delas. Ela é exemplificada por Luria da seguinte forma: na criança pequena, a formação de zonas secundárias adequadamente funcionantes não poderia ocorrer sem a integridade das zonas primárias, que constituem a sua base, e o funcionamento apropriado das zonas terciárias não seria possível sem o funcionamento das zonas secundárias.

Neste sentido, um distúrbio das zonas inferiores nos primeiros anos de vida levaria, inevitavelmente, a um desenvolvimento incompleto das zonas corticais superiores. Vigotski (2018, p.145) sinalizou esse fato formulando a explicação de que a passagem das funções para os centros superiores enuncia que a linha de interação das zonas corticais vai de “baixo para cima”.

Diferentemente, no adulto, pelo fato de suas funções psicológicas já estarem formadas, no caso de haver uma lesão, as zonas corticais superiores assumiriam o controle, fato este que levou Vigotski a concluir que, neste caso, no estágio tardio da ontogênese, a linha principal de sua interação das zonas corticais vai de “cima para baixo”, fato explicitado por Luria (1981, p. 56). Nesse caso, a consciência, a intencionalidade atuam de modo decisivo no processo de reabilitação, de compensação do que não está íntegro.

A descoberta de que efeitos diferentes, em caso de lesões em áreas similares no sistema nervoso central, mas em diferentes etapas do desenvolvimento psíquico, é um aspecto de grande importância para a neuropsicologia moderna pois levou os pesquisadores à maior compreensão deste complexo sistema levando, como consequência a melhores possibilidades de reabilitação e organização da consciência.

5. Considerações Finais

Falar de reabilitação é algo que implica a retomada de políticas públicas a respeito, como é o caso do Estatuto da Pessoa com Deficiência, e este remete à habilitação. Para tratar da reabilitação de funções que se tornaram comprometidas devido à deficiência, é necessário que também se considere o passo anterior: a formação delas. (Considera-se que quando a sociedade precisa que algo conste em lei ou em outros documentos, fica evidente que, em sua prática, aquela matéria não é garantida para todas as pessoas.)

Num país em que a educação pública básica não é prioridade, tanto que os resultados de avaliações nacionais e internacionais apontam e posicionam o Brasil nos últimos lugares dentre tantos outros países, há que se lutar pela formação humana em patamares mais complexos para todas as pessoas, como já se garantiu a parcelas reduzidas da humanidade. Quando isto se efetiva, sobretudo para pessoas com deficiências (e com outros marcadores que as levam a vivenciarem intensamente as desigualdades racial, socioeconômica, de gênero etc.), falar em reabilitação demanda um esforço coletivo e continuado.

Recuperaram-se orientações de documentos internacionais e, também, a Lei 13.146/2015, para se identificar que há reconhecimento da necessidade da habilitação e da reabilitação das pessoas com deficiência. As fontes apontam que é essencial que se atue em favor dos que nasceram com ou adquiriram deficiência ao longo da vida, de modo que possam ter funcionalidades em suas vidas diárias, tornando-os independentes.

Questiona-se o quanto isso pode ser enganoso, pois não basta que se focalize a independência, funcionalidade ou a autonomia motora para realização das demandas primárias de garantia da vida, e da vida em sociedade. É preciso que se reconheça que esse é um passo inicial, e que se deve mirar na emancipação dos sujeitos por meio de diferentes vias, sendo a aquisição dos conhecimentos escolares determinante para que participem/atuem de forma ativa e consciente da vida social, em condições de assumirem as exigências que se colocam a qualquer ser humano no contexto das relações sociais. O que está em jogo é a formação multilateral dos sujeitos, na habilitação e na reabilitação.

Para tanto, as pessoas alvo da habilitação e, sobretudo, da reabilitação, precisam ter direito às suas histórias de vida incluindo, aí, os diagnósticos. Também devem ter condições de compreender como o que experienciam em seus corpos e psiquismos não se constituem à parte das relações sociais e das políticas públicas educacionais e de saúde. Trata-se de uma grande cilada seguir pelo caminho do divórcio do sujeito com o seu entorno e com o mundo. Para se alcançar a formação ou uma nova formação de capacidades é necessário o estabelecimento de relações colaborativas com os pares e com sujeitos mais experientes, em propostas que gerem motivos para seguirem ou redirecionarem seu desenvolvimento. Mas, como pode ser demonstrado, há que se ter assegurado em lei os direitos fundamentais à vida e à humanização, e há que se ter garantido na prática educacional, dentre outras, um atendimento que de fato movimente o desenvolvimento, visto provocar a aprendizagem.

A reabilitação se constitui, pois, em um processo de individuação e não de mero resgate de funcionalidades perdidas ou em risco, guardando aspectos diferenciados da formação, posto que também precisa lidar com os impactos dolorosos das perdas ocorridas ou em processo. Isso demanda que se trabalhe não somente os indivíduos, mas a sociedade, que pode constituir barreiras e impedimentos.

Como se pode notar, há um longo trabalho educativo a ser percorrido por aqueles que defendem o enfrentamento das desigualdades de toda ordem, cujas origens estão, antes, mais nas relações estabelecidas entre os seres humanos do que em seus organismos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** [com Emendas Constitucionais de Revisão]. Brasília, Palácio do Planalto, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 905**, De 11 De Novembro De 2019. Institui o Contrato de Trabalho Verde e Amarelo, altera a legislação trabalhista, e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv905.htm. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 955, De 20 De Abril De 2020**. Revoga a Medida Provisória nº 905, de 11 de novembro de 2019, que institui o Contrato de Trabalho Verde e Amarelo e altera a legislação trabalhista. Brasília: Palácio do Planalto, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv905.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

- BRASIL. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com traumatismo cranioencefálico**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015a, 132 p. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_traumatismo_cranioencefalico.pdf . Acesso em: 12 jan. 2021.
- BRASIL. **Lei Nº 13.146**, de 6 De julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Palácio do Planalto, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.
- CLARINDO, Janailson Monteiro. **Clínica Histórico-cultural**: caracterizando um método de atuação em psicoterapia. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Humanidades, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2020, p. 205 f. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/56643/5/2020_tese_jmclarindo.pdf . Acesso em: 23 maio 2021.
- LEITES, N. S. Las capacidades. In: Smirnov, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, A, S. L.; Tieplov, B. M. (Org.). (1969) **Psicologia**. Trad. Florencio Villa Landa. 3. ed. México - DF: Grijalbo, p. 433-448.
- LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Rio de Janeiro. Editora da Universidade de São Paulo. Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.
- LURIA, A. R. **Las funciones Corticales Superiores del Hombre**. Habana: Editorial Orbe. 1977.
- LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In VIGOTSKII, L., LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, SP: Ícone, 2006, p. 191-228.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf?sequence=4. Acesso em: 23 maio 2021.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Lisboa: OMS, 2004, 238 p. Disponível em: <http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/CLASSIFICACAO-INTERNACIONAL-DE-FUNCIONALIDADE-CIF-OMS.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.
- ROSSI, Luciana de Souza Pinto Alvarenga. **Interação social e neuroreabilitação de adolescentes com lesão cerebral**: um estudo exploratório em torno da Rede Social 5dnet da Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB. Brasília: UnB, 2016, 322 p. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21506/1/2016_LucianadeSouzaPintoAlvarengaRossi.PDF. Acesso em: 01 maio 2021.
- VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L.S. Vigotski**. Sobre os Fundamentos da Pedagogia. Trad. e Org. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.
- VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas**: fundamentos de Defectología - Tomo V. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: Símio, homem primitivo e criança. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI L. S. **Obras Escogidas III**. Problema del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, Lev. **A Transformação Socialista do Homem**. trad. Nilson Dória Julho de 2004. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/vygotsky/vygotsky-a-transformacao-socialista-do-homem.htm>. Acesso em: 10 abril 2021.

CAPÍTULO 11

O TRABALHO DO PSICÓLOGO NA POTENCIALIZAÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UM ESTUDO DE CASO*

*Fabiola Batista Gomes Firbida
Marilda Gonçalves Dias Facci
Ana Paula Alves Vieira
Gláucia Rodrigues da Silva*

Introdução

Na educação, muitas vezes os psicólogos são convocados a explicar e intervir nas dificuldades do processo de escolarização. Na história da Psicologia, conforme Massim (1990) e Antunes (1998) vemos que o enfrentamento das dificuldades escolares sempre foi tratado no aspecto individual, o que levou à normatização do comportamento por meio de regras de higiene impostas pela Medicina sanitária, e à identificação do comportamento desviante, para que fosse controlado. Dessa forma, o desenvolvimento psicológico dos escolares era compreendido a partir de suas bases mais elementares, as biológicas, levando ao uso exclusivo da medicação, que cresce demasiadamente a cada dia, comprometendo mais a saúde das pessoas do que ajudando.

Desde a década de 1990 a Psicologia vem buscando pressupostos teórico-práticos para desenvolver uma intervenção que vá na contramão de ideias patologizantes e discriminatórias e que busquem compreender o desenvolvimento do psiquismo como atrelado a condições histórico-sociais, dando destaque, como elucidado por Leontiev (1978), a educação como fundamental para o processo de humanização dos indivíduos. Para esse autor, o desenvolvimento do psiquismo ocorre por meio da apropriação da cultura, no processo educativo. Inicialmente na vida cotidiana, na sequência com o processo de escolarização e caminhando até o ponto de o homem se tornar autodidata.

Na busca da superação de uma visão biologicista e individualizante, apresentamos neste artigo uma discussão sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir da Psicologia Histórico-Cultural, com foco na interfuncionalidade das funções pela internalização dos signos. Para tanto, apresentaremos uma experiência realizada por meio do grupo de apoio psicoeducacional com crianças do ensino fundamental. Destacaremos, mais especificamente, o trabalho realizado com um aluno.

Inicialmente, discorreremos sobre a interfuncionalidade das funções psicológicas superiores, e em sequência apresentaremos a intervenção realizada com o aluno, abordando o processo de avaliação realizado e sua participação no grupo de apoio psicoeducacional.

A interfuncionalidade das funções psicológicas superiores

Segundo Vygotski (2000), o conceito de função psicológica superior abarca dois fenômenos que não podem ser entendidos separadamente. O primeiro se refere ao “domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e o do pensamento”, que envolve a linguagem, o desenho, a escrita e o cálculo. O outro alude às formas especiais de funções, que não seguem uma linha exata de desenvolvimento, sendo elas a atenção, a memória e a formação de conceitos, entre outros. O conjunto desses fenômenos pode ser

* DOI - 10.29388/978-65-86678-97-0-f.157-172

classificado como “desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança” (VYGOTSKI, 2000, p. 29). Vygotski e Luria (2007) analisam que, assim como a fala, a leitura, a escrita, o cálculo e o desenho também agem como processos simbólicos que atuam na regulação dos processos psíquicos do homem.

Em nosso estudo focaremos em como essas formas especiais de funções são potencializadas na atividade proposta no grupo de apoio psicoeducacional. A linguagem, o desenho, a escrita e o cálculo, junto com os instrumentos físicos, atuam como mediadores na superação das formas elementares de desenvolvimento. Para tanto, partiremos da premissa de que as FPS agem a partir de um sistema interfuncional, estabelecendo novas conexões com a presença dos signos (VYGOTSKI, 2000).

As funções psicológicas superiores são mediatizadas por instrumento e signos, e são essas mediações que possibilitam que os outros homens se apropriem da experiência humana acumulada historicamente. Por meio do emprego de ferramentas e da atividade de trabalho o homem desenvolveu os órgãos artificiais para substituir o desenvolvimento natural, criando signos externos que auxiliam na realização de ações mentais, como criar, perceber, abstrair, memorizar e planejar (VYGOTSKI, 2000).

Os signos e os instrumentos têm a função de mediar a constituição do psiquismo: o instrumento modifica a situação externa do objeto e o signo age na reestruturação interna psíquica, modificando a conduta do sujeito. Vygotski (2000) afirma que a apropriação do signo promove um salto qualitativo no desenvolvimento do homem, pois o liberta dos limites orgânicos, de uma relação determinista com a natureza, e estabelece uma nova relação com sua realidade, em que ambos influenciam mutuamente.

Segundo Asbahr e Nascimento (2013), as capacidades orgânicas do homem não são modificadas em novas capacidades devido a um aprimoramento natural, mas a capacidade de ver e ouvir se modificam em consequência das relações sociais do homem com seu entorno, por meio da apropriação da cultura e dos novos objetos criados por ele. Não é um processo de adaptação, mas de transformação. Para as autoras, a transformação de uma função está relacionada à modificação de outras funções, evidenciando que o desenvolvimento psicológico segue mudanças culturais e não naturais.

Almeida e Antunes (2005) analisam que à medida que as relações da criança com o mundo se complexificam, pela apropriação dos conhecimentos humanos, essas funções, antes externas, se tornaram internas. A internalização age na possibilidade de reconstruir internamente o que era uma operação externa, por isso envolve a transformação de uma operação externa em interna, de interpessoal para intrapessoal, e essas alterações se dão ao longo do desenvolvimento por operações com signos. A linguagem, como signo mediador, desempenha importante papel na internalização dos signos sociais, já que para Vygotski (2000) estabelece a intercomunicação dos signos que serão internalizados e se tornaram processos intrapsíquicos.

De acordo com Martins (2011, p. 352), Vygotski, ao tratar sobre a existência de um sistema dinâmico atuando na base das funções psíquicas superiores, entendeu que “[...] existe uma dinâmica psíquica instituída pela especificidade das mesmas e pelo papel que desempenham nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento”. Segundo a autora, não é apenas uma função que muda, mas acontece sucessivos arranjos interfuncionais que leva a novas reorganizações e articulações entre as funções, gerando o movimento, e tal é provocado pelo emprego de signos. Portanto, o emprego de signos não surge espontaneamente, mas na atividade laboral do homem, isto é, no processo de transformação de sua realidade.

Vygotski e Luria (2007) alegam que operar com signos envolve um processo complexo de mudanças qualitativas que acontecem no decorrer do desenvolvimento. Por conseguinte, para Vygotski (1999), signos atuam como meio de comunicação social que se interpõe na relação entre as pessoas e que atua como um meio auxiliar na interiorização das

funções psíquicas sociais, como a atenção voluntária, por exemplo. O que muda são as conexões entre as funções e são os signos que fazem a conexão entre elas.

Como afirma Vygotski (1999), o signo "é o próprio meio da união das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não podem se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem" (VIGOTSKI, 1999, p. 114).

