



O PSIQUISMO HUMANO NO TEMPO HISTÓRICO

THE HUMAN PSYCHISM IN HISTORICAL TIME

Raquel Franco Ferronato ¹

<https://orcid.org/0000-0002-8960-4630>

Elsa Midori Shimazaki ²

<https://orcid.org/0000-0002-2225-5667>

Wagner Roberto do Amaral ³

<https://orcid.org/0000-0002-8555-5915>

Resumo:

O presente artigo é um ensaio teórico a respeito das três unidades de análise consideradas fundamentais para a compreender a arquitetura das obras e o pensamento de Vigotski, a saber: a constituição dos processos psicológicos superiores, o conceito de mediação e zona de desenvolvimento próximo. O objetivo consiste em discutir conceitualmente estas unidades tendo como pressupostos o princípio da totalidade, a concepção do materialismo histórico e dialético e a consideração do psiquismo humano no tempo histórico. Consideramos que tais unidades de análise pautadas nos pressupostos indicados possibilitam compreender e o corpo teórico das obras e pensamento vigotskiano, evitando a fragmentação de suas teses e contribuições. Salientamos nas discussões que as unidades de análise se inter-relacionam e interpenetram e não se apresentam como conceitos acabados e encerrados em si mesmos. Metodologicamente, discutimos as unidades de análise apontando as inovações na matriz da Psicologia Soviética presentes no contexto histórico de Vigotski, bem como as suas contradições frente ao proposto pelas teses apresentadas por ele na gênese da Teoria Histórico-Cultural. A contribuição desse estudo enfatiza o caráter fundante da Psicologia Soviética e seus movimentos mediante todo o esforço na elaboração de uma teoria com princípios e leis sustentados no caráter histórico e dialético do psiquismo humano destacando, o papel das ferramentas culturais de mediação e do trabalho.

Palavras-chave: Processos psicológicos superiores; Mediação; Zona de Desenvolvimento.

Abstract:

This article is a theoretical essay about the three units of analysis considered fundamental to understand the architecture of works and Vygotsky's thought, namely: the constitution of higher psychological processes, the concept of mediation and the zone of proximal development. The

¹ Doutora em Educação, Docente da Universidade Estadual Norte do Paraná, Cornélio Procópio/Paraná, Brasil.

² Doutora em Educação, Docente da Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente/São Paulo, Brasil.

³ Doutor em Educação, Docente da Universidade Estadual de Londrina, Londrina/Paraná, Brasil.

objective is to conceptually discuss these units having as assumptions the principle of totality, the conception of historical and dialectical materialism and the consideration of the human psyche in historical time. We consider that such units of analysis based on the presuppositions indicated make it possible to understand the theoretical body of Vygotskian works and thought, avoiding the fragmentation of his theses and contributions. We emphasize in the discussions that the units of analysis are interrelated and interpenetrate and do not present themselves as finished and closed concepts in themselves. Methodologically, we discuss the units of analysis, pointing out the innovations in the matrix of Soviet Psychology present in the historical context of Vygotsky, as well as their contradictions in the face of what was proposed by the theses presented by him in the genesis of the Historical-Cultural Theory. The contribution of this study emphasizes the founding character of Soviet Psychology and its movements through all the effort in the elaboration of a theory with principles and laws based on the historical and dialectical character of the human psyche, highlighting the role of cultural tools of mediation and work. Furthermore, the importance of discussion and clarity regarding these categories to understand the processes of learning and development in pedagogical practice should be added.

Keywords: Superior psychological processes. Mediation. Development Zone.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse ensaio teórico é apresentar uma discussão a respeito das unidades de análise fundamentais para a compreensão do pensamento e das teses de Vigotski⁴, a saber: a constituição dos processos psicológicos superiores, o conceito de mediação e de zona de desenvolvimento. Ao discutir conceitualmente tais unidades, o estudo consiste em não perder de vista o contexto da constituição da Psicologia Soviética, o princípio da totalidade e todo o esforço na elaboração de uma teoria com princípios e leis sustentados no caráter histórico e dialético do psiquismo humano considerado a partir do tempo histórico. Compreendemos que essas unidades de análise se inter-relacionam e interpenetram-se dentro de uma arquitetura viva e em movimento na qual os conceitos não são fossilizados e encerrados em si mesmos. Buscamos ainda aproximar a discussão aos desafios ainda hoje fortemente presentes nas questões educacionais no que tange à compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Embora não tenhamos a pretensão de nos colocarmos no mesmo patamar e alcance de sustentação teórica de Marta Shuare (2017), inspiramo-nos, também, na possibilidade de desenvolver um olhar intencionalmente comprometido, a considerar que, “[...] Com Vygotsky, texto e argumentação importam. Ler Vygotsky é abrir caminho entre análises antagônicas” (BURGESS, 1994, p.31).

A zona de desenvolvimento proposta por Vygotsky (2001) é um conceito conector e se apresenta como uma unidade de análise capaz de condensar e suscitar um conjunto de questões primordiais para entender os processos de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente em contexto escolar no qual se privilegia a apropriação dos conceitos científicos. A zona de desenvolvimento consiste em um dos conceitos significativos da Teoria Histórico-Cultural e, igualmente, um dos mais complexos em sua compreensão, especialmente se não considerarmos o princípio da totalidade, o caráter histórico e dialético do psiquismo humano e outros conceitos, tais

⁴ Adotaremos a grafia Vigotski e, quando realizarmos a referência direta às suas obras por meio de outros autores, reproduziremos o disposto nestas.

como, a constituição dos processos psicológicos superiores, o processo de internalização, a mediação e a formação dos conceitos científicos na escola.

