

GÊNESE E ONTOGÊNESE DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES: UM ESTUDO ANCORADO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL
GÉNESIS Y ONTOGÉNESIS DE LAS FUNCIONES PSÍQUICAS SUPERIORES: UNA INVESTIGACIÓN FUNDAMENTADA EN LA PSICOLOGÍA HISTÓRICA Y CULTURAL

Ranyelle Barbosa Alves¹

Helena de Araújo Freres²

Maurilene do Carmo³

RESUMO

O presente artigo faz uma análise acerca da gênese e da ontogênese das funções psicológicas exclusivamente humanas, as funções psíquicas superiores, tendo como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural, fundada por Vigotski, Leontiev e Luria, a Troika da Psicologia Soviética. De Vigotski, iremos usar as obras *Pensamiento y habla, Obras Escorridas* (Tomo III), *Manuscrito de 1929* e *Psicologia, educação e desenvolvimento*. De Leontiev, debruçamos sobre a obra *O Desenvolvimento do Psiquismo* e, de Luria, o livro *Curso de Psicologia Geral* (Volume IV). Tendo em vista que as funções psíquicas se formam na tessitura das relações sociais, a apropriação da cultura humana se torna categoria-chave para o desenvolvimento do gênero humano em cada indivíduo.

Palavras-chaves: Apropriação. Funções Psíquicas Superiores. Psicologia Histórico-Cultural.

RESUMEN

Este artículo analiza la génesis y la ontogénesis de las funciones psicológicas exclusivamente humanas, las funciones psíquicas superiores, teniendo como soporte teórico la Psicología Histórica y Cultural, fundada por Vigotski, Leontiev y Luria, la Troika de la Psicología Soviética. De Vigotski utilizaremos las obras *Pensamiento y habla, Obras Escogidas* (Tomo III), *Manuscrito de 1929* y *Psicología, educación y desarrollo*. De Leontiev nos centramos en la obra *El desarrollo del psiquismo* y de Luria el libro *Curso de Psicología General* (Volumen IV). Considerando que las funciones psíquicas han emergido en el tejido de las relaciones sociales, la apropiación de la cultura humana se convierte en una categoría clave para el desarrollo de la humanidad en cada individuo.

Palabras claves: Apropiación. Funciones Psíquicas Superiores. Psicología Histórica y Cultural.

¹ Aluna da Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Crateús, da Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE). Email: ranyelle.barbosa@aluno.uece.br.

² Professora Adjunta vinculada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC/UECE). Email: helena.freres@uece.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Faculdade de Educação de e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. E-mail: fmcmaura@hotmail.com

Introdução

Trataremos da gênese e da ontogênese das funções psíquicas superiores tendo como base os estudos desenvolvidos por Vigotski, Leontiev e Luria, fundadores da Psicologia Histórico-Cultural. Em um primeiro momento, trataremos da gênese das nossas funções exclusivamente humanas, analisando em que momento do desenvolvimento do gênero humano aparecem essas funções e o que proporcionou o seu aparecimento, ou seja, o trabalho. Posteriormente, falaremos da ontogênese dessas funções, ou seja, como elas se formam no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, levando em consideração a importância do conceito de zona de desenvolvimento iminente (*zona blijaichego razvítia*) nesse processo de desenvolvimento ontogenético para o qual a apropriação é categoria fundamental.

1. Gênese das Funções Psíquicas Superiores: o trabalho como atividade fundante

Na gênese do nosso do gênero, o trabalho foi berço para as particularidades que nos tornam humanos e nos diferenciam dos demais animais. As funções psíquicas superiores são funções únicas dos seres humanos e tiveram sua origem juntamente com a formação do ser social.

[...] todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia do social. Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social, base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza – são sociais. Mesmo sendo, na personalidade, transformadas em processos psicológicos –, elas permanecem “quase”-sociais. O individual, o pessoal – não é “contra”, mas uma forma superior de sociabilidade. (VIGOTSKI, 2000, p. 26-27).

Mas o que seriam essas funções psíquicas superiores? Qual sua origem? É por meio da transformação da realidade objetiva que satisfazemos as nossas necessidades. Para que haja transformação, é imprescindível que os indivíduos realizem o reflexo consciente da realidade objetiva, e foi justamente neste momento que o psiquismo humano pôde ser desenvolvido.