Os instrumentos, segundo Vygotski (2000), fazem uma reestruturação global no desenvolvimento do psiquismo e não de alguns elementos, pois as FPS se reorganizam para lidar com o desafio apresentado, provocando um salto qualitativo. De acordo com Vygotski (1999), as mudanças acontecem na estrutura interfuncional, entre os novos nexos interfuncionais, que denominou de sistema psicológico. Esses nexos são desenvolvidos pela "[...] riqueza dos vínculos da pessoa com a realidade [...]" (MARTINS, 2011, p. 59), pela relação dialética entre maturação orgânica e apropriação da experiência social, que acontece a partir da atividade de trabalho.

Os sistemas psicológicos, a forma superior de comportamento, aparecem duas vezes. Por meio de uma forma coletiva, nas atividades externas ou sociais, como funções interpessoais, e depois nas atividades individuais, como funções intrapsíquicas, que regulam o próprio comportamento da criança (VYGOTSKI, 2005).

De acordo com Georg (2002), o signo tem a função de estabelecer a relação do sujeito com os outros e, quando internalizados, do sujeito consigo mesmo. Portanto, as FPS surgem nas relações coletivas que movimentam as funções que estão atuando isoladamente, para se reorganizarem em novas conexões para fazerem parte do sujeito. Agora atuam como funções intrapsíquicas, na regulação do comportamento. Como alega Vygotski (2000, p. 146), o signo "[...] é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo".

De acordo com Vygotski e Luria (2007, p.21), o uso de instrumentos e o desenvolvimento dos signos é próprio do comportamento superior, pois o uso da atividade simbólica possibilita o surgimento de novas formas de comportamento. Portanto, o domínio dos instrumentos e a criação dos signos fez o homem libertar-se de sua condição biológica e obter domínio sobre a natureza e sobre si mesmo.

Sendo assim, a qualidade das mediações entre o adulto e a criança é de extrema importância para o desenvolvimento das FPS, pois, como elucidamos acima, tais funções existem primeiro como atividade interpessoal para depois se tornarem intrapsíquica. É o adulto que apresenta e aplica as formas de condutas sociais na criança até que ela possa organizá-las, tendo como parâmetro o outro, e faça delas condutas próprias do seu comportamento.

Cada idade é uma etapa qualitativamente nova, que possui múltiplas mudanças e características peculiares. Dessa forma, ao passar de uma etapa a outra novas formações psíquicas surgem, formações que não existiam na fase anterior. Para compreender o desenvolvimento psíquico da criança nos diferentes períodos etários, Vygotski (1996, v.4) resgata as mudanças qualitativas que ocorrem em cada etapa da vida da criança, isto é, as qualidades internas de cada período. Segundo Pasqualini e Eidt (2016), essas mudanças qualitativas que caracterizam cada período do desenvolvimento foi explicado por Vygotski por meio dos conceitos de situação social do desenvolvimento, atividade dominante, neoformações e crise.

Para Vygotski (1996), a situação social do desenvolvimento não se refere apenas ao entorno externo a ela, mas é uma relação dinâmica entre a criança e seu meio; relação esta que é específica em cada idade. É a partir dessa relação dinâmica que a criança vai construindo novas formações em sua personalidade, na transformação do social em individual. Vygotski (1996, p. 254-255) afirma que as mudanças internas que ocorrem no

desenvolvimento da criança, em cada período, “[...] determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso do seu desenvolvimento no período dado”.

Vygotski (1996) analisa que ao conhecer a situação social do desenvolvimento, faz-se importante saber a origem do desenvolvimento das novas formações psíquicas em cada período, pois a situação social não é a mesma sempre, ela se modifica e produz novos períodos de desenvolvimento. Logo, o desenvolvimento da criança não pode ser explicado pelas mudanças biológicas, mas pelas relações que são engendradas na construção de sua existência social que implica em suas mudanças internas.

Nas palavras de Vygotski (1996, p. 265), “A nova estrutura da consciência, adquirida em cada idade, significa sem dúvida que a criança percebe de maneira diferente sua vida interior, assim como o mecanismo interno de suas funções psíquicas”. Dessa forma, podemos afirmar que em cada período etário o sistema de relações da criança se reestrutura, caracterizando mudanças qualitativas (internas) em seu desenvolvimento.

A estrutura da idade é um aspecto importante do desenvolvimento defendido por Vygotski (1996), que corresponde às mudanças globais internas de cada período da infância. Ainda que se processem mudanças microscópicas da personalidade da criança, porque essas transformações se dão por dentro e não por fora, é o conjunto delas, a partir de uma relação dinâmica, que provoca uma reestruturação da personalidade da criança como um todo. Diante disso, Vygotski (1996, p. 262) afirma que “[...] em cada período etário encontramos sempre uma nova formação central como uma espécie de guia para todo o processo do desenvolvimento, que se caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova”.

Vygotski (1996), ao questionar as teorias que explicam a periodização do desenvolvimento, afirma que a base para explicar as mudanças de idade deve ser buscada nas mudanças internas, ou seja, as novas formações, decorrentes da interação com os outros homens na apropriação da cultura. O autor define que as novas formações seriam

[...] o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, o aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o seu curso de desenvolvimento no período dado. (VYGOTSKI, 1996, p. 254-255).

Essas neoformações ocorrem em função da relação que a criança estabelece com o meio. Conforme vai se desenvolvendo, o meio vai exigindo novos comportamentos. Em uma relação dialética entre o contexto em que a criança vive e a apropriação da cultura, novas formações ocorrem no psiquismo. Dessa maneira, não é possível tratar o desenvolvimento infantil partindo de uma perspectiva estável e linear, pois a cada nova situação social a criança se reestrutura internamente, configurando assim as idades críticas, que, segundo Vygotski (1996, p. 255), são a “[...] presença de crises no desenvolvimento da criança [...]”.

Essas idades críticas se caracterizam por mudanças e rupturas na estrutura da personalidade, devido às novas relações e espaços ocupados pela criança na sociedade. As crises não se apresentam apenas como manifestações externas, mas são, sobretudo, uma necessidade interna que as provoca. As idades críticas também não podem ser entendidas como períodos negativos do desenvolvimento, por mais que sejam muito característicos comportamentos contrários aos traços anteriores de seu desenvolvimento, nem tampouco são iguais para todos (VYGOTSKI, 1996).

O que acontece nas idades críticas é o aparecimento do novo, o que implica em deixar o velho, não sendo fácil nem para a criança e nem para quem está se relacionando

com ela. Vygotski (1996) vai afirmar que por trás da manifestação negativa estão ocultas as mudanças positivas na personalidade, por isso o autor desenvolve seu conceito de periodização apresentando as idades a partir das crises.

No decorrer do desenvolvimento, segundo Leontiev (1987), a relação estabelecida com a realidade vai se modificando, o que significa dizer que alguns tipos de atividades vão ganhando espaço que não existiam anteriormente e reorganizações psíquicas vão acontecendo. Cada período do desenvolvimento é marcado por uma atividade principal, que não consiste na mais frequente, mas na que produz novas formações psicológicas (ELKONIN, 1987). Segundo Leontiev (2014a), com novos motivos surgem novas atividades. Vale a pena mencionar que esses motivos advêm de uma contradição entre o seu entorno e suas potencialidades e se relacionam com mudanças na forma como a criança atribui sentido aos fenômenos.

Assim, no período pré-escolar a criança resolve uma grande contradição na brincadeira de faz de conta: a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações (LEONTIEV, 2014b). No período de transição entre esse período e o escolar, a criança já começa a se desinteressar pelo que a interessava anteriormente e novos tipos de brincadeiras passam a ocupar um novo espaço em sua vida, envolvendo conversas e a companhia de crianças mais velhas (LEONTIEV, 2014).

No caso do nosso estudo com crianças no início do ensino fundamental, a entrada na escola modifica as relações que têm com seu entorno, que exigirá delas uma nova postura, devido à posição social que adquirem como estudantes. A nova situação social influencia o conteúdo das idades críticas, portanto a idade escolar se caracteriza pela crise dos sete anos.

Segundo Vygotski (1996), nessa idade se apresenta a instabilidade na vontade e no estado de ânimo, bem como a independência e a mudança de comportamento diante de outras crianças. Vygotski (1996) afirma que a crise dos sete anos se caracteriza pela perda da espontaneidade.

No período anterior à entrada da criança na escola, no período pré-escolar, por meio do domínio consciente do jogo, de acordo com Pasqualini (2006), ocorre uma preparação para que a criança desenvolva o domínio da própria conduta, necessária para o desenvolvimento da atividade de estudo, e, por isso, a importância do educador nesse processo de controle sobre a brincadeira como uma atividade para ensinar e não apenas brincar.

Nesse sentido, Vygotski (2001) afirma que o conhecimento científico ensinado na escola, por meio da atividade de estudo, vai substituindo as relações imediatas que a criança tem com sua realidade e reorganiza suas funções psíquicas, implicando no aparecimento da tomada de consciência e da voluntariedade, que são as novas formações nessa idade.

Antes de entrar na escola, a criança já domina as formas gramaticais, mas, devido ao ensino da escrita e da gramática, Vygotski (2001, p. 320) afirma que passam “[...] a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades”. Por isso, o autor defende que o desenvolvimento da estrutura de cada idade implica na relação dinâmica entre o todo e suas partes, que implicaram no desenvolvimento de novos nexos entre as novas formações da estrutura subsequente.

Diante disso, o papel do professor é fundamental para que o desenvolvimento dessas novas formações aconteça, pois não se formam espontaneamente. A atividade de estudo precisa ser dirigida pelo professor, que, a partir de uma estruturação de sua disciplina escolar, dará sentido ao aprendizado da criança, para que supere os conhecimentos espontâneos e avance no desenvolvimento do pensamento por conceitos. Segundo Nepómniashaya (1979) são os processos de ensino e educação que vão modificando substancialmente esse desenvolvimento. De acordo com Davidov (1979), a atividade de estudo é a atividade guia no desenvolvimento psicológico do escolar.

Nepómniashaya (1979) assevera que a complexificação dos conteúdos das disciplinas influencia significativamente no desenvolvimento psíquico do escolar. O autor alega que ao introduzirem recursos especiais na explicação dos conteúdos, os alunos mais novos têm condições de efetuar as atividades ofertadas a alunos mais velhos, pois o recurso possibilita a assimilação do conhecimento científico do material didático oferecido. Nesse sentido, Nepómniashaya (1979, p. 27) afirma que “o domínio dos conhecimentos científicos é condicionante de uma reestruturação cardinal no desenvolvimento do pensamento da criança”.

Cada ciência possui uma complexidade de operações, tarefas e objetos para compreendê-la. A partir desse conhecimento, a criança vai conseguindo resolver as atividades e ampliando a possibilidade de resolver outras tarefas mais complexas, principalmente quando o procedimento para resolvê-las apresenta um caráter generalizador, que a ajudará a solucionar diversos problemas matemáticos, por exemplo. Por isso, conhecer as operações matemáticas de soma, subtração, divisão e multiplicação não são suficientes para a resolução de uma tarefa, mas faz-se necessário conhecer as estruturas complexas que envolvem uma operação matemática, como, por exemplo, as relações de igualdade/desigualdade, parte/todo (NEPÓMNIASHAYA, 1979)

A apresentação de conceitos abstratos precisa se correlacionar com o conhecimento concreto, para ampliar a capacidade da criança em diferentes disciplinas escolares, pois um conteúdo da Matemática, se generalizado, auxiliará na compreensão das outras ciências. De acordo com Nepómniashaya (1979, p.29), “[...] o desenvolvimento das ações generalizadas (comparação, análise, síntese, etc) define o êxito com que se aplicam os procedimentos assimilados”.

Não é qualquer atividade que pode transformar o sujeito. A definição de atividade apresentada por Leontiev (2014a, p. 68), refere-se aos “[...] processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. Dessa forma, segundo Tuleski e Eidt (2016), o que o indivíduo faz, para se configurar em uma atividade, precisa ter uma necessidade e, por isso, de um objeto que a satisfaça.

O motivo de uma atividade está relacionado às condições concretas e à consciência das novas relações que esta atividade exige dela, como é o caso da atividade de estudo. O fato de a criança estar na escola não é suficiente para que entenda a importância do estudo. É um ponto de partida, mas precisa estar consciente do lugar que ocupa. Por esse motivo, a escola precisa ir oferecendo isso a ela, por meio de atividades produtivas que vão fazendo-a superar o lúdico, como informa Mukhina (1996).

O estudante precisa então ser provocado, para que desenvolva a atividade de estudo, que possibilitará a complexificação dessa interfuncionalidade dos processos psicológicos superiores. As atividades realizadas nos processos de avaliação e intervenção com estudantes que apresentam as queixas escolares, necessitam considerar e contribuir para o desenvolvimento dessas funções, conforme veremos no próximo item.

A avaliação e o grupo de apoio psicoeducacional: o estudo de caso do André

A pesquisa foi realizada em um município do interior do Paraná, com crianças da primeira fase do ensino fundamental que apresentavam dificuldades no processo de escolarização, principalmente no que tange à Matemática, à escrita e à leitura. O objetivo dessa pesquisa consistiu em elaborar procedimentos de avaliação das queixas escolares, utilizando subsídios da Psicologia Histórico-Cultural em parceria com estudiosos do México, que analisam o processo de avaliação neuropsicológica.

O estudo foi desenvolvido em duas fases. Na primeira foi realizada a avaliação psicológica de oito alunos, por psicólogos participantes da pesquisa, acadêmicos da graduação do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e discentes de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá.

A partir dessa avaliação, considerando a necessidade das crianças de obterem um acompanhamento para o enfrentamento das dificuldades presentes no processo ensino-aprendizagem, foi desenvolvida a segunda fase, por meio da efetivação do grupo de apoio psicoeducacional, no segundo semestre de 2018, com cinco crianças¹

Essa atividade foi realizada por duas psicólogas, uma cursando mestrado em Psicologia e outra realizando estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação citado anteriormente. Dentre os cinco alunos que participaram do grupo, escolhemos para este artigo fazer referência a uma criança, que terá André como nome fictício. André estava frequentando a terceira série do ensino fundamental e tinha oito anos.

A avaliação psicológica

Para realizar as avaliações psicológicas², primeiro nos encontramos com as orientadoras pedagógicas da escola participante da pesquisa, para sabermos quais crianças avaliaríamos. Nesse momento, foi-nos apresentada a queixa de André, de 7 anos, que cursava o 3º ano: aluno com TDAH, epilepsia, suspeita de autismo, não alfabetizado e com dificuldade de socialização.

As etapas da avaliação foram as seguintes: encontro com a família, encontro com a professora, cinco encontros com a criança e encontros finais com todos os envolvidos. Nos primeiros encontros a mãe e a professora assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aceitando participar da pesquisa. No primeiro encontro com a criança, André assinou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que foi lido e explicado para ele.

