



PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A AÇÃO DO EDUCADOR NUMA ESCOLA EM TRANSFORMAÇÃO

Vol. 2 nº 3 jan./jun. 2007

p. 49-68

Irineu A. Tuim Viotto Filho¹
PUC-SP / Unitoledo (Araçatuba)

RESUMO: Este artigo se dispõe a apresentar a Psicologia Histórico-cultural de Vigotsky, seus conceitos principais e sua importância na escola e na ação do professor. Defende a Psicologia de Vigotsky como instrumento teórico e metodológico imprescindível no processo de compreensão do desenvolvimento humano numa perspectiva histórico-social e afirma sua importância na revisão crítica da escola e do papel do professor no processo de desenvolvimento e humanização dos educandos, sobretudo na educação infantil. Visa ainda, contribuir para a superação de visões imediatistas e abstratas, presentes no cotidiano da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria vigotskiana, desenvolvimento humano, escola e desenvolvimento humano.

HISTORIC-CULTURAL PSYCHOLOGY: CONTRIBUTIONS TO TEACHER'S ACTION IN THE SCHOOL

ABSTRACT: This article takes over the Historic-cultural psychology of Vigotsky and its subsidies to school and teacher action. It valorizes the Vigotsky's theory as important instrumental to understand the human development as a whole. Based on these studies, the action of the teachers will be significant to transform school and students reality, by overcoming superficial and abstracts theories presents in the school.

KEYWORDS: Vigotsky theory, human development, school and development.

Este artigo versará sobre alguns pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-cultural de Vigotsky, enfatizando a construção de uma perspectiva crítica de psicologia que possa contribuir para com a transformação da escola, considerando como relevante a ação dos educadores nesse processo. Serão apresentados e discutidos alguns conceitos relevantes da teoria para se compreender o ser humano e seu psiquismo numa perspectiva de totalidade, em que o sujeito escolar é pensado para além das visões abstratas e naturalizantes presentes na escola, avançando para a compreensão do ser humano reconhecido como síntese histórica e social.

Entende-se que a Psicologia Histórico-cultural, construída a serviço da transformação qualitativa do homem e da sociedade, pode apresentar-se à educação infantil como possibilidade de mudança, instrumentalizando a ação do educador, com objetivo de possibilitar a superação de concepções ideológicas acerca da criança, de seu comportamento e desenvolvimento. Concepções essas que estão presentes na educação infantil e que encobrem o sujeito concreto, naturalizando a realidade da criança e impossibilitando ações efetivas por parte do educador na direção de ações efetivamente transformadoras na sua prática educativa.

1. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE PSICOLOGIA²

A Psicologia Histórico-cultural, com origens na Psicologia soviética, tem uma característica marcante e diferenciada dos demais sistemas psicológicos, porque ao pensar numa nova concepção sobre o psiquismo humano explicita as relações que estabelece com a filosofia para consolidar seu objetivo. Uma das principais características e/ou elemento diferencial dessa perspectiva, está na sua fundamentação no materialismo histórico e dialético, que é seu referencial teórico, epistemológico e metodológico.

O método dialético trata das leis mais gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano e, decorrente dessa característica, tendo em vista a complexidade humana, acredita-se que a aplicação desse instrumental metodológico na escola possibilitará aos educadores a apreensão dos fenômenos humanos e sociais na sua concreticidade, ou seja, na sua verdadeira forma de existir e se manifestar. De posse desse instrumento de análise, o educador poderá compreender de forma concreta os seus alunos, reconhecendo-os como síntese de múltiplas determinações biológicas, históricas e sociais superando, desta forma, as visões naturalizantes e positivistas acerca da criança, que pouco ou nada favorecem a sua compreensão como totalidade no interior da escola.

Segundo Vigotsky (1996), a dialética é fundamental, pois, em primeiro lugar, explicita a interdependência entre os fenômenos naturais, humanos e sociais, o que implica compreender as complexas relações mantidas pelos sujeitos ao tecerem sua existência social. Em segundo lugar, a dialética é necessária por mostrar que a fonte de desenvolvimento humano baseia-se na unidade e luta de contrários, ou seja, cada fase na história gera sua fase contrária e esse é o alimento do movimento histórico, movimento esse que precisa ser definitivamente compreendido na escola, dada a complexidade de relações que lá são estabelecidas e que estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento dos educandos.

A Psicologia Histórico-cultural, ao trabalhar com um método que reproduz o concreto por meio de abstrações sucessivas, o método dialético, tal como propôs Vigosky (1996), terá condições de contribuir para que o educador possa estudar e compreender seus alunos de forma objetiva sem reduzi-los, reconhecendo-os como sínteses de relações dinâmicas e complexas que são estabelecidas ao longo de suas vidas. Para o autor, só será possível essa compreensão mais ampla da essência do sujeito, a partir do processo de análise, próprio do método dialético.

Duarte (2000), ao discutir a proposta metodológica vigotskiana, salienta que a análise torna-se um processo fundamental para se compreender determinado fenômeno, e afirma ainda a necessidade de se diferenciar a análise meramente descritiva, superficial e imediata, daquela que avança para além da aparência e busca as determinações concretas, ou seja, as múltiplas determinações de determinado fenômeno.