O legado da Teoria Histórico-Cultural pode ser considerado analogamente a uma casa habitável (MOLL, 2002). Em toda casa habitável há portas que permitem o acesso e a movimentação em seu interior conferindo àquele que adentra o seu interior uma certa liberdade para diálogos, interpretação e organização dos conceitos igualmente legítimos e possíveis. A porta pareceria um elemento banal para a analogia aqui representada, no entanto, arriscamos a compreendê-la de um modo diferente e somos igualmente responsáveis por isso. Do nosso ponto de vista, essa analogia simbólica da porta de acesso a uma casa habitável cabe para expressar o desafio da compreensão da totalidade do pensamento e obras de Vigotski que, ainda, continuam vivos, em desenvolvimento e, muitas vezes, se apresenta como contraditório (GONZÁLEZ REY, 2012a).

VIGOTSKI E A INSERÇÃO DO PSIQUISMO HUMANO NO TEMPO HISTÓRICO

O ponto de partida do pensamento de Vigotski é exatamente o de inserir o psiquismo humano no tempo histórico e considerá-lo sob as bases do materialismo histórico e dialético. O tempo histórico, como vetor para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, orientou a elaboração de suas teses sendo um significativo fio condutor em todas as suas obras (SHUARE, 2017). Esse significativo esforço teórico contribuiu na fundação da Psicologia Soviética e a formação de grupos de estudiosos que assentaram as bases da Teoria Histórico-Cultural cujos pressupostos conectavam-se à uma nova compreensão da constituição humana e a formação dos processos psicológicos superiores. Sendo assim, a Psicologia Soviética e a Teoria Histórico-Cultural sustentam-se no caráter histórico e dialético do psiquismo humano destacando, inclusive, outras unidades de análise como o papel das ferramentas culturais de mediação, do trabalho e da necessidade de um enfoque genético em Psicologia.

As ferramentas culturais são mediadores por meio das quais o sujeito age sobre os elementos sociais, culturais e históricos e sofre sua ação. De acordo com Van Deer Veer e Valsiner (1996), o termo ferramenta é considerado como uma subcategoria de artefatos. Para o autor, o artefato é um meio impregnado de significado e valor por sua existência no campo da atividade humana. Para Vigotski (1995), as ferramentas psicológicas são dispositivos para dominar e influenciar os processos psicológicos.

Entre os pesquisadores brasileiros (PRESTES, 2012; PRESTES; TUNES, 2018; PRESTES; TUNES, 2021), observamos a busca em divulgar, estudar e revisitar as obras de Vigotski, bem como os autores filiados à Teoria Histórico-Cultural. Especialmente em relação a Vigotski ainda temos os desafios quanto à tradução de suas obras em Língua Portuguesa. Segundo Prestes (2012), os condicionantes históricos no momento da produção intelectual de Vigotski, o pequeno acesso aos textos originais, os problemas de tradução envolvendo o idioma russo e até mesmo o período de censuras ao qual suas obras foram submetidas são aspectos problemáticos que interferem no acesso e compreensão estruturante do seu pensamento. O pensamento vigostkiano foi elaborado em um contexto histórico complexo e quanto à divulgação de suas obras “[...] não havia só ganho, mas perdas ou simplificações, no *corpus* original das ideias” (ZINCHENKO, 1998, p.41). O corpo original do pensamento vigostkiano e forma um sistema em

movimento “[...] contraditório, vivo e em desenvolvimento, e não como uma sequência regular de categorias e de momentos harmoniosos entre si” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 4).

Ao estudar a teoria, verificamos que Vigotski (2001; 2004; 2012) buscou a compreensão de teses centrais que perpassam o *corpus* teórico do seu sistema de pensamento: 1) a interação dialética entre o homem e os meios social, físico e cultural concebendo que o sujeito modifica o meio para atender as suas complexas necessidades e, ao mesmo tempo, modifica-se a si mesmo. O comportamento humano se liga às complexas necessidades eminentemente diferentes do comportamento animal que conserva sua ligação como motivos biológicos; 2) os modos pelos quais a atividade humana tornou-se o meio essencial de interação entre o homem e a natureza, bem como os resultados psicológicos desses modos de atividade humana; 3) a natureza da relação entre o uso das ferramentas culturais e o desenvolvimento da linguagem; 4) o entendimento de que o cérebro humano é o órgão principal da atividade mental, sendo considerado como um produto de uma evolução biológica e cultural; 5) a mediação se dá por meio de ferramentas culturais, exclusivamente humanas, denominadas como instrumentos e signos e não de modo direto. A linguagem é o signo mediador por excelência. O homem não tem acesso direto à realidade e aos objetos, pois estes são mediados e operados por sistemas simbólicos; 6) a consciência humana por ser produto histórico-social direciona a necessidade de estudos do desenvolvimento mental considerando o meio social e, por essa razão, os processos psicológicos superiores se diferenciam dos mecanismos mais elementares, não sendo reduzidos à cadeia de reflexos.