Durante todo o processo, realizamos encontros semanais com a equipe de pesquisa, planejando o encontro seguinte e discutindo o caso das crianças. A análise explicativa do desenvolvimento da criança foi entregue em forma de relatório e discutida com todos os envolvidos, cada um de uma forma: a criança, a família e a escola. Todos os encontros foram realizados em dupla, em uma sala, no interior da biblioteca da escola que a criança estudava e eram gravados e relatados em um diário de campo.

Nos encontros estruturamos atividades para analisar o desenvolvimento da criança de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural. Buscamos, no encontro com a mãe, entender a história da construção da queixa escolar, suas potencialidades e as relações estabelecidas entre a criança e os membros familiares, para compreensão dessas questões no contexto societário. Era uma criança que fazia uso de medicamentos, como Metilfenidato, porém teve convulsões que a fizeram parar o uso. De forma geral, a mãe comentou que André tinha uma fala infantilizada, que era uma criança “complicada”, no sentido de não conseguir estabelecer acordos com ele, que possuía dificuldade com leitura e escrita, mas que se esforçava para aprender, principalmente com a ajuda do irmão mais velho.

A professora estava acompanhando-o fazia apenas dez dias, e informou-nos que era uma criança que tinha muitas dificuldades e necessitava de mediações constantes, porém que às vezes “paralisava”. Em outras palavras, se recusava a fazer as atividades propostas. Percebemos essa recusa em nossos encontros, principalmente no início do processo

¹ A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética de uma universidade do Paraná sob o processo número CAAE 70843717.1.0000.0104, parecer n. 2.451.326.

² As etapas do processo de avaliação psicológica foram explicadas na tese de doutorado de Vieira (2020).

avaliativo. Ele se mostrava quieto e não fazia contato visual, porém, com o decorrer das atividades, construímos um vínculo e já se mostrava mais disposto a realizar atividades referentes a brincadeiras. Reputamos que seja oportuno ressaltar que a brincadeira é uma atividade importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que gesta a próxima atividade: de estudo (VYGOTSKI, 1936/1997).

Nesse sentido, foi possível analisar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir de brincadeiras que preparamos para André. Uma dessas foi a de faz de conta com o tema fazenda, que apresentamos alguns objetos para a criança simbolizar. André escolheu alguns blocos, afirmando que seriam as árvores da fazenda, mas esses objetos não mantiveram esse significado para ele no decorrer da brincadeira, mostrando uma dificuldade em usar signos e necessitando de objetos concretos para brincar.

Em outras atividades percebemos o quanto a criança precisava da ajuda do adulto para resolver as tarefas. Em outras palavras, alguns processos se encontravam em sua zona de desenvolvimento próximo, logo, se fossem compartilhados com os adultos e houvesse as mediações necessárias, seriam internalizados pela criança. Por exemplo, em uma atividade de formar conjuntos e sequência de objetos deveria sugerir um nome para o grupo apresentado. Ele nomeava o grupo com ajuda, a partir da função dos objetos, usando verbos e não palavras que agrupavam os elementos: “para fazer comida”, “que anda”. No decorrer da atividade fez algumas generalizações mais complexas, como “comida” e “formas de sapato”, mostrando a importância do outro no desenvolvimento de sua forma de pensamento.

Em outros vários momentos André mostrou a importância do outro na organização de seu pensamento, como, por exemplo, para montar um quebra-cabeças. Inicialmente, o aluno apresentou dificuldades (quis montar em cima da mesa e não conseguia organizar as peças no espaço dela), mas, com dicas sobre as imagens das peças e a organização do todo, conseguiu montá-lo, mostrando dificuldades em antecipar sozinho a finalidade de ação relacionada à internalização do objeto, mas com ajuda conseguiu planejar e organizar seu comportamento.

Esse resultado se confirmou em demais atividades que visavam avaliar outras funções psicológicas, como a atenção e a memória. A atividade preparada para avaliar a atenção voluntária consistiu em um jogo de perguntas e repostas em que André não podia falar certas cores ou repetir cores em suas respostas. Eram oferecidos cartões coloridos para ajudá-lo a seguir as regras do jogo. Ele fez uso dos cartões para realizar a tarefa, o que significa que a partir de um recurso mediador conseguia controlar sua atenção.

Na atividade que avaliava a memória, André tinha que repetir uma lista de palavras. Ele recordou três palavras e analisamos que repetia cada palavra após escutá-la, mostrando que essa era uma estratégia que utilizava para memorizá-la. Na segunda parte dessa atividade foi analisado o domínio do uso funcional de um signo para fins de memorização, utilizando cartões para auxiliar nesse processo. André não conseguiu se lembrar de todas as palavras e necessitou de ajuda para lembrar as relações que havia feito, das figuras com as palavras. Após a ajuda conseguiu recordar 5 palavras. Isso aponta para o fato de que precisa da orientação do adulto para internalizar ações e dominar o uso funcional de algum signo para fins de memorização.

O uso de signos são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como mencionamos anteriormente. Durante todo o processo avaliativo observamos que André conseguia utilizar recursos mediadores, mas precisava de ajuda para tal, mostrando que vários processos psíquicos ainda são compartilhados com os adultos, ou seja, não foram internalizados. André também necessitava de ajuda para começar a fazer a atividade, no sentido de incentivá-lo e animá-lo a participar. De modo geral, constatamos que as dificuldades apresentadas na queixa escolar se encontravam no nível pedagógico, precisando de ajuda para superá-las no processo de escolarização. Importante ressaltarmos

que, para que haja superações, a estrutura da inteligência depende das questões de afeto e pedagógicas. Portanto, a partir da organização de comportamento que o adulto lhe proporcionava ele conseguia realizar generalizações, classificações, planejar, escrever e resolver operações matemáticas.

Consideramos que o psicólogo poderia auxiliar André na superação de suas dificuldades, por meio de grupo de apoio psicoeducacional. Assim, após avaliação, o aluno passou a frequentar esse grupo.

O grupo de apoio psicoeducacional

Nesse item explicaremos como as atividades com os mediadores externos e os signos, a partir da intervenção das profissionais, auxiliavam a criança no processo de superação das formas imediatas de relação com o mundo para avançar na complexificação das funções psicológicas superiores.

As atividades foram organizadas intercalando as lúdicas com as orientadas (de estudo), com mediações (intervenções) pelas psicólogas. Foram realizados 15 encontros, mas vamos focar a apresentação do primeiro, do terceiro, do quarto e do quinto encontro. Nessa sequência não selecionamos o segundo encontro, pois André não estava naquele dia.

Como não é possível trabalhar com todos os encontros, selecionamos esses quatro (primeiro, terceiro, quarto e quinto), que mostram as transformações psíquicas entre as funções psicológicas superiores, pois esse aluno vem de um processo avaliativo, como consta cima, que, diferentemente das avaliações tradicionais, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, busca desenvolver as funções psicológicas superiores. Dessa forma, o trabalho interventivo continuou nesse processo, agora com intervenções mais pontuais.

A queixa apresentada pela escola, com relação a André, referia-se à dificuldade com a leitura, a escrita e os cálculos matemáticos. Na avaliação inicial foi percebido que sua memória, atenção, percepção e organização espaço-temporal estavam muito ligadas à situação concreta, por isso necessitavam da mediação dos adultos com certa frequência, para organizar seu comportamento e dar início às atividades, conforme apresentamos no item anterior.

Como temos visto na literatura que se apoia na Psicologia Histórico-Cultural, o ambiente escolar e, mais especificamente, o ensino e a educação são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, porque permitem ao indivíduo sair de uma inteligência prática e avançar para a construção da inteligência mediada, que faz uso dos instrumentos psicológicos (signos).

Segundo Vygotski (1991, p. 32), a unidade dialética entre inteligência prática e uso dos signos é o que “[...] constitui a verdadeira essência no comportamento complexo [...]”, dando origem à atividade simbólica, que é uma atividade organizadora. Nesse sentido, nosso trabalho com o grupo de apoio psicoeducacional foi desenvolver atividades que, na apresentação dos signos, auxiliasse as crianças a superarem a forma elementar das funções, para a internalização dos signos, a fim de desenvolver as funções psíquicas superiores. A fala irá o tempo todo permear as instruções das atividades junto com o uso dos instrumentos, como figuras, mapas, material dourado para os cálculos, a própria escrita e os rabiscos, entre outros utilizados à medida que as atividades foram aplicadas.

Vygotski (2000) afirma que a fala e o uso dos instrumentos incorporados à ação dão origem às formas humanas da inteligência prática e abstrata, que aos poucos se complexificam, à medida que situações desafiadoras vão sendo colocadas e exigidas da criança uma reorganização da sua forma de lidar com ela. É nesse processo, de resolver o problema, que as formas espontâneas não dão conta e requerem o uso de instrumentos (mediadores auxiliares) que vão reorganizar as funções psíquicas, transformando-as em funções intrapsíquicas.

Algumas vezes percebemos uma fala infantilizada de André, que pode ser uma forma de a criança obter atenção e ser tratada de forma diferenciada, mas influencia no seu processo de aprendizado, porque a limitação do vocabulário infantil afeta a percepção, a memória e a atenção, que acabam se deslocando para a situação imediata, o concreto. Por isso, quando vimos que André utilizava, inicialmente, a fala verbalizada, egocêntrica, para resolver as provas de controle sobre memorização, observamos que existia um esforço ativo para organizar formas de solucionar o problema apresentado, que aos poucos ia cedendo espaço para a fala interiorizada. Ele então utilizava a fala como um instrumento para a solução de um problema e deixava de apelar para o adulto e recorrer à fala internalizada, que é falar para si mesmo ao invés de recorrer ao adulto (VYGOTSKI, 1991).

Percebemos que nas atividades propostas o aluno utilizava a fala para preceder a ação, e pensava sua ação, não a realizava de forma espontânea. Vygotski (1991, p. 38) afirma que quando isso acontece “[...] a fala dirige, determina e domina o curso da ação, surge a função planejadora da fala, além da função, já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior”.

No primeiro encontro com o grupo, as atividades propostas foram a apresentação pessoal, com destaque para às matérias escolares que as crianças mais gostavam. Também foram realizadas a elaboração das regras de convivência, os relatos sobre a importância da escola e a confecção do calendário. Como mediadores utilizamos várias figuras que representassem comportamentos diversificados em sala de aula, para auxiliarem na confecção das regras no cartaz, e a utilização da escrita como forma de fixação do conteúdo das regras.

Percebemos que as figuras auxiliaram as crianças na elaboração das regras, pois direcionaram a sua atenção para a atividade proposta. Por exemplo: as crianças que escreveram as regras (02 alunas) conseguiram focar mais a atenção e dispersaram menos. Além disso, depois da elaboração das regras, a lembrança delas funcionava como um meio de controle do comportamento para algumas crianças, não sendo apenas uma exigência externa, mas um estímulo interno, que regulava o comportamento. Nos encontros subsequentes as crianças voluntariamente relembavam as regras, o que auxiliava na concretização das atividades, direcionando sua atenção.

Como defendemos que as funções psicológicas não se desenvolvem isoladamente, as figuras foram importantes para as crianças recordarem as palavras que seriam utilizadas na elaboração das regras, trabalhando assim a memória lógica e a atenção, bem como sua relação com a linguagem. Esta foi um signo mediador na orientação da memória e da atenção, ou seja, percebemos a inter-relação entre essas funções por meio da utilização das figuras para recordarem de palavras que seriam utilizadas na elaboração das regras. Nesse encontro, no momento de estabelecimento das regras de convivência com o grupo, André não se prontificou a fazer o registro no cartaz, mas fez importantes contribuições com ideias a respeito de quais as regras deveriam ser implantadas.

Nesse dia, alguns livros na estante chamaram a sua atenção, e ele foi vê-los. Como estávamos desenvolvendo a atividade, foi necessário chamá-lo para retornar, e ele o fez. Na conversa inicial do grupo, em que as psicólogas perguntaram sobre o que significava escola para eles, André disse que escola era “nada”, mas, ao se deslocar até os livros, deixou em evidência que há algum sentido que ultrapassa a sua definição de escola como “nada”. Tal sentido é reforçado por sua resposta de que a escola é importante para aprender.

No trabalho com a Matemática, realizado no terceiro encontro, iniciamos com a história de sua constituição na humanidade, mostrando, por meio de recursos visuais, como os homens primitivos, os egípcios e atualmente o cálculo está na vida das pessoas. Os instrumentos que utilizamos foram as figuras para a contação de história, as pedras grandes,

a régua graduada, a trena, a fita métrica, o metro para carpinteiro, o *mapa mundi*, o globo terrestre, o papel e o lápis grafite.

Foi um encontro introdutório sobre a Matemática, e à medida que contávamos a história apresentávamos aos alunos uma diversidade de objetos para ajudá-los a lembrar dos fatos. Explicamos o surgimento da unidade, da dezena, da centena e solicitamos que os alunos representassem alguns números, que forma escritos do quadro, com o material dourado. As figuras também foram utilizadas como recursos auxiliares, para que na atividade da semana seguinte fossem mediadoras na efetivação da memória lógica das crianças, ajudando-as a recordarem a história contada, além de focarem a atenção.

Segundo Mukhina (1996, p. 59), “[...] a atividade lúdica facilita o desenvolvimento da atenção voluntária e da memória voluntária”. Novamente a linguagem falada permeia a atividade, auxiliando, por meio das palavras, a conceituação dos objetos e na “[...] construção da imagem do objeto como ideia [...]” (MARTINS, 2011, p. 192).

Tal atividade lúdica foi registrada em forma de história em quadrinhos no quarto encontro. Retomamos o conteúdo com as crianças, lembrando-as das formas de medidas, dos objetos e quem foram os primeiros a introduzirem o conceito de número. Além disso, figuras foram utilizadas como recurso auxiliar para poderem colocar na sequência em que a história havia acontecido. Recordamos com as crianças o que seria uma história em quadrinhos e como devia ser organizada. Colocamos gibis, livros, revistas à disposição delas e, a partir das figuras que encontrassem, deveriam contar a história.

Nesse encontro os alunos utilizaram a memória para retomar a história que tinha sido contada no encontro anterior. Novamente temos a mediação da linguagem falada, que, por meio da palavra, reorganiza as diversas funções psicológicas superiores, ampliando a possibilidade de generalizações e abstrações, diferenciando cada vez mais o pensamento escolar da criança pré-escolar.