Vigotsky (1995, p.104) entende que a psicologia precisa desvelar, para além da aparência exterior dos fenômenos, sua origem e natureza e que

Toda a dificuldade da análise científica encontra-se no fato de que a essência dos objetos, ou seja, sua autêntica e verdadeira correlação não coincide diretamente com a forma de sua manifestação externa e por isso é preciso se analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio [a análise] a verdadeira relação que subjaz ditos processos procurando-a para além da forma exterior de suas manifestações³.

O autor salienta que somente o método de análise científica poderá desvelar as complexas relações existentes na realidade objetiva e que, avançando à mera descrição e à mera análise subjetiva e introspectiva dos fenômenos, essa proposta poderá realizar uma análise de caráter objetivo e não mecanicista, uma vez que não trata de revelar somente os fenômenos observáveis, mas revelar os fenômenos em sua realidade concreta, aqueles que se manifestam para além da aparência imediata (VIGOTSKY,1995).

Baseando-se nessas considerações e ao se remeter às proposições vigotskianas, é possível afirmar que a Psicologia Histórico-cultural terá condições de compreender a materialidade histórica das experiências vividas pelas crianças na escola nas suas variadas relações, encontros e apropriações materiais e simbólicas e, nessa direção, poderá contribuir e favorecer uma nova visão de desenvolvimento humano na escola, instrumentalizando os educadores na sua ação pedagógica.

Defende-se então, a apropriação por parte do educador, de uma teoria materialista histórica e dialética, como aponta Vigotsky (1996), uma teoria que contribua para que o educador possa compreender o sujeito humano numa perspectiva

de totalidade, mas que de modo algum queira oferecer a solução definitiva, a verdade absoluta para a questão do desenvolvimento humano na escola.

Entende-se que a Psicologia Histórico-cultural poderá oferecer contribuições fundamentais para a ação do educador e, com esse objetivo, é que estaremos apresentando, de forma breve, algumas contribuições dessa teoria, a qual certamente deverá ser aprofundada posteriormente pelos educadores, como possibilidade de teórico-metodológica na educação infantil.

1.1. A Categoria Atividade

A Psicologia Histórico-cultural tem sua gênese na compreensão da categoria atividade, reconhecendo-a como unidade das formas sensorial-prática e teórica, superando a dicotomia entre esses elementos presentes na ciência psicológica de base positivista. A partir dessa compreensão, afirma-se que é na atividade que se encontra a essência genérica do homem, devendo ela ser compreendida não como mera reação ou conjunto de reações, mas como um sistema estruturado que está em constante transformação e desenvolvimento (LEONTIEV, 1978a).

Leontiev (1978a) afirma que a atividade humana deve ser entendida como pertencente ao sistema de relações da sociedade, determinada pelas formas e meios de comunicação que são possibilitados pelo processo de desenvolvimento da produção social do homem. Portanto, a atividade não pode existir senão como atividade própria dos homens concretos.

A atividade, então, depende do lugar que o homem ocupa na sociedade, de sua condição de classe, das condições objetivas de vida e das mediações que constituem sua individualidade; instância única e original reconhecida como síntese de múltiplas determinações. Assumindo essa perspectiva, Leontiev (1978a) afirma que o trabalho precisa ser visto como a base fundamental para o enriquecimento e desenvolvimento do homem, o trabalho como atividade vital, criadora e produtiva.

Para o autor, os homens, por sua atividade, superam a mera adaptação à natureza e trabalham para modificá-la de acordo com suas necessidades e, ao transformarem a natureza, criam objetos assim como seus meios de produção, transformando-se qualitativamente nesse processo. Leontiev (1978a, p.265) afirma que os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens e, nessa direção, o conhecimento humano avança sem precedentes e são construídas a ciência e a arte.

Outra questão fundamental da Psicologia Histórico-cultural é enfatizada por Leontiev (1978b) é a relação entre atividade e motivo, relação essa que precisa

ser compreendida como condição fundamental da ação dos sujeitos. Para o autor, a atividade humana é socialmente motivada, ou seja, sempre dirigida por motivos sociais e no sentido de atender às necessidades concretas dos homens na sociedade.

Segundo Martins (2004), referenciando-se na teoria da atividade de Leontiev, o homem, como indivíduo, nasce dotado de necessidades elementares (biológicas), as quais são inicialmente satisfeitas pelas ações de outras pessoas. À medida que o indivíduo começa a agir no mundo, são estabelecidos vínculos cada vez mais dinâmicos entre as necessidades e os objetos que a elas atendem e, nesse processo, os objetos responsáveis pelo atendimento das necessidades do sujeito precisam ser por ele descobertos, tornando-se assim, motivo, ou seja, função estimuladora e orientadora da sua atividade.

Isso implica afirmar que as necessidades humanas precisam ser compreendidas para além da mera satisfação orgânica; devem ser vistas e reconhecidas no seu “encontro” com os objetos materiais e simbólicos, construídos pelo homem ao longo da história da humanidade. Para Leontiev (1978a), esse ato do homem é o ato de objetivação da necessidade, ou seja, é da relação com os objetos existentes no mundo circundante que a necessidade, motivada socialmente, orienta e regula a atividade humana.

Acredita-se que essa compreensão é de importância fundamental para a escola, pois nela são criados motivos sociais para que a criança possa compreender e sentir a necessidade do aprender, do conhecer, do desejar o saber necessário para a construção de sua vida em sociedade. Enfatiza-se, portanto, que os motivos sociais voltados ao conhecimento científico e cultural, precisam ser construídos na escola de forma geral, assim como nos espaços pedagógicos específicos das salas de aula e os educadores tem função imprescindível nesse processo.