O legado de Vigotski não é uma herança passiva, encerrada em si mesma ou um conjunto de resultados a serem aplicados e reproduzidos na pesquisa e na prática profissional. González Rey (2012a, p. 4) afirma que essa herança nos confronta, ainda, e se apresenta muito mais como um sistema de opções a serem investigadas do que como um “[...] conjunto de fórmulas prontas para serem usadas e repetidas diante de situações diversas, tendência muito difundida, tanto na produção teórica em psicologia, quanto na utilização das teorias na pesquisa e na prática profissional”.

Outro equívoco, ao se considerar a totalidade do pensamento vigotskiano, é entendê-lo como um sistema linear que se manteve inalterado em seus pressupostos e contribuições. González Rey (2012a, p. 4) aponta um cuidado necessário em relação ao pensamento de Vigotski: este deve ser capturado a partir de unidades de análise considerando o contexto histórico de elaboração e as interrelações com outras unidades de análise.

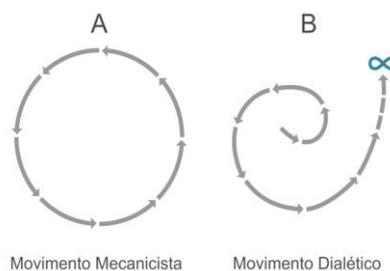
Para Shuare (2017), a Teoria Histórico-Cultural se apresenta como um sistema coerente e logicamente estruturado, a ter como pressuposto a origem histórico-cultural do psiquismo humano. O historicismo é o eixo que, como uma espiral dialética, orientou e sustentou a elaboração dos conceitos de sua teoria, cujo “[...] edifício é grandioso, inacabado, mas extremamente harmonioso” (SHUARE, 2017, p.75). Na acepção da autora, Vigotski introduz o psiquismo humano no tempo e toma o historicismo segundo o materialismo dialético como a base central que sustenta as suas concepções teórica, fatural e metodológica (SHUARE, 2017).

Sirgado (2000) afirma que o materialismo histórico e dialético constitui a matriz inovadora na arquitetura das teses de Vigotski, especialmente no que se refere ao desenvolvimento humano. Sirgado (2000, p. 48) entende que a história é compreendida por Vigotski tanto de modo genérico significando “uma abordagem dialética geral das coisas” quanto no sentido restrito implicando

numa “a história humana”. O materialismo histórico e dialético é a chave que define os termos “social” e “cultural” presentes, constantemente, nas suas análises. O sentido da expressão de Vigotski “tudo o que é cultural é social” faz com que o termo “social” seja considerado um gênero e o termo “cultural” uma espécie sendo, portanto, o campo do social mais vasto que o da cultura, ou seja, “[...] nem tudo o que é social é cultural, mas tudo o que é cultural é social (SIRGADO, 2000, p. 53)”.

A inserção do psiquismo humano, no tempo histórico, leva-nos a compreender que o seu desenvolvimento no espaço e no tempo são interfaces determinantes para entender a inter-relação do homem com o mundo, ou seja, implica em trazer as marcas das relações sociais que movimentam a atividade produtiva da sociedade que é dividida em classes sociais. De um modo amplo, para o Marxismo, a sociedade capitalista é marcada por constantes conflitos e contradições, cuja análise demanda uma compreensão dialética de um movimento histórico que ocorre por meio de saltos representados por continuidades e rupturas. Sendo assim, a sociedade capitalista não se apresenta em uma trajetória linear, retilínea e de simples movimento histórico, conforme apresentado no movimento A da figura 1.

FIGURA 1 – Movimento mecânico e movimento dialético: representação



Fonte: GOMES (1991).

Para compreender a complexidade e os determinantes da sociedade capitalista e seus movimentos históricos marcados por saltos dialéticos tracionados pelas contradições e rupturas, é preciso ressaltar que “[...] a presença de Marx é chave para a possibilidade de estruturar uma teoria científica da mente humana” (BLANCK, 2002, p. 39). As leis da dialética são fundamentais para entender o processo histórico da sociedade de classes sociais e igualmente fundamental para entender o pensamento de Vigotski, ou seja, as leis da dialética, os conflitos e contradições que permeiam a sociedade capitalista e as forças produtivas materiais geradas em seu seio refletem no desenvolvimento do psiquismo humano.

Na Figura 1, a ilustração do movimento A, mecanicista, parte do pressuposto de que o processo do desenvolvimento cognitivo humano é fechado, fragmentado. Ainda na Figura 2, movimento B, dialético, ilustra uma concepção diferente do desenvolvimento cognitivo do sujeito segundo a interpretação dialética dos processos psíquicos e da manifestação de seus fenômenos: um movimento de caráter contínuo, renovado e infinito, a implicar uma constante evolução, conforme apresenta Gomes (1991) na Figura 2.

com as atividades culturais. O cultural não é algo agregado e nem sobreposto ao biológico no desenvolvimento humano do psiquismo, pois a “[...] a história do psiquismo humano é a história social de sua *constituição*” (SHUARE, 2017, p. 62, destaque da autora).