As palavras, que durante a apresentação da história foram apresentadas para nominar os objetos (fita métrica, trena, *mapa mundi*, entre outros), juntamente com a apresentação desses, complexificam a forma de pensar da criança e ajudam-na a lembrar. No caso desse encontro, do conteúdo sobre a história da Matemática. Dessa forma, a criança é capaz de selecionar seu foco de interesse (atenção), para cumprir com a montagem da história. Foi o que aconteceu no grupo. Memória e atenção, nesse movimento sistêmico, influenciam o pensamento que se organiza para elaborar uma história em quadrinhos.

As crianças ainda tinham nas figuras os sinais que auxiliaram na sequência da história da Matemática, mas primeiro utilizamos a linguagem oral, por meio de perguntas, para despertar a lembrança do que havia sido trabalhado no encontro anterior e direcionar a atenção para o que proporíamos como atividade: a construção de uma história em quadrinhos. Todas participaram, inclusive André.

Significa que a proposição de uma lembrança por meio de figuras altera as funções do pensamento, porque a criança não recorre à memória natural para lembrar da história, mas sua memória estabelece conexões com outras funções, para se tornar uma memória lógica. Segundo Vygotski (1999), a memória lógica surge da relação entre memória e pensamento.

Nesse dia André estava distraído, pois se interessou por um gibi. Na elaboração da história em quadrinhos queria ler a história do gibi e não conseguia iniciar a atividade proposta. Percebendo seu interesse pela leitura do material, à medida que folheava, foram sendo realizadas perguntas dos personagens e como poderiam se encaixar na história da Matemática.

Na atividade, André escreveu corretamente a maioria das palavras e foi capaz de perceber quando uma letra ou uma palavra faltava na frase que elaborou. Conseguiu estabelecer uma sequência na história, mas a falta de foco na atividade fez com que tivesse

alguns erros ortográficos, e não avançou muito na história. Mesmo não concluindo, com a mediação das pesquisadoras conseguiu iniciar e escreveu.

No quinto encontro trabalhamos a classificação dos números, enfatizando os naturais, os conceitos de par, ímpar, unidade, dezena, dúzia, centena e milhar. Utilizamos, como estímulos auxiliares, as figuras de diversos objetos, para as crianças agruparem e darem nomes aos grupos. Também foram usados blocos lógicos, para brincarem de um tipo de dominó em que o jogador escolhe uma peça que se assemelhe com algum dos atributos da peça anterior, e assim sucessivamente. Além disso, retomamos a história da Matemática e fizemos relação com a história da classificação dos números.

Foram propostos três jogos, sendo dois com o objetivo de trabalhar com a classificação e um de iniciar as operações com números. No primeiro, as crianças foram divididas em dois grupos (meninas x meninos), para os quais foi apresentado um grande número (15-20) de cartões com figuras de diversos objetos e proposto que dividissem os cartões agrupando os objetos pertencentes à mesma categoria. As meninas montaram cinco grupos e os meninos montaram quatro. André estabeleceu dois grupos: um que nomeou de “os alimentos” e o outro de “material”. Demonstrou facilidade com os conceitos que compreendem generalizações e ajudou o colega do seu grupo. Na sequência, cada criança escreveu no papel sulfite o nome dos grupos que nomeou e a quantidade de cartões que os compuseram.

No segundo momento foi proposto que as crianças jogassem o dominó com blocos lógicos juntamente com as psicólogas. As 28 peças dos blocos foram divididas igualmente, entre as crianças e as psicólogas, não sobrou peças. A ordem em que as crianças jogaram foi proposta pelas psicólogas. Em seguida, a criança que iniciou o jogo escolheu uma peça, colocou sobre a mesa e falou sobre as características da peça escolhida. O participante seguinte jogou uma peça que se assemelhava com alguma das características da peça anterior e assim sucessivamente. André conseguiu verificar a semelhança da sua peça com a que estava sobre a mesa e concluiu a atividade.

Após a realização dos dois primeiros jogos foi retomada a história da Matemática e conversamos sobre a história da classificação dos números. Destacamos a classificação dos números naturais e enfatizamos os conceitos de unidade, dezena, centena, dúzia, milhar, par e ímpar. Percebemos, nessas atividades de classificação, que André já conseguia operar com a palavra, como constituinte da linguagem, em uma de suas funções complexas, que é a generalização. Primeiro estabeleceu, por meio das figuras, categorias que as uniam em grupo, e, depois, com os blocos lógicos, conseguiu estabelecer relações entre os diferentes blocos (tamanho, cor, espessura, modelo geométrico). Segundo Luria (1994), quando se domina a palavra é porque já se domina um complexo sistema de relações e associações sobre um dado objeto.

Conseguir perceber o objeto e estabelecer uma constância na relação entre eles é entender a utilização à percepção humana e de sua capacidade ortoscópica, que é ver o objeto corretamente, quer dizer que seu tamanho, forma e cor permanecem, como afirma Vygotski (1993). Essa constância não depende das situações causais, do ângulo, e não está presente desde o início da vida, mas deve ser considerada como um produto do desenvolvimento histórico. De acordo com o autor, a mudança da percepção, de instável para adquirir essa estabilidade, no que se diz respeito às sensações de proximidade e distância, começa a se ver na relação dessa função com o sistema das outras funções.

Nessa primeira atividade, as figuras, como recursos auxiliares externos da memória, foram importantes para ajudar as crianças a trabalharem com a classificação de grupos e elaborarem conceitos generalizados. As funções, como percepção, atenção e sensação, estavam sendo movimentadas pela necessidade imposta da atividade, em reconhecer os objetos (percepção), aplicar sentido a eles (sensação) e selecionar o que estava sendo (atenção).

A dificuldade de algumas crianças em classificar não é porque têm algum problema no desenvolvimento das funções, mas o que percebemos é que desconhecem alguns objetos representados nas figuras. No entanto, fica clara a transição da memória involuntária para a memória lógica, pois utilizam os meios auxiliares e usam a escrita como sistema simbólico para registrar o que experienciaram.

A figura funcionou como um instrumento mnemotécnico e auxiliou a criança na próxima atividade, quando foram introduzidos os blocos lógicos, pois foi requerido que saísse da situação concreta (figura) e abstraísse as características do objeto, ainda que apresentado na forma concreta. Isso é importante, pois, segundo Vygotski e Luria (1996), a memória de objetos visuais no pré-escolar vai sendo substituída no escolar pela memória verbal. Por consequência, a fala e as formas lógicas é que “[...] começam a desempenhar o papel de ferramentas decisivas para a rememoração” (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 213),

Várias outras atividades foram aplicadas nas crianças (15 encontros), mas elucidamos essas quatro, objetivando mostrar que o trabalho com atividades que potencializem o movimento interfuncional entre as funções implica em oferecer estímulos novos às crianças, para auxiliarem e funcionarem como meios de internalização das funções psicológicas superiores.

Dessa forma, percebemos que as intervenções no grupo ajudaram André a organizar seu pensamento sem necessitar constantemente da mediação das psicólogas. Logo após a instrução de uma atividade, ele engajou-se em seu desenvolvimento. Além disso, utilizou mais ativamente os recursos auxiliares para sua memorização, ou seja, os objetos, como material dourado, blocos lógicos, instrumentos de medição, figuras e anotações gráficas, foram funcionalmente auxiliares no desenvolvimento de sua memória cultural e não apenas objetos sem sentido.

Em relação à linguagem escrita, trabalhamos no grupo com registros na maioria dos encontros, para que entendesse que a atividade proposta estava diretamente ligada à atividade de estudo, em que a escrita é fundamental. André não apresentou nenhuma resistência em escrever e mostrou ver sentido na escrita. Quando não tinha certeza de como escrevia uma palavra pedia auxílio para as psicólogas e, com a mediação, conseguia fazer. Também observamos que já está lendo em letra caixa alta, letra impressa e letra cursiva, diferentemente de outra criança do grupo, que apresenta limitação, pois lê somente no formato de letra em caixa alta.

Durante o grupo interventivo, nas atividades voltadas para a Matemática, verificamos que André compreendeu as noções de medida, conjunto, classificação, quantidade e número. Na subtração e na soma conseguiu fazer as contas mentalmente, mas na divisão ainda recorreu ao papel, utilizando figuras de bola e riscos como recursos, não precisando mais do desenho ou da presença concreta do objeto.

Por isso, resgatar a importância dos signos é fazer com que o indivíduo deixe de ter conexão direta com a realidade e estabeleça novas conexões. Nesse sentido, todas as funções mediadas pelos signos apresentam mudanças não em sua estrutura externa, mas em suas relações entre as funções, o que leva às relações interfuncionais.

Os avanços que percebemos em André são perceptíveis em seu relacionamento com as outras crianças do grupo – não deixando de se posicionar, de expressar o que estava sentindo. Já conseguia utilizar os signos como instrumentos de memorização de palavras e números, o que levou a muitas participações nos encontros, porque não tinha medo de errar e estava mais interessado em aprender as palavras e os números.

Algumas considerações

Podemos concluir que as funções psicológicas superiores se formam na interação social homem-natureza, a partir da mediação do outro, que vai inserindo os instrumentos

psicológicos (signos) e dando significado às relações. Tais relações, que se encontravam no nível das inter-relações, vão se convertendo em funções psicológicas, pois são internalizadas pelo homem tornando-se intrapsicológicas. As funções psicológicas antes naturais passam a ser culturais, ou seja, as estruturas psicológicas primitivas, biológicas, se reorganizam em estruturas psicológicas superiores, o que acontece a partir das combinações e nexos entre as funções.

Como vimos na literatura apresentada, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores começa primeiro com a ação imediata das funções psíquicas, por meio de formas diretas de adaptação, e depois o comportamento se complexifica a partir “[...] das mudanças dos meios empregados para a tarefa [...]” (VYGOTSKI; LURIA, 2007).

Nesse sentido, como partimos da premissa de que as funções atuam dentro de um sistema interfuncional, estabelecendo novas relações e conexões, à medida que a criança interage com os signos há uma reorganização das funções, como de atenção, de memória, de abstração. A criança vai elaborando formas menos diretas para resolver os desafios escolares, fortalecendo o uso das funções psicológicas superiores, tão importantes para a atividade de estudo. Quer dizer que memória, atenção voluntária, percepção, emoção, formação de conceitos, pensamento e imaginação relacionam-se entre si, em forma de nexos diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Esse processo não tem relação direta com a idade, mas com as exigências postas na relação do sujeito com esse meio.

Nosso trabalho não objetiva tomar o lugar do professor, mas acreditamos que a intervenção psicológica com crianças com dificuldades no processo de escolarização precisa atuar em conjunto com esse profissional, pois é o professor quem ensinará as crianças os conhecimentos científicos tão importantes para o desenvolvimento da atividade de estudo.

Referências

- ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de, & ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Teoria vigotskiana sobre memória: possíveis implicações para a educação. ANPED 28 REUNIÃO ANUAL, 2005, Caxambú, **Anais Eletrônicos...**, Caxambu. MG, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/gt20.htm>. Acesso em: ago. 2019.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira, & NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n.2, p.414-427, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S14148932013000200012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: mar. 2020.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino . **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre a sua constituição**. São Paulo:Unimarco; Editora EDUC, 1998.
- ELKONIN, Daniil. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In Davidov, Vasili Vasilievich & Shuare, Marta (Org.), **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología** (pp.104-124). Moscou: Ed. Progreso, 1987,p. 104-124.
- GEORG, Ivone. **Buscando sentidos: presença e movimento do conceito de signo em alguns textos de Vygotski**. 2002, 89f. (Dissertação de mestrado). – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarian, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/83326/301945.pdf?sequence=1&isAllowed=y>). Acesso em: mar. 2019.

- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In V. In DAVIDOV, Vasili Vasilievich & SHUARE, Marta (Org.), **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: Antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 57-70.
- LEONTIEV, Alexis Nikdaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich & LEONTIEV, Alexis Nikdaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone editora, 2014a. p.59-84.
- LEONTIEV, Alexis Nikdaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich & LEONTIEV, Alexis Nikdaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone editora, 2014b. p.119-142.
- MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011, 250f. Tese (Livre docência em Psicologia). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2011. Acessível em: https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf. Acesso em: ago. 2019.
- MASSIMI, Marina. **História da Psicologia Brasileira**: da época colonial até 1934. São Paulo: EPU, 1990.
- MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Trad. De Claudia Berline. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- NEPÓMNIASCHAYA, N.I. Desarrollo psíquico y enseñanza. In: Petrovski, A. **Psicología evolutiva y pedagógica**. Moscou: Progreso, 1979, p. 23-43.
- PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos**: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006, 207f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006.
- PASQUALINI, Juliana Campregher, & EIDT, Nádia Maria. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: Pasqualini, Juliana Campregher, & Tshako, Yaeko Nakadakari. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. 1. ed. Bauru, v. 1, 2016, p. 101-148. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em: mar..2019.
- TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nádia Maria. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psicológicas superiores. In: MARTINS, Ligia Martins; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p.35-61.
- VIEIRA, Ana Paula A. **A avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização como instrumento de intervenção**: proposta a partir da psicologia histórico-cultural 2020, 400 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2020.

- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas IV**: problemas de la psicología infantil. Madrid: Visor, 1996.
- VYGOTSKI, L. S. Diagnóstico del desarrollo y clínica psicológica de la infancia difícil. In L. S. Vygotski, **Obras Escogidas. Tomo 5**. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia. (Trabalho original publicado em 1936), 1997, p. 275-338.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Sobre os sistemas psicológicos. In L. S. Vigotski. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.103-135.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 2000.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção da linguagem e pensamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Leontiev, A. N., et al. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005, p.25-42.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: Estudos sobre a história do comportamento símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

CAPÍTULO 12

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PELA SUPERAÇÃO DO PRAGMATISMO REFLEXIVO – CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL*

*Eliane Candida Pereira
Maria Eliza Mattosinbo Bernardes*

Introdução

A discussão e a análise acerca da formação de professores para a educação inclusiva, propostas nesse texto, emergem da necessidade de compreensão das condições formativas mediadoras da organização de práticas pelo professor, no contexto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) e das políticas nacionais de formação continuada.

No movimento histórico de transformação das políticas de direito das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades, foi assegurada a possibilidade de matrícula em classes regulares com o atendimento educacional especializado ofertado de maneira complementar (BRASIL, 2008). Nessa política educacional, assim como em outras políticas vigentes, indica-se a formação dos professores como uma das ações para a sua implementação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 determinou que os sistemas de ensino devem assegurar aos profissionais da educação “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de Trabalho” (BRASIL, 1996, p. 23). Ao longo dos anos foram constituídos referenciais e indicativos nacionais para Formação de Professores que abordaram tanto os aspectos da formação inicial quanto da formação continuada assegurada na legislação.