A necessidade humana, assim entendida, leva a admitir que seu desenvolvimento é resultado do desenvolvimento de seus conteúdos objetivados na sociedade e, desta forma, o surgimento de novas necessidades no ser humano, sobretudo aquelas que estão desligadas das necessidades biológicas do organismo, devem ser compreendidas como resultado do encontro necessidade-objeto; encontro esse que Leontiev (1978a; 1978b) denomina de motivo, o qual é possibilitado somente nas relações sociais.

Para Leontiev (1978a), assim como as necessidades, também as emoções e sentimentos humanos podem ser entendidos a partir dessa perspectiva, questão importante a ser abordada na educação e na escola ao se pensar e analisar o trabalho educativo e seus desdobramentos na constituição da subjetividade dos alunos.

Pode-se concluir, com base nessas reflexões, que as necessidades estimulam a atividade e a dirigem, mas só cumprem essa função se tiver sua raiz

fincada na realidade e forem necessidades objetivas, motivadas socialmente, construídas no bojo das relações sociais e no contato com os objetos produzidos pela cultura humana.

Compreende-se que é no encontro do aluno com os objetos culturais, proporcionados pela escola e, decorrente da qualidade dessa relação, que o sujeito encontrará os motivos sociais das suas necessidades e, decorrente disto, colocar-se-á em ação, em atividade.

O sujeito humano, nessa perspectiva, assume posição ativa no seu processo de desenvolvimento, pois deverá aprender, a partir das experiências, conhecimentos e apropriação da cultura das gerações passadas, as características necessárias para se constituir ser humano. Leontiev (1978a, p.267) nos aponta que “[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas são adquiridas no decurso da vida, por um processo de apropriação da cultura, criada pelas gerações precedentes”.

Entende-se que o aluno, portanto, não pode ser visto como um mero objeto que precisa adaptar-se às condições da escola e da sociedade; ele deve ser reconhecido a partir de sua atividade, nas relações que estabelece com os bens simbólicos e materiais que lhe são possibilitados, desenvolvendo-se e satisfazendo suas necessidades nesse processo; assumindo assim a posição de sujeito no processo de aprendizagem e apropriação da cultura. Sendo, pois, produto e produtor de sua história e da história da sociedade da qual faz parte.

Afirma Leontiev (1978a, p.267) que o homem aprende a ser homem, porque “[...] o que a natureza lhe oferece quando nasce não lhe é suficiente para que possa viver em sociedade”. O autor ainda enfatiza que, para que o homem tenha condições de humanizar-se, é preciso que sejam criadas condições concretas de apropriação dos bens materiais e simbólicos produzidos pela humanidade e, nesse sentido, a escola é imprescindível, pois nela são, ou deveriam ser, encontradas as condições de acesso e apropriação dos bens culturais essenciais ao processo de humanização dos sujeitos.

1. 2. A origem histórico-social do psiquismo humano

Identifica-se que a Psicologia Histórico-cultural, ao analisar o processo de construção do psiquismo humano numa perspectiva dialética, oferece importantes subsídios para que os educadores possam compreender seus alunos de forma mais ampla, mais progressista, superando concepções naturalizantes e abstratas acerca do ser humano, tão presentes na educação infantil e na escola de maneira geral.

Segundo a visão vigotskiana, os processos psíquicos humanos não se desenvolvem naturalmente como se fossem estruturas internas amadurecendo com o passar do tempo. O tempo humano, a partir dessa teoria, deve ser compreendido como história concreta, como processo de desenvolvimento do homem e da sociedade, que se efetiva a partir da atividade produtiva, criadora e transformadora realizada por cada sujeito social. A atividade criadora do homem, ou seja, aquela que possibilita a transformação objetiva da natureza e, também, objetiva e subjetiva do próprio homem, tem como característica fundamental a mediação do instrumento, que se interpõe entre o sujeito e o objeto da atividade.

Enfatizando a importância da atividade criadora, o trabalho humano, como fundamental no processo de desenvolvimento do psiquismo e caracterizando-o como histórico e social, Leontiev (1978 a, p.268) afirma que

Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto. Esclarecemos esta idéia com a ajuda de um exemplo simples: a aquisição do instrumento.

A aquisição dos instrumentos implica uma reorganização das características e dos movimentos naturais e instintivos do homem; essa ação, diante dos objetos, possibilita ao ser humano o desenvolvimento de faculdades motoras superiores, neste sentido, Leontiev (1978a, p.269) afirma que

[...] A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, 'psicomotoras' que 'hominizam' a sua esfera motriz.

Leontiev (1978a, p.269) enfatiza que para com os fenômenos da cultura intelectual, o processo é análogo, pois a aquisição dos bens culturais como a linguagem, por exemplo, "[...] não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações". Isso implica compreender que é no decurso destes processos históricos que se formam no homem as funções de articulação e de audição da palavra.

Para a teoria vigotskiana, os fenômenos psíquicos, tendo origem social, não podem ser reconhecidos como naturais (dados pela natureza humana) e tampouco como eternos e imutáveis. Nesse sentido, é preciso reconhecer o desenvolvimento histórico do psiquismo humano em sua relação intrínseca com a vida e

com a atividade social dos homens, uma vez que a história desse psiquismo deve ser reconhecida como a história social de sua constituição.