Até esse ponto da discussão nos resta claro que a atividade mental é exclusivamente humana por ser historicamente elaborada (VIGOTSKI, 1995; 2004; 2012). Essa premissa nos leva a superar o caráter imediato da constituição do psiquismo humano rompendo com os pressupostos associados a determinadas ideias de que o psiquismo humano: a) é algo dado, pronto e acabado, isto é, algo que se desdobra apenas por meio de um tempo de maturação biológica e não gerado por meio da mediação das ferramentas culturais; b) é algo próprio de um determinado sujeito, sendo considerado como um produto individual não presente em outros semelhantes; c) é algo dado internamente ao sujeito como uma entidade pertencente ao domínio da alma ou às estruturas cerebrais (reducionismo biológico).

Shuare (2017, p. 63) esclarece que “[...] a existência real do psiquismo coloca-se no espaço-tempo da inter-relação do homem com o mundo, no espaço-tempo de sua atividade” e não deve ser reduzido a uma concepção de funcionamento das estruturas cerebrais (reducionismo biológico), nem como algo reduzido a uma determinação mecanicista da relação entre homem e sociedade.

A história social do psiquismo humano não está dada diretamente no desenvolvimento individual do sujeito como algo que se desdobra das estruturas biológicas da criança. Ao contrário, trata-se de algo que está pressuposto como qualidade que o sujeito deve se apropriar, a experimentar tanto transformações estruturais quanto funcionais (SHUARE, 2017). Assim, as funções psicológicas superiores não estão dadas previamente e nem mesmo são imutáveis e invariáveis, ao contrário, elas se constituem mediatizadas, nunca imediatas, por ferramentas culturais que se interpõem durante a interação do sujeito com o mundo. No decorrer do desenvolvimento das funções psicológicas superiores se transformam simultaneamente a natureza e o sujeito da atividade.

A CONSTITUIÇÃO HUMANA E OS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES

Vygotski (1991;1995; 2004; 2012) realizou uma tarefa complexa ao transformar as bases da Psicologia de um modo consciente e projetado, tendo como fundamento a filosofia marxista. Apresentou críticas à Psicologia do Subjetivismo e do Idealismo que separava o psíquico da vida real do homem (comportamento). Seus enfrentamentos teóricos consistiam em questionar, logicamente, a concepção mecanicista e reducionista do psiquismo humano que, a seu ver, impedia que a psicologia pudesse ser considerada como ciência. Como ele mesmo afirma, “[...] a psique não existe fora do comportamento, assim como este não existe sem aquele, porque é o mesmo” (VYGOTSKI, 1991, p. 167).

A partir desse pressuposto, Vygotski (1991) se orientou pelo princípio da unidade entre o psiquismo e a atividade humana, o que nos leva em direção à própria vida real do homem, à sua atividade, que é o contexto concreto da sua existência. A base material da consciência se encontra no desenvolvimento da atividade prática humana prática na realidade e não pode ser reduzida a processos biológicos, tampouco ser deduzidos dele. Não há uma relação direta entre a consciência

e a atividade prática humana e sim o desenvolvimento do psiquismo por meio de um processo de assimilação da realidade objetiva.

O trabalho humano se caracteriza pela disposição de ferramentas culturais que mediatizam o comportamento sustentado nas condições da existência. A mediatização estabelece o nexos entre o homem (psíquico) e a realidade de sua existência possibilitando as trocas por meio da atividade prática humana considerando, ainda, que o psíquico também se mostra mediatizado. Os instrumentos de trabalho são ferramentas que estão dirigidos para o exterior e conduzem às trocas dirigidas para o interior, assim como às trocas dos processos psíquicos. Os signos têm, inicialmente, a forma externa material e, ao serem interiorizados, se transformam em conceitos. Os instrumentos-signos mediatizam os processos psíquicos e conduzem às trocas em sua estrutura (VIGOTSKI, 1991; 1995). O desenvolvimento das estruturas psíquicas mediatizadas leva à aparição de novos nexos entre as funções psicológicas separadas, os quais, por sua vez, conduzem à reestruturação das próprias funções (TALIZINA, 1988).

Vigotski (1991; 2004) pesquisou como os modos, especificamente humanos de pensamento, se desenvolvem filogenética e socioculturalmente. De um modo mais amplo, o seu trabalho consistia nas investigações sobre as origens sociais e os fundamentos culturais do desenvolvimento do sujeito, ou seja, como os processos psíquicos superiores se encaixavam no mundo social e cultural. Os processos psíquicos superiores se desenvolvem com base na imersão cultural da criança nas práticas sociais, pela apropriação das ferramentas culturais, ferramentas e signos, por meio dos processos educacionais em seu sentido amplo. De acordo com González Rey (2012a), a instituição escolar é o contexto social especialmente organizado e planejado para modificar o pensamento da criança, ou seja, o lugar em que ocorre a organização social da instrução.