No primeiro Referencial publicado após a LDBEN foram apresentadas críticas aos modelos vividos nas formações continuadas, apontando que “[...] quase sempre se dá uma ênfase muito grande à transmissão de informação teórica: não existe uma cultura de análise da prática pedagógica dos professores no trabalho de formação” (BRASIL, 1999, p. 47). Indica-se nesse documento a oferta de “atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais”, com apoio na “[...] **reflexão sobre a prática** educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais” (BRASIL, 1999, p. 70, grifo nosso).

Anos depois, resultante de debates vinculados ao Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) e à definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, o MEC publica a Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015, p. 5, grifo nosso), que indica como principais finalidades da formação continuada “a **reflexão sobre a prática educacional** e a busca de **aperfeiçoamento técnico**, pedagógico, ético e político do profissional docente”.

O estudo aqui apresentado evidencia a problematização sobre a conceituação de prática e sobre a reflexão sobre a prática que está presente nas formulações das políticas para a formação de professores, geralmente destacada pelos profissionais como princípio para a constituição da formação continuada, bem como sobre o conhecimento teórico necessário para a transformação das ações para uma educação inclusiva.

* DOI - 10.29388/978-65-86678-97-0-f.173-188

O objetivo do presente texto é sintetizar a análise realizada em uma pesquisa acadêmica desenvolvida entre 2016 e 2020¹, que tornou evidente quanto é necessário investir para que, no processo de formação continuada, as próprias funções psicológicas superiores dos professores sejam movimentadas, visto que isso incide diretamente sobre o trabalho educativo que desenvolvem – no caso, com alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa teve por objetivo analisar a relação entre desenvolvimento de formação continuada e a reorganização do ensino pelos professores participantes, acarretando as aprendizagens dos seus alunos.

O referencial teórico metodológico adotado na pesquisa fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético pela concepção de homem e mundo, de ciência e o propósito de explicar a realidade buscando possibilidades para sua transformação, realizando-se um conjunto de ações para investigações teóricas e pesquisa de campo. Assim, no decurso deste texto, são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos da *atividade formativa* e das condições necessárias para a *superação do pragmatismo reflexivo*. O movimento e os procedimentos metodológicos para a execução da pesquisa de campo deu-se com a objetivação da *atividade formativa* com um curso de aperfeiçoamento para professores da educação básica desenvolvido na Universidade de São Paulo por pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas: Concepções da Teoria Histórico-Cultural (GEPESPP).

A análise do movimento da realidade na formação docente leva-nos a defender a tese de que a reelaboração de práticas pelos professores da educação básica em processos formativos continuados, com o intuito de ensinar a todos os estudantes, está relacionada ao movimento de constituição do pensamento teórico em tais práticas e a sua objetivação, superando o pragmatismo presente na “reflexão sobre a prática” e aproximando-se da *práxis* que transforma as ações e os sujeitos do processo. (PEREIRA, 2021). Identifica-se como síntese desse processo, como unidade complexa, a *atividade formativa* que integra conhecimentos teórico-práticos.

A atividade formativa: práxis na formação e na atuação de professores

Vygotski, Luria e Leontiev explicitaram os fundamentos dos processos de formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores no enfoque histórico cultural. Nos estudos sobre o desenvolvimento histórico do homem primitivo e da criança, Vygotski e Luria (1996, p. 51) afirmam que existem “[...] três linhas principais de desenvolvimento do comportamento - evolutiva, histórica e ontogenética [...]”. Trata-se da base explicativa dos aspectos biopsíquicos historicamente instituídos como unidade na constituição e no desenvolvimento cultural do sujeito humano a partir da formação da espécie humana e dos processos evolutivos, nas dimensões filogenética e da ontogenética.

Leontiev (1978), em estudos sobre a formação e desenvolvimento humano, dá ênfase à análise de atividades humanas gerais, como o *trabalho* e a *comunicação*, e às atividades específicas oriundas da vida em sociedade. Sistematiza a Teoria da Atividade, entendida como unidade molar nos estudos sobre a dimensão dialética dos processos de transformação da natureza e da própria subjetividade humana, a partir da condição ativa dos sujeitos visando uma determinada finalidade. De acordo com o autor, ao estar em atividade o sujeito humano cria e externaliza a cultura de forma material e não-material ao longo da sua existência. Trata-se de um movimento constante de internalização e externalização, permanência e criação da cultura. Os processos de comunicação nas

¹ A pesquisa, realizada por Eliane Candida Pereira e orientada pela Profa. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto-sensu* para o nível de doutorado, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

relações sociais possibilitam movimentos intersíquicos e intrapsíquicos na mediação da cultura e criam possibilidades para a humanização dos sujeitos (VIGOTSKI, 2000). Entende-se, portanto que, enquanto *atividade geral humana*, no enfoque histórico-cultural, a *educação* é considerada essencial para o processo de humanização e se objetiva em diferentes condições concretas e a partir de finalidades específicas.

Leontiev (1983) sistematizou a estrutura das atividades humanas e explicou que há inter-relações entre necessidades, motivos, ações e operações, objeto e objetivos da atividade na prática social global. Afirma que, uma atividade se caracteriza pela relação entre motivos e necessidades básicas constituídas historicamente, sendo, então, realizada por ações, que, por sua vez, estão atreladas aos seus respectivos objetivos. As formas de realização das ações, uma vez que automatizadas, são chamadas por Leontiev (1983) de operações e estão relacionadas às condições concretas para a realização da atividade. Considerando a unidade entre tais elementos, o autor explica que a *atividade* não pode ser tomada como sinônimo de ação, tampouco pode ser considerada isolada das condições concretas de existência que emergem da particularidade do contexto histórico e cultural em que ocorrem. Com avanços das discussões teórico-metodológicas fundamentadas nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, estreitam-se as inter-relações entre os conceitos de atividade e de *práxis*. Sánchez Vázquez (2011, p. 398), tecendo análises mediadas por estudos marxistas, define que *práxis* é “a atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem”. Assim, conforme aponta, toda *práxis* é uma atividade, mas nem toda atividade é uma *práxis*. De acordo com o autor, a atividade enquanto *práxis*,

[...] implica na intervenção da consciência, graças à qual o resultado existe duas vezes – e em tempos diferentes -: como resultado ideal e como produto real. O resultado ideal, que se pretende obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diversos atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado que se deseja obter, a atividade propriamente humana tem um caráter consciente. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 187). (SIC)

Considera-se a relevância do caráter consciente na prática social visando a sua dupla objetivação, assim como salienta-se a inter-relação entre as atividades que se conceituam como educativa, pedagógica e formativa. De acordo com Bernardes (2011, p. 331), “[...] a condição de existência dos sujeitos como ser social determina o modo de organização das ações na atividade educativa”. Concebe-se, neste sentido, que a educação enquanto atividade geral humana, objetivada duplamente nos diversos processos educativos, possibilitam aos sujeitos a produção da cultura e a apropriação da condição humana de existência, constituída histórica e culturalmente.

A atividade pedagógica, no entanto, é objetivada nos processos educativos sistematizados de forma intencional no contexto escolar (BERNARDES, 2009). A atividade pedagógica objetiva-se duplamente, seja na dimensão da transformação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores ao se apropriarem do conhecimento teórico e científico, seja na organização do ensino que sistematiza os modos de ação de ensino e de estudo. De acordo com Bernardes (2011, p. 330)

[...] a mediação das significações na atividade pedagógica ocorre intencionalmente quando inseridas num contexto cujos objetivos de ensino e de estudo correspondam ao fim desejado, à sua finalidade, ou seja, quando as ações do educador e dos educandos visam ao processo de humanização pela apropriação da produção cultural humana.

A *atividade formativa* é entendida como uma especificidade da atividade pedagógica sendo objetivada no contexto da formação de profissionais que atuam na educação, em todos os níveis de escolarização, e em diferentes espaços formativos (ASSALI, 2014, PEREIRA, 2016). Assali (2014) ao analisar processos formativos de professores na educação formal constatou que:

Para a atividade formativa se objetivar na prática social entende-se ser essencial que ocorra a correspondência entre os elementos constitutivos da atividade dos sujeitos na formação continuada, cuja finalidade, objeto, ações e operações estejam fundidas no motivo, aos quais estão relacionados com o objetivo da própria atividade. Ressalta-se que este processo não ocorre de forma natural e espontânea, mas deve ser organizado na particularidade dos espaços formativos. (ASSALI, 2014, p. 130)

Assim, problematizam-se os propósitos de formação de professores para a educação inclusiva desconectados da sua própria finalidade, o desenvolvimento de ações e operações do professor em atividade de ensino e dos estudantes em atividade estudo, assim como para o desenvolvimento psíquico do próprio professor e de seus alunos. É com essa premissa que defendemos a necessidade de superação do conceito de professor reflexivo na formação continuada de professores, apresentando-se a seguir a análise do conceito a partir da compreensão da sua gênese.

O pragmatismo reflexivo na educação no Brasil

Saviani (1999) aponta que, a partir da ascensão da burguesia, passou a ser defendido o direito de todos à educação juntamente com os ideários da democracia. A escola supostamente diminuiria as desigualdades sociais pela aquisição do conhecimento. No entanto, na realidade, nem todos tinham acesso a ela ou não aprendiam de fato, levando-se à discussão sobre a necessidade de alteração do modelo pedagógico.

As defesas sobre modelos pedagógicos instituídas no Brasil relacionam-se, em alguma medida, ao movimento denominado Escola Nova, que se estabeleceu como uma crítica à chamada Escola Tradicional e, em relação à formação continuada dos professores, vinculam-se aos pressupostos de desenvolvimento do professor reflexivo (DUARTE, 2003).

Selma Garrido Pimenta (2012) analisou como os propósitos de desenvolvimento do professor reflexivo foram disseminados a partir das produções do norte-americano Donald Schön, o qual, alicerçado em estudos de filosofia, especialmente sobre as elaborações de John Dewey, propõe que a formação dos profissionais da educação escolar valorize a experiência em si e a reflexão na experiência, assim como no conceito de conhecimento tácito para se referir ao conhecimento na ação.

Dewey (2007) adotava o pragmatismo como método filosófico para superar o dualismo empírico, em uma tentativa de unificar razão e experiência, teoria e prática, a fundamentando-se nas produções de Charles Sanders Peirce e de William James. O autor explica que o desenvolvimento do pragmatismo por Peirce, por sua vez, se deu por influência de Kant, que buscava uma síntese entre racionalismo e empirismo. Segundo ele, inicialmente, Peirce era um empirista, mas entendia que seu sistema não poderia ser tratado como “praticalismo”, como considerado por alguns de sua época, buscando, então, a referência terminológica do pragmatismo em Kant e, com essas premissas, propôs uma filosofia que valorizasse a experiência.

A partir desses pressupostos, Dewey discute a pedagogia pautada na postura ativa do sujeito vinculada ao *pensamento reflexivo*. Ele define que o pensamento é “a representação mental de algo não realmente presente, e pensar consiste na sucessão de tais

representações” (DEWEY, 1979, p. 15) e que o pensamento reflexivo é a melhor “forma de pensar”. Segundo o autor, “o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega” (DEWEY, 1979, p. 18).

Sob esses constructos, Dewey defende a necessidade de um método para comprovação das ideias, que envolve necessariamente hipóteses, coleta de exemplos, observações, comparações, experimentações, relações de conceitos e comprovação do conceito. Entende que dessa forma não estaria fazendo a defesa da empiria, mas de um método analítico, supostamente enfatizando o valor da abstração.

No âmbito da formação continuada, Pimenta (2012) aponta que as ideias de Donald Schön acerca da reflexão sobre a prática foram rapidamente apropriadas em diferentes países no contexto de reformas curriculares e de questionamentos sobre formação de professores. A autora identifica críticas ao modelo que foram desenvolvidas em diferentes países, apontando um possível reducionismo e os limites dessas propostas por desconSIDERAR a realidade social em que ocorrem as ações, bem como a insuficiência da reflexão individual sobre as práticas. No entanto, essas críticas tiveram menor reverberação na discussão sobre o tema no Brasil.

No campo das políticas públicas educacionais no território nacional, observa-se que a Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015, p. 5) mantém a reflexão *sobre a prática* e o *aperfeiçoamento técnico* como finalidades que antecedem as demais na formação docente. Nota-se, assim, a tendência à permanência da dimensão técnica ao se defender a prática como eixo central dos processos formativos em detrimento de seus fundamentos e dos conteúdos a ela vinculados nas políticas vigentes, conforme assinala Martins (2010) acerca de diretrizes anteriores. Concebe-se, portanto, que os pressupostos teóricos para as propostas de reflexão sobre a prática enraízam-se no arcabouço teórico do pragmatismo, que busca responder aos problemas práticos imediatos e de maneira individual.

Como possibilidade de compreensão da realidade e de sua transformação, incorporando os ideais de superação da suposta fragmentação entre teoria e prática, mas movimentando o pensamento caracteristicamente indutivo ou hipotético dedutivo com o pensamento de caráter dialético, encontram-se os pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético postulados por Marx e Engels, que retomam o conceito de práxis visando a superação do pragmatismo reflexivo. **A superação do pragmatismo reflexivo pela atividade formativa**

Hamada (2017), ao realizar estudos sobre a palavra *práxis*, identifica que o termo foi usado por Aristóteles nas discussões sobre a teoria da ação, na busca por uma relação entre teoria e prática na ciência do conhecimento e considerando-o como uma finalidade permanente para o aperfeiçoamento humano. Posteriormente, novas perspectivas filosóficas retomam o termo, tais como as discussões realizadas por Rousseau, Kant, Hegel e Feuerbach. No confronto das concepções vigentes em sua época, Marx elabora um conceito de *práxis*, visando superar as lacunas presentes nas discussões idealistas de Hegel e no materialismo de Feuerbach, visto que ambos utilizavam explicações parciais e fragmentadas sobre a realidade. Para o materialismo, o movimento do real ocorre de forma exterior ao homem, enquanto para o idealismo tudo se origina na ideia e no pensamento humano. A nova concepção materialista elaborada por Marx, a partir da crítica às duas correntes filosóficas vigentes em seu tempo, situa a *práxis* como o ato que possibilita a unidade entre esses dois movimentos indissociáveis:

[...] na práxis existem dois momentos inseparáveis: da ideação de um resultado ao nível da consciência que vai orientar a ação e da efetivação do resultado real. Decorre, assim, a transformação de uma situação, na qual tanto o sujeito que age quanto a realidade ou o objeto que sofre a ação não são mais os mesmos. (HAMADA, 2017, p. 88)

Nessa complexa relação instituída, a prática determina a teoria porque é a sua fonte, real e objetiva, e por desencadear as suas finalidades. Ao mesmo tempo, a teoria não se submete tão somente à prática, restringindo-se a reproduzi-la em descrições e explicações, mas pode se antecipar a ela.