Leontiev (1978a, p.272) traz importante contribuição para se compreender o psiquismo, como construção social ao afirma que

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam [...]. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Conclui-se que sem o processo de transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, ou seja, sem o trabalho educativo, seria impossível a continuidade do progresso histórico, uma vez que,

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas (LEONTIEV, 1978a, p. 282-283).

A teoria vigotskiana traz ainda uma contribuição fundamental para a educação ao enfatizar a importância do trabalho educativo de transmissão da cultura para o processo de construção do psiquismo humano, sobretudo quando o autor se refere ao caráter mediatizado do psiquismo, em que o homem deve ser compreendido na interação com o mundo à sua volta, a partir de uma relação-apropriação significativa com os objetos criados pelos próprios homens. É nesse encontro que o sujeito humano tem as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que diferenciam definitivamente o psiquismo humano do psiquismo animal. É importante frisar que a diferença entre o psiquismo animal (natural) e os processos psicológicos superiores do homem evidencia-se com a utilização dos signos⁴, instrumentos especiais utilizados somente pelo homem.

Para Vigotsky (2001a;2001b), o emprego de instrumentos materiais marca o início das possibilidades de desenvolvimento do gênero humano. Na ontogênese, a primeira utilização do signo marca o momento em que o sujeito se liberta de seus limites orgânicos e avança no sentido na construção simbólica da realidade.

Toda história da ontogênese das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, foi construída a partir das interações e comunicações estabelecidas com outros sujeitos e com o mundo dos objetos materiais e simbólicos criados pelo próprio homem, fato que reafirma a importância da historicidade do desenvolvimento cultural como ponto fundamental no processo de desenvolvimento das formas superiores de comportamento do homem.

Esses pressupostos da teoria vigotskiana possibilitam afirmar que a natureza do psiquismo humano representa uma síntese das relações construídas em sociedade, que são interiorizadas pelo sujeito e convertidas em órgãos de sua individualidade. Nesse sentido, afirma Leontiev (1978a, p. 267-268) que

Todas as suas relações humanas com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tacto, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento objetivo ou na sua relação com o objeto a apropriação deste, a apropriação da realidade humana.

Partindo da construção histórico-social do psiquismo humano que Vigotsky (1995) enfatiza que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, próprias dos seres humanos, se estruturam inicialmente como função compartilhada com outros sujeitos (interpsíquicas) e posteriormente como função do próprio sujeito (intrapésíquica).

Luria (1987, p.95), ao discutir o ato voluntário da criança afirma que a sua origem encontra-se na comunicação com o adulto pois “[...] no início a criança deve se subordinar à instrução verbal do adulto para, nas etapas seguintes, estar em condições de transformar esta atividade ‘interpsicológica’ em um processo interno ‘intrapésíquico’ de auto-regulação [...]”.

Para o autor, a essência dos atos voluntários encontra-se nas formas de comportamento construídas socialmente e que, o processo de desenvolvimento de uma ação voluntária tem início com um ato prático realizado pela criança sob orientação de um adulto. Posteriormente, numa segunda etapa, é que a criança começa a utilizar sua própria linguagem externa para realizar uma ação, linguagem essa (externa), que interioriza-se, transforma-se em linguagem interna, a qual passará a regular a conduta da criança, surgindo assim a ação voluntária e consciente, mediada pela linguagem (LURIA, 1987).

Compreende-se que na Psicologia Histórico-cultural, a constituição das funções psicológicas superiores caracteriza-se pela mediação do signo e, nesse processo, a linguagem apresenta papel de primeira ordem. As operações realizadas

pela mediação dos signos na comunicação se apresentam ao homem como imprescindíveis para a complexificação qualitativa do seu psiquismo, possibilitando a passagem do estágio de psiquismo natural para as formas históricas e construídas de psiquismo, eminentemente humano.

Conclui-se portanto, que o desenvolvimento do psiquismo humano está intimamente relacionado ao processo de relações sociais (realizadas com o outro), pois é nesse momento, de relações interpessoais, que o signo é utilizado como um meio para dominar, dirigir e orientar as ações humanas, ou seja, é somente a partir desse processo de inter-relações psíquicas, que o sujeito irá realizar a interiorização dos signos veiculados no plano social e construir seu psiquismo no plano particular (individual).

Identifica-se que os teóricos da Psicologia Histórico-cultural fundamentaram seus pressupostos numa ampla compreensão de cultura, valorizando o homem como sujeito do processo de construção da realidade objetiva e subjetiva e, nesse processo, privilegiaram a linguagem socialmente construída, como um sistema de signos e mediador por excelência, da construção das funções psicológicas eminentemente humanas, as funções psicológicas superiores.

A partir dessa compreensão, de valorização da transmissão e apropriação da cultura da humanidade no processo de desenvolvimento humano, deve-se voltar o olhar, na escola, para o trabalho do professor e reconhecê-lo como agente necessário e indispensável nesse processo de humanização da criança. O professor nessa perspectiva não possibilita simplesmente o acesso aos conteúdos disciplinares, mas sim, através deles (conteúdos científicos), criará as condições para os alunos avançarem à consciência de senso comum e conquistarem a esfera da consciência crítico-filosófica, fato que, sem a escola, ficaria bastante comprometido.

1. 3. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores

No intuito de compreender a origem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na visão vigotskiana, parte-se da perspectiva dialética que considera o psiquismo como um todo, com propriedades e qualidades peculiares e específicas, que não podem ser deduzidas do simples agrupamento de qualidades particulares (VIGOTSKY, 1995).