Uma questão importante é: qual é o caminho percorrido por Vigotski para elaborar as leis e os princípios que explicam a origem sociocultural do desenvolvimento do psiquismo humano? Embora não seja o nosso intuito indicar, detalhadamente, o percurso desse caminho, detemo-nos em apresentar as linhas mestras para compreender a constituição dos processos psicológicos superiores. Para discutir esse questionamento, escolhemos como ponto de partida, a Neuropsicologia de Luria e Vigotski (2007), pois entendemos que é nesse campo onde se concentram informações sobre as qualidades biológicas e culturais sob as quais se assentam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para Luria (1992), a questão central da Neuropsicologia, na Psicologia Histórico-Cultural, é descobrir o caminho pelo qual os processos naturais, tais como a maturação física e mecanismos sensoriais, se interconectam, dialeticamente, com os processos culturalmente determinados para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, há dois caminhos tanto para Luria (1992) quanto para Vigotski (2007): um caminho é a compreensão do desenvolvimento ontogenético da criança; o outro caminho é o da dissolução das funções psicológicas superiores mediante lesões cerebrais.

Explicamos como chegamos a essa consideração ao apresentarmos algumas ideias que fazem parte da concepção monista de Psicologia proposta por Vigotski (2004). A Psicologia Histórico-Cultural é monista, se opõe à tendência filosófica idealista e se fundamenta no

materialismo histórico e dialético. A ideia central do monismo reconhece o princípio de que a natureza, a matéria, o psíquico, o pensamento e a consciência são derivados da matéria.

Na Rússia pré e pós-revolucionária, as discussões orbitavam as discussões sobre a reflexologia, cuja preocupação central esteve voltada para entender como acontecia a contração muscular subjacente aos movimentos voluntários. Essa preocupação tinha por fundamento raízes cartesianas a respeito da natureza humana, cuja proposição preconizava a separação do corpo e da mente. Nesse momento pré-revolucionário, o início da Psicologia como ciência, entendia-se a origem dos movimentos voluntários a partir da alma (concepção metafísica), isto é, entendia como factível algo imaterial, a alma como potência para desencadear um comportamento, a materialidade observável e, portanto, passível de análise. Esse entendimento foi uma das grandes fragilidades no processo de consolidação da Psicologia Soviética de caráter objetivista.

Destacamos que, apesar dos avanços em direção a uma Psicologia materialista, as dimensões social e histórica não estavam presentes nas discussões e na elaboração do corpus teórico da Psicologia Objetivista de cunho mecanicista e a-histórico do desenvolvimento do psiquismo humano. A consciência era concebida muito mais como um produto acidental dos processos fisiológicos. As teses da Psicologia Objetivista baseavam numa concepção simplista e não explicavam o psíquico como uma propriedade da matéria, portanto, qualitativamente distinta do psíquico de outros animais (RUBINSHTEIN, 1978). Destacava-se, ainda, uma visão reducionista atrelada à existência dos fenômenos psíquicos como subordinados a fatores biológicos (GONZÁLEZ REY, 2012b) e não orientada pelo marxismo dialético.

Vigotski (2004) elaborou análises teóricas e críticas profundas a esse movimento objetivista da Psicologia de sua época, já imersa em uma profunda crise. Segundo ele: 1) as teorias a respeito do comportamento humano sustentavam-se na relação entre estímulo-resposta e compreendia o comportamento humano como apenas reação; 2) os processos psicológicos eram considerados inatos e não gerados, isto é, criados e inerentes à natureza humanas e, portanto, as crianças já nasciam com as estruturas prontas a serem extraídas a partir da sua interação com o contexto social. A concepção da Psicologia Objetivista tinha, portanto, uma característica mecanicista e reducionista, a pressupor as funções psicológicas humanas como o resultado de um processo de acumulação de mecanismos primitivos que, posteriormente, se desdobrariam progressivamente em processos psicológicos superiores.

O núcleo da teoria de Vigotski (BLANK, 2002), proposto como contraponto à Psicologia Objetivista, reside na consideração do caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores, ao papel que os instrumentos de mediação protagonizam em sua execução e a proposição de um plano metodológico sustentado no materialismo dialético com enfoque genético. Vigotski, segundo Blank (2002), denominou a sua psicologia de genética sendo o termo genético entendido conforme “[...] a noção marxista de que qualquer fenômeno pode ser apreendido apenas pelo estudo de sua origem e desenvolvimento” (BLANCK, 2002, p. 45). Desse modo, para estudar e compreender os processos mentais, é preciso considerá-los no contexto da sua evolução social e cultural, bem como o desenvolvimento ontogenético do sujeito.

A Neuropsicologia monista e materialista de Vigotski (2004) sustenta que uma função psicológica superior específica não se resume à atividade de um centro específico, mas sim como resultante de uma atividade integrada entre vários centros cerebrais diferenciados e relacionados

hierarquicamente. As funções psicológicas superiores implicam uma nova forma de funcionamento da consciência (unimodal-polimodal) e as relações entre os centros inferiores e superiores são produto do desenvolvimento. Devido à sua origem social, as funções psicológicas superiores lesadas podem ser compensadas.