Sánchez Vázquez (2011) explicita que há a *consciência prática*, que conduz as ações em si, e a *consciência da práxis*, que permite saber sobre a própria práxis.

O mesmo autor analisa que há uma aparente coincidência quando o pragmatismo e o materialismo dialético colocam a prática no centro da discussão sobre o conhecimento humano. Contudo as significações de prática são distintas nas duas vertentes explicativas. O pragmatismo trata de uma prática individual, uma experiência subjetiva para satisfação de necessidades e interesses imediatos. Em decorrência disso, o prático volta-se ao utilitário e o teórico ao útil (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 269). No Materialismo Histórico-Dialético, a prática relaciona-se a uma ação objetiva transformadora relacionada às condições históricas e materiais. Em consequência, a prática pode revelar “[...] a verdade ou a falsidade, isto é, a correspondência ou não de um pensamento com a realidade” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 244).

No movimento de superação do pragmatismo reflexivo também há que se considerar a relação entre sentido e significado da atividade para a constituição da práxis. Leontiev (1983) afirma que as atividades objetivadas na realidade prática material, a partir de um motivo e de uma finalidade a ser atingida na realidade, ficam carregadas das significações firmadas socialmente, que, internalizadas pelo homem, são subjetivadas. Desta forma, a relação entre sentido pessoal e significado social se constitui nas atividades humanas em geral, e nas atividades objetivas, entre elas, na atividade educativa, pedagógica e formativa.

De acordo com Marx (2008), na sociedade capitalista, as ações desenvolvidas por um sujeito em seu trabalho podem perder a relação com a finalidade da atividade em si, constituindo-se como alienada. Explica que, na maioria das relações estabelecidas com o trabalho transformado em mercadoria, o ser humano vive uma situação de estranhamento sobre a sua própria produção, que é desempenhada sem relação com os motivos e com a finalidade do trabalho na constituição do gênero humano. Portanto, o trabalho, como atividade em que o conjunto dos homens transformam a natureza e se transformam, assumiu características peculiares no modo de produção capitalista e, a partir dessa peculiaridade, outras dimensões sociais constituíram seus desdobramentos, entre essas, a educação escolar, impactando nas possibilidades de emancipação humana. Tonet (2017, p. 6) sistematiza a contradição anunciada ao afirmar que:

Emancipação humana, no sentido marxiano do termo, é uma forma de sociabilidade na qual todos os indivíduos serão plenamente livres, isto é, uma forma de sociedade em que os homens serão, efetiva e o mais plenamente possível, senhores da sua história. [...]. Porém, para que os homens sejam efetivamente livres, faz-se necessária uma base material que lhes propicie o acesso aos bens – materiais e espirituais – necessários à satisfação das suas necessidades e, com isso, à sua plena realização como membros do gênero humano.

A educação escolar seria uma das condições necessárias para a apropriação da cultura elaborada historicamente, mas, contraditoriamente, na particularidade da sua

constituição, permeada pelas relações de exploração e lutas de classe, entende-se que essa objetivação se inviabiliza, constitui-se de modo alienado ao sujeito. Desta forma, faz-se necessária a recuperação da finalidade da educação escolar e o sentido do trabalho dos professores, atuando no campo da formação da consciência do professor enquanto pertencente à classe trabalhadora.

Sob essa perspectiva, Bernardes (2012b), ao discutir as mediações simbólicas na *atividade pedagógica*, também defende que uma das possibilidades de superação da alienação, ainda que parcial, ocorre pelo processo de apropriação do conhecimento como produção histórica do gênero humano, movimento esse que se mostra fragilizado na organização social em que nos inserimos. Trata-se, portanto, de recuperar o significado da atividade pedagógica como mediadora do desenvolvimento humano e possibilitar o desenvolvimento do referido sentido para os professores e os estudantes.

Com base em tais constructos teóricos apresentados, assume-se que o movimento transformador de um processo formativo a ser promovido para atender às demandas advindas da realidade da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva não se trata de reflexão sobre a prática, mas da constituição da *práxis* pelo professor. Sob essa perspectiva, Bernardes (2012b, p. 79) reitera:

Tem-se como premissa que as mediações simbólicas na atividade pedagógica somente são instituídas na organização do ensino como *práxis* em nossa sociedade quando as condições e circunstâncias próprias da formação do professor criam possibilidades para que tenha consciência de sua função social numa sociedade de classes e, ao mesmo tempo, que compreenda os limites reais do ensino quando a organização social, política e econômica não prioriza, nos processos educacionais, a promoção do homem como elemento universal da condição humana.

Constata-se, no entanto, que os limites da reflexão sobre a prática como finalidade na formação de professores no Brasil não abarcam a necessidade de superação do pragmatismo reflexivo, não transformam a realidade nem criam possibilidades para a emancipação humana.

No caso específico da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, questiona-se: por que incluir a todos nas situações de ensino em classes regulares? Que concepção de desenvolvimento e de aprendizagem sustentam as práticas pedagógicas assim instituídas? Quais as finalidades da educação escolar para formação da humanidade em cada ser humano?

Foi nas tramas desse contexto teórico-filosófico que é definido o problema desta pesquisa: *quais condições teórico-práticas necessárias na formação continuada de professores para a educação inclusiva criam possibilidades para a superação do pragmatismo reflexivo visando à práxis transformadora?* Para a objetivação da pesquisa de campo, foi oferecido o curso gratuito de extensão universitária denominado *Educação inclusiva e desafios cotidianos para ensinar: contribuições da teoria histórico-cultural* na Universidade de São Paulo, no ano de 2018, a professores atuantes na educação básica e que tivessem, na época, alunos em processo de inclusão.

O movimento da pesquisa de campo e a constituição de uma *atividade formativa*.

Com o objetivo de criar uma coletividade de estudo para problematizar as práticas pedagógicas de professores para ensinar a todos os estudantes a partir de um movimento teórico-prático fundamentado no enfoque histórico-cultural, o curso de extensão universitária contou com a participação de seis professores da educação básica,

identificadas na pesquisa como *professores participantes*. O curso foi organizado por sete pesquisadoras integrantes do GEPESP USP que se colocaram em atividade visando a objetivação da atividade formativa. Estas pesquisadoras são identificadas na pesquisa como *professoras ministrantes*.

A pesquisa de campo objetivou-se na prática social nas seguintes etapas: I- preparação do curso com planejamento, aprovações institucionais necessárias e seleção dos participantes; II - execução do curso com encontros presenciais - estudos prévios de textos pelos participantes e realização de tarefas relacionadas ao planejamento e registro das práticas em suas respectivas turmas havendo alunos com deficiências ou com necessidades de intervenções diferenciadas no mesmo contexto educativo que os demais; III- acompanhamento ao longo do curso com devolutivas individuais sobre as tarefas realizadas, bem como discussões no coletivo; IV- acompanhamento após-curso, com aplicação de questionário sobre condições vividas pelos professores participantes e consulta a registros das práticas no ano posterior.

Entre os meses de fevereiro e junho de 2018 ocorreram com os professores participantes encontros presenciais semanais, encontros mensais de agosto a novembro do mesmo ano e um contato por e-mail em junho de 2019. Os encontros presenciais foram gravados e transcritos, assim como somaram-se à compilação dos dados os registros escritos produzidos pelos professores durante o curso e após o mesmo, sobre as aulas que organizaram em suas respectivas turmas, bem como suas respostas a um questionário.

A apresentação e a discussão dos dados ocorreram a partir da *análise de episódios* (MOURA,2004), *análise da enunciação verbal* (BERNARDES, 2019) e da elaboração de um modelo teórico (DAVIDOV, 1988) do movimento de transformação observado em duas professoras participantes que responderam ao contato seis meses após o término do último encontro presencial.

A organização das ações e operações na atividade formativa em análise se objetivou por meio de: a) estudos prévios de textos que propiciam a significação das práticas em andamento em suas respectivas turmas por novas elaborações teóricas para o ensino de todos os estudantes, b) reflexões dialógicas intencionalmente organizadas por meio de situações desencadeadoras nos encontros presenciais, c) explicações teórico-práticas, d) sínteses conceituais escritas, e) devolutivas das produções orais e escritas dos professores participantes, f) relatos orais da experiência dos professores participantes, g) organização de tarefas de estudo que favorecessem a intervenção verbal entre os pares, h) elaborações escritas sobre as ações dos professores participantes na prática pedagógica com seus alunos.

Para evidenciar o processo de transformação da prática pedagógica, a seguir é apresentado um episódio sobre o *movimento dialógico do conceito* e uma *síntese da transformação na prática docente* de uma das professoras participantes do curso de formação continuada - a professora C.

- *O movimento dialógico do conceito na atividade formativa*

Para exemplificar o movimento conceitual na atividade formativa destaca-se que, em uma das aulas, estabeleceu-se como objetivo específico *evidenciar a compreensão dos professores participantes sobre os conceitos que medeiam explicações sobre o desenvolvimento humano*, lidos em referenciais teóricos indicados previamente e discutidos nas aulas anteriores, entre eles: desenvolvimento cultural, atividade, função psicológica superior, zona de desenvolvimento próximo e processo de compensação.

A partir das questões desencadeadoras: (1) “*Na perspectiva histórico-cultural, há uma crítica à biologização na compreensão do desenvolvimento humano. Que crítica é essa e, a partir dela, que concepção de desenvolvimento humano a Teoria Histórico-Cultural pode nos trazer como contribuição?*”;

(2) *“A partir da Psicologia Histórico-Cultural, trabalha-se com as funções psicológicas superiores. O que são elas e como se constituem?”*, solicitou-se para que os professores participantes se organizassem em subgrupos e que elaborassem um esquema como resposta às perguntas.

A ação teve caráter de controle da aprendizagem pelos próprios professores participantes e pelas professoras ministrantes (BERNARDES,2021a) e, ao mesmo tempo, caracterizou-se como uma ação formativa, na medida em que a elaboração de um esquema explicativo em grupo permitiu que as apropriações conceituais fossem reelaboradas, buscando-se a superação dos conceitos espontâneos (DAVIDOV, 1988). Na análise das enunciações estabelecidas constata-se um movimento inicial no coletivo dos professores participantes sem necessariamente chegar-se a uma síntese, como se observa no grupo semântico A:

Grupo Semântico A – Identificação de conceitos envolvidos na concepção de desenvolvimento humano na Teoria Histórico-Cultural

(1) E: Cada grupo vai contar para os demais o processo até chegar no esquema que elaborou, explicando os destaques que resolveu fazer para responder à questão.

(2) L: Eu e a C [subgrupo 1] bolamos esse esquema para responder à pergunta 1. Como se fosse um pequeno mapa. A gente critica inicialmente a teoria inatista, a biologização, como a gente viu no nosso primeiro texto “Criança não é manga”. A gente partiu dessa ideia. A gente critica essa teoria. Então o fator principal que alterou para a gente foi a ideia de humanização. A partir dela, a gente foi citando outros fatores: a cultura, o meio, as relações, a teoria histórico-cultural, desenvolvimento, aprendizagem, ensino.

(3) E: Mas o que é a humanização, que vocês colocaram aí no meio do esquema?

(4) L: Essa humanização é a crítica, a teoria de que os fatores biológicos não são determinantes. A partir do movimento histórico-cultural, você pode desenvolver a teoria da criança ultrapassar esse fator biológico limitante através do meio cultural, do ambiente.

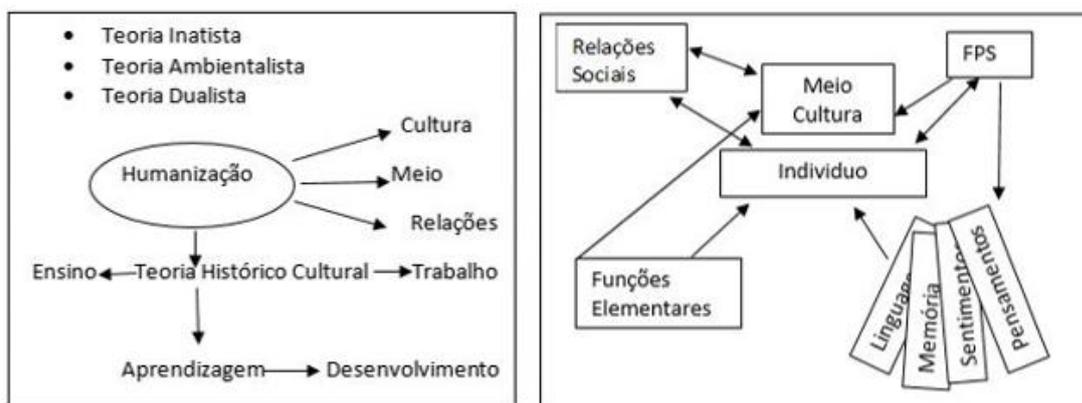
(5) C: Não desconsidera outras teorias, mas acrescenta e supera através do processo, pela teoria histórico-cultural. Então, o homem vai se humanizar a partir da cultura, do meio e das relações. Não é só o biológico. Esse processo de humanização também é aprendido e através do ensino ele vai sendo transmitido para as próximas gerações. Aí, cada vez esse trabalho vai se tornando mais complexo. E a partir da aprendizagem a gente desenvolve as funções superiores.

O mesmo se constata nas enunciações dos professores participantes do subgrupo que produziu o segundo esquema apresentado:

(6) Ma: A gente [subgrupo 2] fez um esquema do funcionamento psicológico-social, para responder à pergunta 2, começando pelo indivíduo. Nascemos e depois vamos sendo construídos através das relações sociais, o meio social. Tem as funções elementares, que nascemos com elas, as sensações. Depois, nós vamos construindo a linguagem, memória, sentimento, pensamento e outras funções.

(7) A: A gente fez várias setinhas. Aqui é o indivíduo e suas funções elementares... (Depois que fizemos percebemos que esquecemos de fazer setinhas vai e volta...) Ele vai se construindo através das funções elementares, das psicológicas, das relações sociais, do meio, da cultura em que ele vive, que são complexas. A gente colocou algumas só para ilustrar, mas para dizer que é através disso, dessas relações que vão e que voltam, do meio, da cultura, no final, está tudo interligado.

Figura: Esquemas produzidos em grupos pelos professores participantes para responder questões sobre o desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia histórico-cultural.