Entende-se que para compreender adequadamente a origem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no ser humano, se faz necessário entender o conceito de estrutura desenvolvido por Vigotsky (1995; 2001a).

Para o autor, há necessariamente dois diferentes conceitos de estrutura. O primeiro considera as estruturas naturais do sujeito, também chamadas de estruturas primitivas; são as primeiras estruturas e trata-se de um todo psicológico natural, deter-

minado pelas peculiaridades biológicas do psiquismo. O segundo conceito de estrutura, origina-se a partir do desenvolvimento cultural do sujeito; essas estruturas são chamadas de superiores, dada sua constituição a partir da história e da cultura.

Sobre as funções psicológicas superiores, Facci (2004, p.65-66), considerando as premissas vigotskianas afirma que as mesmas são

[...] tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos.

A autora evidencia que a constituição das funções psicológicas superiores caracteriza-se pela mediação dos signos, dentre eles, a linguagem, considerada a mediação mais importante e reconhecida como um sistema de signos construídos pelos homens. Para Facci (2004, p.66), as formas superiores de comportamento “[...] formaram-se graças ao desenvolvimento histórico da humanidade e originam-se na coletividade em forma de relações entre os homens, e só depois se convertem em funções psíquicas da personalidade”.

Segundo Vigotsky (1995), não se pode ter uma visão simplista do desenvolvimento das formas superiores de comportamento, pois essas peculiaridades humanas são variáveis por possuírem uma história interna específica que está relacionada às condições históricas e culturais de cada sujeito. Essas formas culturais de comportamento, afirma o autor, não surgem somente como simples hábitos externos, elas se convertem em partes inseparáveis da personalidade e incorporam a ela novas relações, criando um sistema completamente novo para cada sujeito humano.

Martins (2004a, p.85) afirma que a compreensão da personalidade, a partir da visão vigotskyana, ocorre no âmbito

[...] da própria vida e de uma forma global, determina a apreensão de seu desenvolvimento em circunstâncias objetivas, isto é, como resultado da atividade subjetiva condicionada por condições objetivas [...] a personalidade de cada indivíduo, não é produzida por ele isoladamente mas, sim, resultado da atividade social e, em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados em separado, mas da trama de relações que se estabelecem entre eles.

As funções psicológicas superiores são resultado das relações entre os homens e os comportamentos humanos se configuram como produto das relações que esses homens estabelecem ao longo da história. Nesse sentido, Martins (2004) enfatiza que a formação do ser humano representa um processo que sintetiza o

conjunto de fenômenos produzidos historicamente pelos homens, de tal forma que a construção do indivíduo se situa no cerne da construção da própria humanidade.

Acerca dessa questão, Vigotsky (1995, p.147) evidencia que

Se é certo que o signo foi a princípio meio de comunicação e somente depois passou a ser um meio de conduta da personalidade, passa a ser evidente que o desenvolvimento cultural se baseia no emprego dos signos e que sua inclusão no sistema geral do comportamento transcorreu inicialmente de forma social, externa.

As relações entre as funções psicológicas superiores são construídas a partir de relações reais entre os sujeitos em sociedade. A possibilidade do pensamento verbal⁵, por exemplo, refere-se à transferência da linguagem social para o interior do indivíduo. Também a capacidade de refletir, própria do homem, é resultado da internalização de uma discussão real, ocorrida em sociedade.

A palavra e o pensamento estabelecem relações complexas e dinâmicas e esse processo apresenta-se vivo, em constante transformação. Além disso, afirma Vigotsky (1993, p.104), o pensamento nasce através das palavras pois, “[...] uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra”.

Entende-se então a relação entre pensamento e palavra não como algo dado, mas sim surgindo ao longo do desenvolvimento e se transformando qualitativamente com o passar do tempo. Portanto, o pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção natural, são a chave para a compreensão da consciência humana. A palavra apresenta-se como o ‘microcosmo da consciência humana’ (VIGOTSKY,1993).

Assim, se faz necessário compreender a consciência humana através das condições objetivas de vida e das atividades realizadas pelos sujeitos, uma vez que as atividades resultam em produtos e a consciência é também um desses produtos. Para Martins (2004, p.202), “a consciência mediada pela linguagem é vista como um produto da atividade humana num mundo de objetos”.

Afirma Vigotsky (1993) que pensamento e fala não são ligados por um elo primário em suas origens e que essa relação apresenta-se variável, transformando-se ao longo do tempo de forma quantitativa e qualitativa, ou seja, a evolução da linguagem e do pensamento não ocorre de forma paralela, uniforme e linear, muito pelo contrário, suas curvas de desenvolvimento juntam-se e separam-se várias vezes ao longo do processo de desenvolvimento humano.

O momento crucial da relação entre linguagem e pensamento ocorre quando, na criança, proximamente aos dois anos de idade, as curvas do pensamento e da linguagem se encontram e coincidem, dando início a uma forma totalmente nova de

comportamento, exclusivamente humana; é o momento em que a linguagem se torna intelectual e o pensamento se torna verbal (VIGOTSKY, 1991; 1993; 2001a).

Para Vigotsky (1991; 1993; 2001a), é necessário considerar o pensamento verbal como unidade complexa que contém o todo, através do significado das palavras, pois, para o autor, uma palavra sem significado é um som vazio, sem sentido. O significado, portanto, é o componente indispensável da palavra, é uma generalização, um conceito, um ato do pensamento.