As leis envolvidas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores foram investigadas por Luria e Vigotski (2007). Uma das primeiras leis é a da linha natural e linha cultural do desenvolvimento a ser interpretada numa relação dialética, ou seja, não há uma separação entre o domínio biológico e o domínio cultural, mas uma relação dialética entre processos naturais e processos culturais. Os processos naturais são formas naturais de comportamento, sobre as quais os processos culturais se desenvolvem. Constituem uma base filogenética, que também é cultural. A característica distinta dos processos biológicos culturais, as funções psicológicas superiores, nos termos de Vigotski (2004), refere-se ao fato de que são mediados semioticamente; ou seja, a linguagem se torna um componente da estrutura do processo psicológico. A linha natural e a cultural estabelecem uma relação de cogênese que acompanha o desenvolvimento da criança, sem a substituição de uma por outra. A segunda lei é a do desenvolvimento considerado como um processo dialético que se diferencia por uma complexa periodicidade, por uma desproporção no desenvolvimento das diferentes funções, pela transformação qualitativa de umas formas em outras, ou seja, constitui um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos nos quais se cruzam fatores externos e internos, onde se observa um processo complexo de superação de dificuldades e adaptação (VIGOTSKI, 2001c).

A lei da defectologia entende que a cultura isoladamente não cria nada, apenas modifica os comportamentos naturais em concordância com os objetivos e as necessidades humanas. A lei da compensação do defeito e da plasticidade cerebral, segundo Vygotski (1997), aponta que a teoria da supercompensação tem uma importância fundamental e serve de base psicológica para a teoria e a prática da educação da criança com defeitos. A Lei da Extracorticalidade das funções psicológicas superiores permite compreender que estas não são produtos da biologia, nem da história pura da filogênese, contudo, o próprio mecanismo subjacente às funções psicológicas superiores é uma cópia do social (VYGOTSKI, 1997).

Consoante à Lei da Localização Sistêmica e Dinâmica das Funções Psicológicas Superiores toda função específica nunca está ligada à atividade de qualquer centro, pois sempre é um produto da atividade integrativa de áreas diferenciadas e hierarquicamente conectadas umas às outras (LURIA; VIGOTSKI, 1996).

A Lei do Desenvolvimento Cerebral entende que estratificação indica o desenvolvimento filogenético do cérebro. O cérebro trino tem uma história filogenética, pois, no desenvolvimento da criança, há uma progressiva relação entre as partes mais inferiores com as partes mais exteriores (superiores): o cérebro reptiliano, o cérebro mamífero e cérebro humano enquanto áreas interagem entre si. Além disso, essa lei pressupõe que existe a superestrutura de novos níveis sobre os antigos, onde a etapa antiga não desaparece quando se origina a nova e isto implica em compreender, então que esse processo é dialeticamente negado por ele, transforma-se nele e existe nele. Não há uma sobreposição linear de processos.

Na constituição das funções psíquicas superiores, distinguem-se duas linhas de desenvolvimento qualitativamente diferentes: os processos elementares de origem biológica e os processos psicológicos superiores de origem sociocultural. A história do comportamento humano da criança se origina com base no entrelaçamento dessas duas linhas. Os processos psicológicos elementares são sustentados em elementos de ordem biológica e nos estímulos advindos do meio, portanto, podem ser compreendidos como espontâneos e resultados de associações simples voltadas à adaptação ao meio. Nesse sentido, Sirgado (2013, p. 93) afirma que “[...] as funções biológicas têm duas características: tornar-se parte integrante da genética dos organismos de cada espécie — o que garante sua transmissão às gerações posteriores — e evoluir de acordo com as mudanças do meio”.

Os processos psicológicos superiores se originam na vida social a partir da participação e interação dos sujeitos nas atividades sociais e culturais compartilhadas com os outros e, ao mesmo tempo, indica os critérios específicos pelos quais deverão ser compreendidos os seus processos de desenvolvimento. De acordo com Friederich (2012, p. 47), o psiquismo é “[...] um instrumento que isola, separa, abstrai, faz escolhas dos fatos e da realidade” e o funcionamento da psique consiste num “[...] *órgão de seleção*, de *filtro*, mas também de um *funil* que se estreita. Todos esses ‘instrumentos’ têm uma função em comum, a saber, a de ‘escolher’, de selecionar, de deixar passar determinados elementos da realidade e de reter outros” (FRIEDERICH, 2012, p. 48, destaques da autora). Em resumo, a interiorização das práticas sociais especificamente humanas constitui uma chave para a compreensão dos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sendo assim, o processo de reflexo da realidade objetiva pelo homem constitui uma unidade indissolúvel do objetivo e subjetivo. É objetivo pelo seu conteúdo, posto que refletem os objetos e os fenômenos exteriores que o determinam; é objetivo também porque é um processo nervoso real e se manifesta em diferentes atos externos na conduta do indivíduo (RUBINSHTEIN, 1978). Por isso, os processos psicológicos superiores são processos especificamente humanos histórico e socialmente constituídos. Para se entender o desenvolvimento psíquico humano, é indispensável investigar e compreender o desenvolvimento histórico da consciência humana, das trocas que se têm operado e continuam a operar no processo histórico-social da humanidade (RUBINSHTEIN, 1978).

A aprendizagem em contexto de ensino é um momento interno necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores devido à sua relevância. O processo de desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos não segue no sentido da socialização, mas sim no da conversão das relações sociais em funções mentais (VYGOTSKI, 1995). Os processos psicológicos superiores são especificamente humanos (social e historicamente constituídos), isto é, produtos da linha de desenvolvimento cultural. Contudo, tais processos também são contingentes, em certo sentido, porque pressupõem a existência dos processos psicológicos elementares, muito embora estes não sejam condição suficiente para sua aparição.