Fonte: Elaboração a partir de arquivos do curso de atualização Educação Inclusiva e Desafios Cotidianos para Ensinar – Contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

Os indícios do movimento conceitual ocorrem a partir de intervenções da professora ministrante que podem ser consideradas manifestações de alterações nas elaborações conceituais pelos professores participantes, destacando-as em **negrito** fragmentos semânticos quando, a partir das mediações dialógicas, ocorreram explicações dos professores participantes sobre os esquemas elaborados.

Grupo Semântico B – Estabelecimento de nexos conceituais

- (1) ME: Então pega o inverso. O que na resposta delas complementa a resposta deles? Abre o cartaz e coloca na frente. Como que a resposta deles complementa a delas e a delas complementa a deles? Qual é a conexão entre esses dois esquemas?
- (2) L: Sim, tudo está interligado em ambos.
- (3) ME: Qual a palavra-chave que interliga esses dois esquemas?
- (4) Ma: Humanização?
- (5) ME: Humanização. Agora, por quê? O que representa a humanização que tem no esquema de vocês?
- (6) Ma: Que nós nascemos e vamos nos humanizando através de todas essas relações, de todos esses sentimentos.
- (7) ME: Muito bem, mas o que está expresso no seu esquema que trata especificamente desse processo de humanização? Onde é que está isso no seu esqueminha?
- (8) Ma: Linguagem, memória, sentimentos, pensamentos.
- (9) ME: O que são funções elementares mesmo?
- (10) Ma: Sensações.
- (11) ME: É tudo o que os animais têm...
- (12) A: A gente até estava discutindo a questão de que só o humano pode ter, né?
- (13) ME: As funções elementares todos têm. Todos os seres vivos não vegetais... Qual a relação disso com o processo de humanização? Como ele dá esse salto de qualidade quando a gente chama de humanização? Se dá quando essas funções elementares fazem o quê?
- (14) Ma: As funções psicológicas...
- (15) Docente ME: Se transformam em funções superiores. Certo? Essa superação das funções elementares em funções superiores é o que vai significar, objetivar o processo de humanização. Bacana isso que vocês fizeram. Muito bacana.

O movimento dialógico do conceito (BERNARDES, 2021a) foi utilizado como recurso pedagógico na atividade formativa no processo de apropriação conceitual (DAVIDOV, 1988) dos referenciais teóricos estudados previamente pelos professores participantes e para a reflexão dos registros e análises das práticas instituídas em suas respectivas turmas. Assim, o sistema de ações e operações na atividade formativa, promoveu transformações na apropriação das significações teórico-práticas pelos professores participantes da pesquisa.

- *Síntese da transformação na prática docente - a professora participante C*

Ao longo do período entre os meses de fevereiro a maio de 2018 observou-se, nas análises de enunciações verbais em aula registradas por vídeo, que a professora participante **C.** adotou o movimento de experimentação das “sugestões” de ações didáticas propiciadas nas aulas do curso; com dificuldades em dissertar sobre suas próprias práticas, sem expor com clareza sobre o que era necessário desenvolver de fato com a sua aluna cega, ainda que valorizando resultados obtidos. Notou-se a tendência de **C.** utilizar de perguntas para confirmar suas compreensões, suscitando apenas indícios de apropriação conceitual objetivada na sua própria prática pedagógica. Exemplo deste modo de ação é verificado quando a participante elabora questões diretas, tais como “*o que seriam as técnicas físicas e psicológicas de compensação?*” (Transcrição do encontro em 23/4/2018); ou manifestações tais como “*é nas relações que ocorre a aprendizagem, não é? E através dela é que ocorre o desenvolvimento, é isso?*” (Transcrição do encontro em 7/5/2018); “*que outros encaminhamentos você acha serem necessários a partir da resposta dela, quais as possibilidades na zona de desenvolvimento próximo? Eu estou confusa em como seguir.*” (Transcrição do encontro em 12/6/2018).

Se consideradas as fases do pensamento reflexivo analisadas por Dewey, a participante estaria em desenvolvimento da reflexão, visto que demonstrava “ (1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade” (DEWEY, 1979, p. 22).

No entanto, para que o pensamento cotidiano pudesse ser superado, **C** demandava colocar-se em movimento analítico. Conforme as explicações de Davidov (1988, p. 150, tradução nossa):

[...] o pensamento teórico é realizado de duas formas fundamentais: 1) com base na análise dos dados factuais e sua generalização, separa-se a abstração substancial, que fixa a essência do objeto concreto estudado e se expressa em conceito de sua “célula”; 2) então, por meio da revelação das contradições nesta “célula” e da determinação do procedimento para sua solução prática, segue-se a ascensão da essência abstrata e da relação universal não desmembrada à unidade dos diversos aspectos do todo em desenvolvimento, para o concreto.

No processo de superação de pensamentos cotidianos, segundo o autor, a análise e a generalização compõem movimentos integrados do pensamento e buscam identificar os aspectos que compõem a questão internamente, como se inter-relacionam, assim como estão relacionados à totalidade. Ao se identificar aspectos inter-relacionados, necessariamente, encontram-se também suas contradições, permitindo elaborações sobre sua gênese e novas possibilidades de objetivação.

Com vistas a tais movimentos, as devolutivas das produções escritas dos professores participantes buscaram direcionar a reelaboração analítica das práticas, assim como intentaram problematizar a coerência entre objetivo - ações e operações - finalidades dos professores participantes em atividade de ensino. Analogamente ao que **C.** organizava para que a sua aluna aprendesse, que pudesse ampliar e expressar melhor seus pensamentos

por meio da linguagem oral e escrita, percebeu-se a mesma necessidade no movimento formativo da própria professora participante **C**.

Os registros orais e escritos evidenciam sinais do movimento analítico professora participante **C** à medida que novos conceitos foram apropriados, tais como a constituição da linguagem e do pensamento na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a periodização a afetividade no desenvolvimento humano, levando-a a considerar novas possibilidades nas suas práticas, sustentadas por novas formas de apresentá-las, como se observa em seu registro produzido em junho de 2018. Ainda que as aproximações analíticas tenham ocorrido parcialmente no registro feito por ela em junho, novos patamares da (3) *significação de práticas inclusivas* foram alcançados. Evidencia-se, portanto, que os conceitos teóricos passam a ser instrumentos mediadores para operar, tanto com a organização, quanto na análise das próprias práticas.

Seis meses após os encontros presenciais em 2018, em junho de 2019 os professores participantes que entregaram a tarefa final do curso foram contatados por *e-mail* para que respondessem a um questionário e compartilhassem planos e registros de suas ações de ensino em andamento. No questionário a professora participante **C** identificou como principal impacto, em sua prática em andamento em 2019, o conhecimento do conceito de periodização do desenvolvimento e as possibilidades relacionadas à necessidade da “comunicação íntima e pessoal”. Segundo ela, tais conceitos favoreceram que analisasse as possibilidades relacionadas à aproximação da inserção dos estudantes do Ensino Médio em atividades profissionais, pensando, então, nas ações necessárias para a sua aluna cega no último ano desse nível de ensino.

Ao continuar responsável pela mesma aluna em 2019, no último ano do Ensino Médio, conforme registros escritos compartilhados por e-mail, o foco de ensino estabelecido pela professora participante foi organizar situações em que todos os alunos pudessem vivenciar situações relacionadas a uma transição em seu desenvolvimento: a inserção na preparação para o trabalho formal. Foi possível observar, pelos planos e registros enviados, que a professora participante **C**. manteve *interface com os demais professores em um projeto que proporcionou situações informativas e vivências aos alunos sobre a cegueira*. Entre as ações, ocorreram *palestras e oficinas relacionadas às situações inclusivas em ambiente de trabalho, e a aluna cega conduziu uma oficina sobre como os cegos podem ler por meio do braille*.

Tal situação parece revelar uma nova forma de organização do ensino por parte da professora participante **C**. a partir da compreensão das possibilidades da aluna cega estabelecidas pelas relações de ajuda na ação pedagógica. Ao mesmo tempo, os planos de ensino e registros sobre a prática não revelaram com clareza que as situações comunicativas organizadas pela professora participante **C**. e envolviam o conhecimento de gêneros de discurso a serem ensinados, identificado como um certo limite na (re)organização do ensino.

A atividade formativa como práxis transformada e transformadora

Constata-se, a partir da pesquisa de campo no curso de formação continuada, que as ações formativas organizadas pelos professores ministrantes do curso também são colocadas em movimento de transformação. Ao organizarem e reorganizarem as ações formativas, os professores ministrantes também são transformados quando, coletivamente, estudam e promovem reflexões críticas sobre a própria prática. Tal fato ocorre, pois, a formação em curso visa promover ações formativas adequadas, de tal forma que possam, de fato, operar com abstrações teórico-explicativas sobre as suas escolhas didáticas. Ao mesmo tempo, os professores participantes em formação, dialeticamente, também transformam suas práticas pedagógicas, visando a organização e reorganização de ações pedagógicas adequadas para a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos.

Compreende-se, portanto, que os processos de apropriação conceitual decorrentes de ações formativa e pedagógica adequadas à aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, conforme afirma Vygotski (1994), é essencial para analisar as manifestações conceituais de professores e estudantes em atividade, demonstrando domínio de suas condutas e realizando ações coletivas que sejam correspondentes aos objetivos e finalidades das atividades às quais se integram.

Reforça-se a premissa de que os sujeitos em atividade (re)criam as atividades sociais pela participação coletiva e que é no processo de objetivação da prática social que “[...] essa atividade se converte em individual e os meios de sua organização, em internos” (DAVIDOV, 1988, p. 11). Ao mesmo tempo, permite reiterar que a objetivação do pensamento constituído nas atividades formativa e pedagógica se dá no âmbito da prática; no caso dos professores ministrantes, no efetivo exercício da *práxis formativa*; no caso dos professores participantes, a objetivação ocorre na *atividade pedagógica*. Trata-se de considerar o incessante movimento dialético entre os sujeitos em atividade formativa e pedagógica, configurado não como etapas ou níveis em que se encontrariam os professores ministrantes e participantes, mas trata-se de um movimento de transformação contínuo que caracteriza a formação humana pela *práxis transformadora*.

No campo da atividade formativa, o sistema de ações instituído para a educação inclusiva demandou uma análise constante de suas relações com a finalidade da objetivação da atividade pedagógica pelos professores participantes como *práxis transformadora*. O esquema a seguir expressa o sistema de ações e operações na atividade formativa enquanto *práxis transformadora*:

Figura 1: Representação do movimento vivido na análise dos dados sobre a atividade formativa para a educação inclusiva



Fonte: PEREIRA, 2021. p.135

Os dados corroboram com pesquisas anteriores (BERNARDES, 2012a; PEREIRA, 2016) que analisaram transformações em práticas pedagógicas engendradas em processos de significação da finalidade da atividade de ensino e de estudo, alicerçadas na concepção de educação escolar como instrumento mediador do processo de desenvolvimento humano e na compreensão da função da constituição da linguagem. Reitera-se que tais ações precisam necessariamente articular dialeticamente a organização do ensino, o conhecimento teórico e a constituição de uma coletividade de estudo.

Reconhecendo-se os limites e possibilidades das ações e operações na atividade formativa, é possível defender que, para a reelaboração de práticas pelos professores de educação básica participantes em processos formativos, visando ensinar a todos os estudantes, há que se instaurar o movimento de constituição do pensamento teórico nas

práticas e a sua objetivação, superando o pragmatismo reflexivo e aproximando-se da *práxis* que transforma as ações e os sujeitos do processo. A síntese desse processo objetiva-se na *atividade formativa* que integra, como unidade complexa, conhecimentos teórico-práticos.

Considerações finais

Diante da proposta de sintetizar as questões oriundas da pesquisa acadêmica sobre a formação continuada de professores com alunos em processo de inclusão e a (re)organização do ensino pelos professores participantes, promovendo aprendizagens dos seus alunos que movimentem seus desenvolvimentos, há de se problematizar as reflexões teórico-práticas anunciadas sobre a *atividade formativa* e a questão das políticas públicas sobre formação de professores pautadas na perspectiva do *professor reflexivo*.

Ressalta-se que tais reflexões evidenciam que a superação da *reflexão sobre a prática pelos professores* requer transformações radicais na consciência dos professores atuantes na educação escolar e na organização do ensino e da aprendizagem fundamentada na concepção dialética e histórica de formação e desenvolvimento do sujeito humano e no modo como o mesmo atua na prática social global. Para tanto, concebe-se a necessidade de criar condições concretas adequadas na formação continuada de professores que tenham como finalidade a apropriação da complexidade da humanidade, visando o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade.

Uma das condições necessárias é a objetivação de *mediações dialógicas* na atividade formativa para a educação inclusiva operadas com conceitos sobre o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, considerando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores também na educação escolar.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como explicado nos estudos vigotskianos, inter-relaciona o domínio de elementos da cultura, de processos mentais e do próprio comportamento, desde a sensação, percepção, atenção, memória, à linguagem, ao pensamento, às emoções e aos sentimentos. Assim, objetiva-se no sujeito o desenvolvimento histórico da humanidade. Ao mesmo tempo, são as funções psicológicas superiores que permitem operar com informações sobre a realidade e modificá-la.

Ao participarem das situações formativas com *mediações dialógicas* voltadas à significar o ensino com a perspectiva da aprendizagem para o desenvolvimento humano de todos os estudantes, identificando as suas implicações educacionais, os professores podem operar transformações na atividade pedagógica e, nesse movimento, também se transformarem com o desenvolvimento do seu pensamento conceitual sobre a realidade, da sua capacidade de síntese, de planejamento e de avaliação, movimentando as próprias funções psicológicas superiores. Portanto, tais constructos possibilitam superações no pensamento teórico e nas práticas de ensino, de forma sistemática e intencional, realizada no coletivo de profissionais que integram a atividade formativa, enquanto *práxis transformadora*.

Outra questão refere-se à *organização das ações e operações de ensino e de aprendizagem* que crie condições favoráveis à apropriação conceitual e promova intervenções na zona de desenvolvimento próximo dos profissionais em formação, de modo a suscitar transformações que conduzam à superação das práticas instituídas de forma consciente e que se objetive na *práxis transformadora*.

Tal movimento poderia ser confundido com propósitos de reflexão sobre a prática fundamentados no pragmatismo, no entanto, diferenciam radicalmente ao almejar a manifestação pela linguagem verbal de pensamentos caracteristicamente conceituais, superando a manifestação cotidiana dos pensamentos espontâneo e por complexo e, sobretudo, por manter o pensamento no processo de objetivação da *práxis*. Tem-se, portanto, o propósito o desenvolvimento de funções psíquicas superiores dos professores e

de seus alunos, constituindo-se uma *atividade formativa enquanto práxis transformadora e transformada*.