Uma questão fundamental apresentada pelo autor, é que o significado das palavras se transforma porque há uma evolução histórica da linguagem e, portanto, o pensamento deve ser compreendido nesse processo dialético. Segundo Vigotsky (1993, p.104), o significado das palavras

[...] é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento.

É importante salientar, com base nas reflexões de Martins (2004), que os significados devem ser vistos a partir de determinada prática social, pois por trás dos significados existe uma atividade que foi realizada socialmente. Deste forma, compreendendo que as palavras e seu significado se transformam ao longo do tempo, não fica difícil compreender que o homem e sua consciência também se transformam nesse processo.

O homem, por atingir níveis superiores de desenvolvimento, se comparado aos animais que ficam limitados aos seus comportamentos instintivos, tem a possibilidade de estabelecer relações mediadas por signos, assim comunicar-se, construir seus comportamentos e superar sua condição biológica. Nessa perspectiva, a apropriação dos objetos culturais, principalmente a linguagem, apresenta-se como central para se compreender os sujeitos sociais em processo de desenvolvimento.

No processo de comunicação, mediado por signos, o mecanismo da imitação é tomado como fundamental na consolidação das transformações qualitativas nas funções psicológicas dos sujeitos. Toda função psicológica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento, para depois se tornar função específica e interna do sujeito, pois,

Toda função psíquica superior foi externa por ter sido social antes que interna; a função psíquica [de um indivíduo] propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas [do indivíduo com o outro]. O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o meio de influência sobre os outros [...] o meio de influência dos outros é o meio de influência sobre o indivíduo (VIGOTSKY, 1995, p.150).

A comunicação verbal do adulto com a criança converte-se mais tarde em funções psíquicas. As palavras, ao serem transmitidas às crianças, devem possuir sentido e significado social, quer dizer, as palavras devem relacionar-se com os objetos (materiais) e deve existir um nexos objetivo (material) entre a palavra e aquilo que ela significa, para que a criança possa estabelecer uma comunicação com o adulto e assim desenvolver, transformar esses conteúdos, mais tarde, em funções psicológicas.

A partir dessa compreensão, Vigotsky (1995) afirma a lei genética geral do desenvolvimento cultural humano, em que toda função no desenvolvimento dos seres humanos aparece inicialmente no plano social e posteriormente no plano psicológico. No princípio como categoria interpsíquica e, em seguida, interiormente, como categoria intrapsíquica. Salienta-se que todas as características superiores humanas, tais como a atenção voluntária, a memória lógica, a capacidade para a formação de conceitos e o desenvolvimento da vontade, respeitam essa lei do desenvolvimento.

Para Vigotsky (1995), todas as funções superiores humanas não são produto da biologia, nem da história da filogênese, mas sim relações interiorizadas de ordem social, constituindo-se então como o fundamento da estrutura da personalidade humana.

Na escola, a partir da ação mediadora do educador e a partir daquilo que lhe é específico, tais funções psicológicas serão potencializadas, pela via do acesso e apropriação do saber e das experiências historicamente acumuladas, bens culturais imprescindíveis para a efetivação do processo de humanização dos sujeitos.

Quando evidencia-se a ação do educador no desenvolvimento das potencialidades dos alunos, identifica-se uma outra categoria fundamental da Psicologia Histórico-cultural a ser compreendida e apropriada pela escola; a ‘zona de desenvolvimento imediato’, também conhecida por ‘zona de desenvolvimento potencial’, a qual estaremos apresentando abaixo.

1.4. A Zona de Desenvolvimento Imediato⁶

A teoria vigotskiana possibilita um fértil e necessário fundamento teórico e metodológico para o educador, sobretudo por criar condições para uma melhor compreensão e valorização do trabalho educativo (da transmissão do saber) no processo de desenvolvimento dos sujeitos. As reflexões sobre a zona de desenvolvimento imediato (e seus desdobramentos na escola) possibilitam pensar no quanto os educandos, se submetidos a um trabalho educativo de qualidade, múltiplo e desafiador, poderão desenvolver inúmeras potencialidades e avançar sobremaneira no seu desenvolvimento.

A zona de desenvolvimento imediato, decorrente da compreensão vigotskiana da dimensão social do psiquismo humano, deve ser compreendida como a possibilida-

de do sujeito se desenvolver a partir de relações sociais, sobretudo aquelas construídas na escola, as quais são imprescindíveis para que o sujeito possa desenvolver um tipo de consciência diferenciada e crítica, que avance à consciência de senso comum, normalmente desenvolvida na vida cotidiana, fora da escola (SAVIANI, 2000).

As relações escolares, se significativas, possibilitarão aos educandos a apropriação dos elementos da cultura humana, configurados por conhecimentos e experiências fundamentais tais como, as ciências, a filosofia, as artes, as relações ético-políticas, as relações de respeito, amizade e solidariedade, dentre outras objetivações genéricas (Heller, 1978). Nesse sentido a escola poderá possibilitar a efetivação de um processo de construção subjetiva diferenciado e qualitativo, voltado para o desenvolvimento de uma consciência crítico-filosófica, uma consciência de raiz social e histórica.

Diante dessa compreensão, enfatiza-se o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo aquele que acontece (ou deveria acontecer) nas escolas, como o fator fundamental e imprescindível, que cria as condições para que os homens possam se desenvolver e se humanizar. Ou seja, pensa-se em um processo educativo que garanta a apropriação das características psicológicas eminentemente humanas, as quais estão impregnadas nos objetos materiais e simbólicos construídos ao longo da história da humanidade, os quais precisam ser socializados pela escola para que cada representante da espécie 'homo sapiens' torne-se um sujeito humanizado.