Os processos psicológicos superiores não são o estado avançado dos processos psicológicos elementares, sugerindo uma evolução intrínseca destes que se convertem em superiores. As relações entre os dois processos psicológicos (superiores e elementares), no desenvolvimento humano, e como se inter-relacionam no decorrer do processo de desenvolvimento evolutivo humano, gera, por sua vez, um sistema psíquico em movimento e com elementos que interatuam entre si. Os processos psicológicos superiores são estruturas intencionais

que controlam as ações de modo consciente. Assim, a mudança estrutural da consciência é o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo o processo de desenvolvimento psicológico (VIGOTSKI, 2004). Destacamos que não há uma sobreposição entre os processos psicológicos, há, sim, um processo dinâmico e dialético contínuo de contradições que movimentam o desenvolvimento psíquico. Não se trata de entender que para aparecer uma função é preciso que haja o desaparecimento de outra. Na verdade, é muito mais produtivo pensar em uma fluidificação e imobilidade (SIRGADO, 2013).

Nos processos psicológicos, em relação ao domínio ontogenético, mantêm-se as linhas de desenvolvimento natural e cultural. Ambas desempenham um papel complementar e variam conforme a sua primazia relativa. A linha de desenvolvimento natural, como maturação e crescimento, se refere aos processos psicológicos elementares, que, em si, não portam uma direção, um rumo, que os leve à sua transformação em superiores. A linha de desenvolvimento cultural, isto é, a formação sociocultural da personalidade da criança, a apropriação e o domínio dos recursos e instrumentos culturais, intervém como fator inerente à constituição dos processos psicológicos superiores, ou seja, a linha de desenvolvimento cultural não será um fator coadjuvante, incidente. Nesse aspecto, tais processos, intrinsecamente social e cultural, têm leis próprias conforme já tratamos anteriormente. As linhas de desenvolvimento constituem uma unidade, por um processo de abstração, é possível separar um conjunto de processo do outro. Segundo Wertsch (1999), trata-se de uma copresença de duas linhas de desenvolvimento e sua fusão num processo unificado. Não se deve considerá-las de modo aditivo, mas co-formantes dos processos psicológicos da criança.

Além das linhas de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, outra unidade de análise importante abordada por Vigotski (2001b) é o de mediação. O conceito de mediação surge do estudo sobre a natureza das interações sociais, especialmente aquelas que ocorrem em situação de instrução formal. No processo de instrução formal o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança encontra estímulo na formação dos conceitos científicos à medida em que esses conceitos interagem com a zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001b).

A instrução formal implica e impulsiona a tomada de consciência e o controle voluntário do conhecimento. A partir do controle voluntário, é possível diferenciar os conceitos científicos dos conceitos cotidianos, sendo os primeiros sistemáticos e apropriados por meio de um sistema de instrução formal que faz parte dele.

Os conceitos cotidianos e os conceitos científicos são interconectados e interdependentes de modo que, em seu processo de desenvolvimento e influência, um não existe sem o outro. Mediante o uso dos conceitos cotidianos que a criança possui, confere-se sentido e explicam-se os conceitos científicos. Os conceitos cotidianos também se mantêm em dependência, estando mediados pelos conceitos científicos, que, por sua vez, são aqueles que emergem da instituição escolar formal. A formação dos conceitos científicos, a partir do processo de instrução formal, leva ao desenvolvimento da capacidade da criança para o seu uso de forma voluntária. Prontos, os conceitos cotidianos não são sistematizados, o que leva à incapacidade por parte da criança em ter

a possibilidade de manipulá-los voluntariamente. Por meio da instrução formal, a criança tem a oportunidade de manipular, de modo consciente, o sistema organizado de conhecimento.

O conceito de zona de desenvolvimento é discutido por Vigotski (2012) ao demonstrar as suas preocupações com a aprendizagem e o desenvolvimento. O conceito de zona de desenvolvimento próximo apresentou-se como uma crítica e uma alternativa aos testes psicológicos de quociente de inteligência (VIGOTSKI, 2012). Ao pensar a zona de desenvolvimento, toma-se como referência a concepção de que o sujeito está inserido em um contexto concreto de aprendizagem e de desenvolvimento de onde se captura os elementos objetivos da realidade. Isto indica a interdependência do processo de desenvolvimento da criança e dos recursos socialmente fornecidos para esse desenvolvimento. A dinâmica do nível de desenvolvimento mental da criança durante a realização de uma determinada tarefa e o êxito que apresenta diante da sua resolução evidenciam que "[...] a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da avaliação intelectual e para o êxito da instrução do nível atual de seu desenvolvimento" (VYGOTSKI, 2001, p. 238)". A concepção de que o desenvolvimento é impulsionado com base na colaboração do outro, durante a realização das tarefas, nos leva a considerar que o ensino seria um fator fundamental para impulsionar o desenvolvimento.