Entretanto, todas as condições vinculam-se ao contexto das políticas de formação de professores constituídas nas estruturas de uma sociedade capitalista, em que a alienação do trabalho prevalece. Trata-se de um desafio na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, uma vez que a necessidade de superação do que está instituído na realidade alienada e alienante requer consciência das necessidades para a transformação da prática social global, posicionamento político e organização de ações coletivas na classe de trabalhadores da educação. Desvelar caminhos para tanto é a nossa necessidade enquanto formadores de educadores que possam transformar a realidade.

Referências

ASSALI, S. A.S. **A formação continuada de professores**: um estudo sobre as condições concretas da jornada especial integral de formação. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BERNARDES, M. E.M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 235-242, dez. 2009.

BERNARDES, M. E. M. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 15, n. 2, jul./dez. 2011, p. 323-332.

BERNARDES, M. E.M **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012a.

BERNARDES, M. E.M. Pedagogia e mediação pedagógica. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012b. p. 77-97.

BERNARDES, M. E.M. Transformação do pensamento e da linguagem na aprendizagem de conceitos: por uma análise da enunciação verbal. *In*: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho (org.). **Narrativas e psicologia da educação**: pesquisa e formação. São Paulo: Terracota Editora, 2019. p. 105-120.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 2 de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE/CP, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscu: Progreso, 1988.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. O desenvolvimento do pragmatismo americano. **Scientiae Studia**, v. 5, n. 2, p. 227-243, 1º jun. 2007.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

HAMADA, I. A. Práxis, trabalho e educação. *In*: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; BEATÓN, Guillermo Arias (orgs.). **Trabalho, educação e lazer**: contribuições do enfoque histórico-cultural. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017. p. 85-106.

LEONTIEV, A. N. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. N. O Homem e a Cultura. *In*: LEONTIEV, A. N. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M. DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MOURA, O. de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetória e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 258-285.

PEREIRA, E. C. **Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, E. C. **Formação continuada de professores para a educação inclusiva**: Pela superação do pragmatismo reflexivo - Contribuições da perspectiva histórico-cultural. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

TONET, I. **A formação de professores e a possibilidade da emancipação humana**. [on-line], 2017. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 1994.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

ADRIANA DE FATIMA FRANCO

Graduada em Psicologia, UNESP/ Bauru; mestre em Psicologia da Educação, PUC-SP e doutora em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP e Pós-doutorado, UNESP/ Araraquara, sob a orientação da professora Ligia Marcia Martins. É professora associada do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: adriff franco@hotmail.com

ALINE HARUMI SASAKI

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Educação Básica no município de Maringá. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino (GEPAE-UEM). E-mail: alinehsasaki@gmail.com

ANA BÁRBARA JOAQUIM MENDONÇA

É doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNESP) campus de Bauru. E-mail: anabarbarajm@gmail.com

ANA PAULA ALVES VIEIRA

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Teoria Histórico-Cultural pelo Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (DPI-UEM). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPI) pela UEM, com mobilidade internacional (Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjeros) no Programa de Mestrado em Diagnóstico e Reabilitação Neuropsicológica da Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Puebla, México). Doutora em Psicologia pelo PPI-UEM, com período sanduíche (Programa Institucional de Doutorado-sanduíche no Exterior - CAPES) no Departamento de Psicologia Educacional da University of Alberta (Alberta, Canadá). Email: avieira.ap@gmail.com

ANDRESSA CAROLINA VIANA DOS SANTOS

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Mestran da em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: andressacarol.vs@gmail.com

CARLA SALATI ALMEIDA GHIRELLO-PIRES

É bacharel em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCcamp). Mestre em Psicologia, área de concentração Psicologia Experimental, pelo Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de São Paulo (USP) e doutora em Linguística, área de concentração neurolinguística, pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós Doutorado em Psicologia - Universidade Estadual de Maringá. Docente do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin) da UESB, membro titular do Grupo de Pesquisa e de Estudo em Neurolinguística (GPEN) cadastrado no CNPq com atuação na área de pesquisa Síndrome de Down e Linguagem. E-mail: carlaghipires@hotmail.com

CLAUDIA APARECIDA VALDERRAMAS GOMES

Graduação em Psicologia pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru), Mestrado e Doutorado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília. Docente vinculada ao Departamento de Psicologia Social do Curso de Graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Campus de Assis. É vice-líder do Grupo de Pesquisa em Teoria Sócio Histórica Cultural. Áreas de estudos e pesquisas: Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia da Educação e Desenvolvimento humano. E-mail: claudia.gomes@unesp.br

ELIANE CANDIDA PEREIRA

Doutora em Educação na Universidade de São Paulo. Mestre pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas - GEPESPP (EACH USP). Com experiência docente na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, atua na formação continuada de diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores. E-mail: elicanpe@gmail.com

FABIOLA GOMES BATISTA FIRBIDA

Psicóloga, graduada pela Universidade Estadual de Maringá (2003), mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2012) e doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (2017). Pós-doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Psicologia, atuando como docente no ensino superior principalmente nos seguintes temas: psicologia histórico-cultural, psicologia escolar, professores, desenvolvimento e aprendizagem. Email: fabiolabgomes@hotmail.com

FERNANDO WOLFF MENDONÇA

Professor do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá Graduado em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2005) e Doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Professor colaborador do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Educação e Educação Especial, com ênfase na organização da atividade de ensino e aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, formação docente e planejamento da avaliação de aprendizagem, Teoria Histórico-Cultural. E-mail: fwmendonca@uem.br

FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR

Psicóloga. Professora do departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru. Doutora e mestre em Psicologia pelo Instituto de Psicologia (USP). É membro do Lieppe (Laboratório Interinstitucional de estudos e pesquisas em Psicologia escolar - IPUSP) e coordena as atividades do laboratório na Unesp-Bauru. Membro do GEPAPE em rede (Grupo de estudos e pesquisas sobre a atividade pedagógica - FEUSP). Líder do grupo de pesquisa Tecer - Coletivo de estudos e pesquisas sobre Psicologia Escolar e Atividade Pedagógica. Email: flaviasfa@yahoo.com.br

GLAUCIA RODRIGUES DA SILVA

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia e graduada em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Saúde e Processos Clínicos. E-mail: glaucia.silva358@gmail.com

HELOISA CARLI

Psicóloga graduada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, campus de Assis) e Residente do Programa Multiprofissional em Saúde da Família vinculado a Universidade Estadual de Londrina (UEL/RMSF). E-mail: helo_carli@hotmail.com

HILUSCA ALVES LEITE

Possui graduação e mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Atualmente atua como docente no departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

E-mail: kukaleite@gmail.com

JANAÍNA CAMARGO

Psicóloga pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (PPI-UEM). Psicóloga da Secretaria de Educação da Prefeitura do Município de Maringá. E-mail: jana1013@gmail.com

JÉSSICA BISPO BATISTA

Psicóloga graduada pela UNESP. Mestre em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr/UNESP). Psicóloga escolar e experiência em docência no curso de Formação de Psicólogas/os e cursos de formação contínua de educadoras/es. E-mail: jebispob@gmail.com

JULIANA CAMPREGHER PASQUALINI

Professora do Departamento de Psicologia da UNESP Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP Araraquara, com pós-doutorado pela Faculdade de Educação da UNICAMP. É graduada em Psicologia pela UNESP Bauru, mestre em Educação Escolar pela UNESP Araraquara e doutora pelo mesmo programa, com estágio de doutorado-sanduiche na University of Bath, Inglaterra. Coordenou de 2011 a 2016 o projeto de extensão universitária que produziu a "Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP". Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica, psicologia do desenvolvimento, educação infantil, psicologia da educação, formação de professores e processos grupais. E-mail: jupasqualini@uol.com.br

JULIANA PIOVESAN VIEIRA

Possui graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (PPI-UEM) e Coordenadora Educacional e Pedagógica do 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Fundamental de Nove Anos e da Educação de Jovens e Adultos do Município de Cianorte/PR.

E-mail: vieira_juliana933@escola.pr.gov.br

LIGIA MÁRCIA MARTINS

Possui graduação em Licenciatura em Psicologia e em Formação de Psicólogo pela Fundação Educacional de Bauru (atual UNESP/Bauru), mestrado em Programa de Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Programa Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É Livre Docente em Psicologia da Educação pela Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP câmpus de Bauru. Aposentada como Professor Adjunto da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP, tendo atuado no curso de Graduação em Psicologia - Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, campus de Bauru. Atualmente integra o corpo docente do programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia da educação, desenvolvimento humano e formação de professores. Vice líder do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq "Estudos Marxistas em Educação". E-mail: ligia.martins@unesp.br

MARIA ELIZA MATTOSINHO BERNARDES

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, vinculada aos programas de pós-graduação em Educação (FEUSP) e em Mudança Social e Participação Política (EACH USP). Coordenadora do projeto de cultura e extensão Música Livre (EACH USP). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas - GEPESPP (EACH USP/ CNPq) e do Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico - LEDEP (EACH USP/CNPq). E-mail: memberna@usp.br

MARIANA CRISTINA DA SILVA

Pedagoga. Mestre e doutoranda em educação escolar pela UNESP/Araraquara. Professora de Educação Infantil. E-mail: marianacsilva1@gmail.com

MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

Doutora em Educação Escolar pela faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP (2003); Pós-doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. É professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e professora sênior da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Email: marildafacci@gmail.com

MARTA SUELI DE FARIA SFORNI

Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino (GEPAE-UEM). Desenvolve ações de ensino, pesquisa e formação continuada de professores nos seguintes temas: ensino e aprendizagem conceitual, didática, Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade. E-mail: martasforni@uol.com.br

MARCELO UBIALI FERRACIOLI

Possui graduação em Formação de Psicólogo e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP Bauru. Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista - UNESP Araraquara. Professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Tem experiência nas áreas de Psicologia da Educação/Escolar e Psicologia do Desenvolvimento. Trabalha principalmente com os temas: formação de educadores e de psicólogos escolares; desenvolvimento da atenção e autocontrole da conduta; produção social do fracasso escolar e medicalização da educação. E-mail: ferracioli19@gmail.com

NEIDE DA SILVEIRA DUARTE DE MATOS

Doutora em Psicologia - Programa de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - PPI/UEM, com estágio de Doutorado Sanduíche na Universidad de la Habana (UH), Havana-Cuba. Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/Unioeste. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Integrante do grupo de pesquisa HISTEDOPR e membro do GT Psicologia e Políticas Educacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia-ANPEPP e da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional-ABRAPEE. Professora do Curso de Pedagogia (UNIOESTE-CASCADEL). E-mail: nds.matos@gmail.com

NILZA SANCHES TESSARO LEONARDO

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Mestrado e doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; e estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia- MG. Atualmente é professora do departamento de Psicologia da UEM e do Programa de pós-graduação em Psicologia da UEM. Professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas - Mestrado Profissional. Diretora Adjunta do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da UEM. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar, autora de livros, capítulos de livros e artigos científicos na área de Psicologia e Educação. E-mail: nstessaro@uem.br

RENATA LINHARES

Docente do ensino superior na UEG-ESEFFEGO e professora do ensino fundamental na REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - GOIÂNIA. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (PPI-UEM). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Educação Física escolar. Licenciatura em Educação Física e Graduação em Psicologia. Membro do NES - Núcleo de Estudos Educação Sociedade e Subjetividade FE/UFG. Experiência na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física escolar, psicologia da educação e diversidade humana com ênfase nas discussões de pessoas com deficiência. Professora no ensino especial. Pesquisa temáticas da formação de professores, psicologia histórico-cultural, estágio e mundo do trabalho, didática e prática de ensino de educação física escolar, pedagogia histórico-crítica. E-mail: renataefueg@gmail.com

SILVANA CALVO TULESKI

Psicóloga, com formação acadêmica e atuação profissional na área de Psicologia Escolar e Educacional, Especialista em Psicologia da Educação, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá/ PR e doutora em Educação Escolar pela UNESP-Campus de Araraquara/SP. Pós-doutora em Educação pela UNESP/Araraquara. É professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá/PR. E-mail: silvanatuleski@gmail.com

SILVIA MARIA CINTRA DA SILVA

Psicóloga pela PUC Campinas, mestre e doutora em Educação pela Unicamp. Realizou pós-doutorado na USP, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e na PUC – SP, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Editora da Revista Psicologia Escolar e Educacional. Primeira Secretária da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) – gestão 2020-2022. E-mail: silvia@ufu.br

SONIA MARI SHIMA BARROCO

Psicóloga, com pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP), doutorado em Educação Escolar (UNESP/Araraquara) e mestrado em Educação (UEM). Professora Voluntária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI/UEM-PR) e Professora Visitante Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI/UNIR-RO – CAPES). Email: contato@soniashima.com.br

TIAGO MORALES CALVE

Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Mestrado em Psicologia pelo programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná na linha de Práticas educativas e produção da subjetividade. Atualmente, é doutorando do programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Foi professor da UniFatecie nas disciplinas de Psicologia e Saúde e Psicologia e Educação. Atualmente docente é docente da PUC-PR. E-mail: tiagocalve@gmail.com

ZAIRA FÁTIMA DE REZENDE GONZALEZ LEAL

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (1987), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2010) e pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (2018). Atualmente é professora associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e supervisora de estágio em psicologia escolar. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Ensino e Aprendizagem na Sala de Aula, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento humano, formação da consciência, adolescência, adolescência em conflito com a lei, queixa escolar e problemas no processo de escolarização. Tem realizado e participado de pesquisas em queixa escolar, violência escolar, afetividade e adolescência a partir da perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural. E-mail: zairagleal@gmail.com

Essa obra trata do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS), tomando como referência autores da Psicologia Histórico-Cultural. Tradicionalmente as funções psicológicas superiores, tais como memória mediada, atenção concentrada, pensamento verbal, percepção, criatividade, emoções, entre outras funções, vem sendo compreendidas como relacionadas à maturação biológica. No entanto, nesta coletânea, os autores discorrem sobre a importância da apropriação da cultura para o desenvolvimento das funções especificamente humanas; analisam o processo de interfuncionalidade, deixando muito evidente que nenhuma função se constitui e se desenvolve de modo isolado das demais. Destacam ainda, entre outros aspectos, como essas funções permeiam o entendimento da realidade e a formação da personalidade. A coletânea envolve pesquisadores, de algumas regiões do país, de diversas instituições de ensino superior. O que aproxima esses autores é a valorização da escola, da apropriação dos signos, para a formação do homem em direção a um processo emancipatório.