Nesse sentido, na tentativa de compreensão da importância da apropriação dos elementos históricos e culturais construídos pela humanidade, como fundamentais no processo de desenvolvimento e humanização dos sujeitos, passa a ser fundamental considerar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento a partir da visão vigotskiana, superando visões tradicionais que apregoavam um desenvolvimento natural do psiquismo humano⁷.

Ao afirmar a importância de se compreender a relação entre processos de aprendizagem e desenvolvimento, numa perspectiva Histórico-cultural, Vigotsky (2001b, p.478) enfatiza a teoria da zona de desenvolvimento imediato como fundamental, e salienta que é incontestável o fato de que o ensino deve ser condizente com o nível de desenvolvimento do sujeito, pois "[...] não podemos nos limitar a uma simples definição do nível de desenvolvimento quando tentamos esclarecer as relações reais entre o processo de desenvolvimento e as possibilidades da aprendizagem [...]".

Sendo assim, é essencial conhecer as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem dos sujeitos e, segundo Vigotsky (1991a; 2001b), deve-se definir pelo menos dois níveis de desenvolvimento, sem cujo conhecimento e compreensão não haverá condições de se encontrar a relação adequada e coerente entre o processo de desenvolvimento do sujeito e as possibilidades concretas de

aprendizagem. Para o autor, o primeiro nível é denominado de ‘nível de desenvolvimento atual’, também denominado de nível de desenvolvimento real ou efetivo. Já o segundo nível seria compreendido pela zona de desenvolvimento imediato.

O nível de desenvolvimento atual é o nível de desenvolvimento das funções psicológicas do sujeito que se estabeleceram como resultado de construções já efetivadas. Torna-se importante esclarecer que esse nível (o atual) mostra a atividade autônoma, mas não determina por completo o estado de desenvolvimento do sujeito. A zona de desenvolvimento imediato permite conhecer o potencial do sujeito, define as funções psicológicas que ainda não se completaram, mas que estão potencialmente em construção, a partir das relações de aprendizagem que o sujeito estabelece em seu meio sócio-cultural (VIGOTSKY, 1991a; 2001b).

Para Vigotski (2001b), é a possibilidade humana de aprender por transmissão, por orientação e imitação de outro ser humano que enfatiza a importância de se considerar a zona de desenvolvimento imediato pois, segundo o autor, o sujeito humano, na medida em que interage e aprende com outros seres humanos, tem garantidas as condições para fazer avançar seu processo de desenvolvimento, o qual, espontânea e naturalmente, não se desenvolveria.

É a aprendizagem por transmissão social que possibilita ao homem avançar no desenvolvimento de suas potencialidades e tudo o que um sujeito faz hoje, com auxílio e orientação de outro, poderá fazê-lo amanhã de forma independente. Vigotski (2001b, p.480) afirma que

[...] a imitação está estreitamente vinculada à compreensão [e a criança] pode imitar ações que vão muito além dos limites das suas próprias capacidades [...] através da imitação na atividade coletiva, orientada pelos adultos a criança está em condição de fazer bem mais, e fazer compreendendo com autonomia [...].

Em suma, o processo de fazer com o outro, aprender junto e imitar, deve ser reconsiderado no processo de construção do desenvolvimento dos sujeitos, sobretudo na escola.

Compreender o conceito de zona de desenvolvimento imediato é compreender os processos de desenvolvimento que já foram atingidos pelo sujeito (nível de desenvolvimento atual), como também aqueles que ainda estão por ser construídos ou em construção, que o sujeito demonstra condições de realizar inicialmente com a ajuda do outro e no futuro de forma independente. A zona de desenvolvimento imediato pode determinar “hoje” e concretamente aquelas capacidades e habilidades que o sujeito conquistará “amanhã”, ou seja, pode determinar o estado dinâmico do desenvolvimento do sujeito (VIGOTSKI, 2001b).

A partir dessa compreensão do processo de desenvolvimento do sujeito, poderão ser criadas condições de aprendizagem mais adequadas, pois, segundo Vigotsky (1991, p.101)

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

A compreensão da teoria vigotskyana que enfatiza a relação entre processo de desenvolvimento e aprendizagem, poderá possibilitar aos educadores condições diferenciadas para se compreender os escolares, possibilitando uma visão mais ampla e dinâmica do processo de desenvolvimento desses sujeitos, com vistas à construção de intervenções educativas mais coerentes com realidade histórica e social e, portanto, coerente com as necessidades concretas dos alunos presentes na escola.

Afirma-se que o conceito de zona de desenvolvimento imediato precisa ser considerado e enfatizado nas investigações acerca do processo de desenvolvimento humano, sobretudo nas escolas, pois possibilita a compreensão da dinâmica desse processo numa perspectiva dialética, considerando-o em constante transformação. Por meio desse conceito, é possível compreender o nível de desenvolvimento atual dos sujeitos, assim como suas perspectivas e possibilidades futuras e, a partir desse referencial, poder-se-á repensar criticamente o processo educativo.

A teoria da zona de desenvolvimento imediato permite a compreensão de que uma boa aprendizagem é aquela que avança ao desenvolvimento. E essa questão é de fundamental importância nas escolas, pois como afirma Vigotski (2001b, p. 484)

A aprendizagem não é desenvolvimento, mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis. Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais, mas históricas do homem na criança. Toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir.