A zona de desenvolvimento próximo se apresenta, então, como uma implicação decisiva para se estabelecerem inter-relações entre o desenvolvimento e o ensino. A criança, ao assimilar novas informações em relação àquilo que já possui, pela via da aprendizagem ou da imitação, é capaz de elevar, a partir da colaboração em uma atividade conjunta, a um nível intelectual superior. Por isso, faz todo sentido que a instrução e o desenvolvimento na escola mantenham a mesma relação que a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual na idade infantil, só é boa a instrução que vai adiante do desenvolvimento e arrasta este último (VYGOTSKI, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção de Vigotski não era investigar os processos psíquicos em sua forma fossilizada, era observar as formações dos processos que ocorrem quando os sujeitos estão envolvidos em atividades. A lógica de seu método de investigação proposto por ele consistia em investigar a formação das funções psicológicas superiores considerando, simultaneamente, o psiquismo no tempo histórico e as bases do materialismo histórico e dialético onde a análise da atividade prática humana é simbolicamente mediada por fatores culturais e biológicos.

A lógica do desenvolvimento do pensamento de Vigotski introduz o psiquismo em tempo histórico. Sua teoria indica o carácter histórico dos processos psíquicos, a sua mediação por meio das ferramentas culturais e sua internalização. Ao considerarmos esses pressupostos existe um fio condutor na compreensão da aprendizagem e desenvolvimento humano. Vigotski (2001) apresenta as contradições e equívocos da concepção de desenvolvimento como um processo gradativo de evolução progressiva e linear, o que implicaria numa acumulação quantitativa nas estruturas orgânicas. Ao contrário, compreende o a aprendizagem e o desenvolvimento numa concepção histórica e dialética, como um processo complexo cujos pontos nodais de viragem são constituídos pelas crises. As crises são responsáveis por tracionar saltos qualitativos capazes de

modificar tanto a estrutura das funções psicológicas superiores, as suas inter-relações, bem como os seus vínculos. A crise é considerada por Vigotski (2001), em seu sentido positivo, já que constitui uma necessidade interna que impulsiona o desenvolvimento no sentido de transformar relações psíquicas anteriores para constituir novas relações.

O processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores é compreendido como um movimento dinâmico no qual se alternam estágios de relativa estabilidade aos quais se sucedem períodos de transformações profundas. O conceito de desenvolvimento se sustenta, portanto, com base no processo de internalização das funções psíquicas que, inicialmente, têm um caráter exterior-social e que, por meio de uma atividade conjunta, se torna parte das funções psíquicas próprias do sujeito.

O psiquismo humano e os fenômenos psíquicos possuem a sua gênese no social e no cultural e não são estruturas fossilizadas que impedem transformações e reordenações. Ao considerar a unidade entre o psiquismo e a atividade humana, o pensamento vigotskiano entende que a base material da consciência se situa na realidade objetiva e não se reduz unicamente aos processos biológicos, tampouco ser deduzidos deste último.

REFERÊNCIAS

BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, L. C. (org.) **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Tradução de: TESSELER, F. A. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 31- 55.

BURGESS, T. Ler Vygotsky. In: DANIELS, H. (org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Tradução de: MARTINS, M. S.; CESTARI, E. J. Campinas: Papirus, 1994, p.31-68.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GOMES, H. **Reflexões sobre a teoria crítica em Geografia**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O pensamento de Vygotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento**. Tradução de: OLIVEIRA, L. L. São Paulo: Hucitec, 2012a.

GONZÁLEZ REY, F. L. Reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. In: **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 263-271, 2012b.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone Editora Ltda, 1992.

LURIA, A. R.; VYGOSTKY, L. S. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOLL, L. C. Introdução. In: MOLL, L. C. (org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. 2. reimp. Tradução de: TESSELER, F. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 3-27.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. A defectologia de Lev Semionovich Vigotski, fio condutor da teoria histórico-cultural. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas da defectologia**: volume I. Organização, edição, tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 17-27.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Apresentação. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 5-6.

RUBINSHTEIN, S. L. Objeto, problemas y métodos de la psicología. In: SMIRNOV, A. A. (org.). **Psicología**. 4. Ed. Barcelona, Buenos Aires: Editorial Grijalbo, 1978, p.13-36.

SHUARE, M. **A psicologia soviética**: meu olhar. São Paulo: Terracota Editora, 2017.

SIRGADO, A. P. Natureza e cultura: as funções naturais na constituição cultural do homem. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 71-98.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, July 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 dez. 2021.

TALIZINA, N. F. **Psicologia de la enseñanza**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VYGOSTKI, L. S. Prólogo a la versión rusa del libro de E. Thorndike: Principios de enseñanza basados en la psicología. In: VYGOTSKI, L. S. (org.). **Obras Escogidas**, Tomo I. Madrid: Aprendizaje Visor Distribuciones, 1991, p. 156-254.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia. Obras escogidas V**. Madrid: Centro de Publicaciones Del M. E. C y Visor Distribuciones, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Problemas de método. In: VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes; 1998, p. 85-102.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VYGOTSKY, L. S. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. (org.). **Obras Escogidas IV**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2001b, p.251-274.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOSTKI, Lev Semionovich. **Pensamiento y habla**. 1 ed. Buenos Aires: Colihue, 2012.

ZINCHENKO, V. P. A Psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. In: WERTSCH, J. V; DEL RÍO, P. (org.). **Estudos socioculturais da mente**. Tradução de: PAIVA, M. G. G.; CAMARGO, A. R. T. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p.41-55.