Acredita-se e defende-se neste texto, que a apropriação da teoria vigotskyana passa a ser imprescindível no processo de revisão crítica da escola e do papel do educador na formação e construção da subjetividade dos educandos. Tal apropriação, se significativa, possibilitará aos profissionais da educação, instrumen-

tos teóricos e metodológicos fundamentais para se rever o currículo, as disciplinas, a avaliação, carga-horária, conteúdos, material didático-pedagógico, estratégias de ensino, processos de aprendizagem, dentre outras questões, próprias da educação e da escola, diretamente relacionadas ao processo de desenvolvimento e humanização dos sujeitos (VIOTTO FILHO, 2005).

Isso implica afirmar que a apropriação da Psicologia Histórico-cultural passa a ser elemento fundamental, ainda que não suficiente, para a efetivação de transformações qualitativas na educação escolar, pois, ao compreender o ser humano no seu processo de construção histórica e social, possibilitará, simultaneamente, a valorização da escola como instância necessária no processo de humanização dos sujeitos e o importante papel do professor nesse processo de transformação.

Nessa perspectiva, os profissionais da educação, dentre eles pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e sobretudo, os professores, poderão desenvolver suas atividades objetivando a elevação do nível de consciência dos educandos, com vistas às esferas mais elevadas e possíveis neste momento histórico, tendo como objetivo principal possibilitar-lhes a condição de se reconhecerem como sujeitos de sua realidade histórica e social e, portanto, responsáveis pela sua transformação.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M.G.M., FURTADO, O. **Psicologia sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, N. “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar”. In: **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 71, número especial, p. 79-115, julho, 2000.

FACCI, M. G. D. “A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski”. In **Cadernos Cedes**. Campinas, vol.24, n. 62, p.64-81, abril 2004.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa / Portugal: Horizonte universitário, 1978a.

_____. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires / Argentina: Ciencias del hombre, 1978b.

LURIA, A.R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARTINS, L. M. “A natureza histórico-social da personalidade”. In: **Cadernos Cedes**. Campinas, vol.24, n. 62, p.82-99, abril / 2004.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

RAGONESI, M. E. M. **Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais**. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo / USP. São Paulo, 1997.

SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2000a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000b.

TANAMACHI, E.R.. **Visão Crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar**. 1997. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista / UNESP – Marília, São Paulo, 1997.

TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M; ROCHA, M. **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

_____. **Obras Escolhidas – tomo II**. Visor editora: Madri, 1993.

_____. **Obras Escolhidas – tomo III**. Visor editora: Madri, 1995.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIOTTO FILHO, I. A. **Psicologia Escolar e Psicologia Social-Comunitária: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na escola**. Tese (Doutorado em Educação/Psicologia da Educação) – Programa de Psicologia da Educação, PUC/SP, São Paulo, 2005.

NOTAS

¹ Doutor em Psicologia da Educação (PUC/SP) e professor do Centro Universitário UNITOLEDÓ – Araçatuba/SP; E-mail: tuimviotto@gmail.com

² Vários autores tem defendido a Psicologia Histórico-cultural como uma vertente crítica de psicologia, dentre eles BOCK, GONÇALVES e FURTADO (2001); MEIRA (2003); RAGONESEI (1997), TANAMACHI (1997); TANAMACHI, PROENÇA e ROCHA (2000); VIOTTO FILHO (2005); MEIRA e ANTUNES (2003).

- ³ As citações de Vigotsky (1995) encontram-se originalmente em espanhol e foram traduzidas, pelo autor, para este artigo.
- ⁴ Na visão vigotskiana o *signo* é compreendido como um 'estímulo' criado artificialmente que se constitui como um meio para orientar / controlar o comportamento humano (apud SHUARE, 1988, p.64).
- ⁵ Pensamento verbal, segundo Vigotsky (2001a), é uma forma histórico-social de pensamento que está diretamente relacionada com a linguagem, construída social e historicamente pelos homens. O pensamento verbal depende do domínio, por parte do sujeito, dos meios sociais do pensamento, ou seja, depende da linguagem social.
- ⁶ Nas obras de Vigotsky, traduzidas para o português e utilizadas como referência bibliográfica desse trabalho, foram encontradas expressões como: Área de desenvolvimento potencial (Vigotskii, 1989; Vygotsky, 1991a); Zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991b) e Zona de desenvolvimento imediato (Vigotski, 2001a; 2001b). Neste texto, será adotado a expressão utilizada em Vigotski (2001a) por ser a tradução mais recente e atualizada.
- ⁷ Para Vigotsky (1988, p.89-91), há três posições discutindo aprendizagem e desenvolvimento. A primeira de Piaget, afirma que os processos de desenvolvimento são independentes e anteriores aos de aprendizagem. A segunda, de James, afirma que aprendizagem e desenvolvimento são inseparáveis e que o desenvolvimento é a acumulação de respostas adquiridas na relação com o ambiente. A terceira posição, de Kofka, tenta superar os extremos das teorias anteriores, combinando-as e afirmando que o desenvolvimento se baseia em dois processos diferentes, em que cada um influencia o outro, ou seja, há a maturação que depende do desenvolvimento do sistema nervoso e há o aprendizado, que é, em si mesmo, um processo de desenvolvimento.