O berço para o aparecimento dessa forma superior de psiquismo, que é a consciência humana, foi o trabalho, que exigiu transformações anatômicas e fisiológicas nos primeiros seres humanos. Como bem disse Engels em *Dialética da Natureza*, “[...] a mão não é apenas o órgão do trabalho: é também um produto deste”. Então, assim como a função da mão foi moldada

pelo trabalho, diversos órgãos e funções do organismo humano também foram alterados. Vale ressaltar que essas alterações, mesmo que ocorridas na filogênese, não são de origem biológica, mas, sim, sociais, tendo em vista que o trabalho contém em sua base a atividade coletiva. Sobre essa importância fundamental do trabalho “na transformação do macaco em homem”, Leontiev, seguindo a assertiva de Engels, afirma:

O trabalho é antes de mais nada caracterizado por dois elementos interdependentes. Um deles é o uso e o fabrico de instrumentos “o trabalho, diz Engels, começa com a fabricação dos instrumentos”.

O segundo é que o trabalho se efetua em condições de atividades comum coletivas, de modo que o homem, no seio deste processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade. É apenas por intermédio desta relação a outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza.

O trabalho, é, portanto, desde sua origem mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade. (LEONTIEV, 1959, p. 80).

O instrumento é uma ferramenta utilizada apenas pelos seres humanos. Embora os animais utilizem alguns objetos de apoio para conseguir realizar alguma tarefa, esses objetos são descartados após a realização dessa tarefa. Além disso, tais objetos não foram produzidos pelos animais, mas são dados pela natureza. A fabricação de instrumentos só se torna possível porque está ligada à consciência do fim de uma ação do trabalho, e a sua utilização se torna realizável quando o indivíduo conhece o objetivo da ação e suas consequências objetivas. Como afirma Leontiev (1959, p. 88), “[...] é o instrumento que é de certa maneira portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional”. O instrumento também gera novas formas de operação, pois é mediador nas realizações de ações laborais.

O instrumento não é apenas um objeto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objeto social, isto é, tendo um certo modo de emprego elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído a ele [...], razão por que dispor de um instrumento não significa simplesmente possuí-lo, mas dominar o meio de ação de que ele é o objeto material de realização. (LEONTIEV, 1959, p. 88-89).

O fabrico de instrumentos, por ser uma atividade consciente, presume a capacidade de pensar. Esse pensamento abarca não apenas os objetos refletidos por meio da percepção imediata. Inclui também objetos e fatos que à primeira vista parecem inacessíveis à nossa percepção, a exemplo da gravidade, a qual não podemos ver ou tocar, mas sabemos que só estamos pisando no chão por causa de sua ação sobre nós. O conhecimento da gravidade só se fez possível por meio da mediação do pensamento.

Mas sobre que forma concreta esse pensamento intervém na atividade objetiva dos indivíduos? Por meio da linguagem, que é chamada por Marx de “consciência prática”. A linguagem teve sua origem nas relações laborais dos indivíduos. Por meio do trabalho, os seres humanos tiveram algo a dizer, parafraseando Engels. Originariamente, os primeiros humanos se comunicavam por meio de gestos, enquanto alterações anatômicas ocorriam em seus músculos e órgãos fonéticos, desenvolvendo desta forma a linguagem sonora articulada, a fala. Assim como a consciência e o pensamento, a fala aparece apenas na atividade do trabalho e juntamente a ele. A princípio, as ações do trabalho e a comunicação ocorriam num único ato, pois, ao exercerem alterações na realidade objetiva, os indivíduos envolvidos nesta ação coletiva também exercem alterações sobre si e sobre os outros.

Assim a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humano, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem [...] existir como fato de consciência, isto é, como pensamento. (LEONTIEV, 1959 p.94).

Como foi afirmado acima, nossas funções psíquicas exclusivamente humanas já foram exteriores, ou seja, antes de se tornarem funções psíquicas eram relações entre indivíduos. Um grande exemplo é a linguagem, que primeiramente apareceu como forma de os humanos se comunicarem com os outros e foi interiorizada como forma de comunicação consigo mesmos, dando origem ao pensamento verbal. Da mesma maneira que a linguagem é utilizada para ter certo controle sobre os indivíduos em determinadas atividades, essa linguagem, ao ser interiorizada, passa a servir como domínio sobre nós mesmos e sobre nossas funções. A linguagem ou o signo está para as nossas funções exclusivamente humanas assim como as ferramentas estão para o objeto a ser objetivado. Este é uma ferramenta de trabalho e aquele, uma ferramenta psicológica.

[...] en la estructura superior el signo y el modo de su empleo es el determinante funcional o el foco de todo el proceso. Lo mismo que la utilización de una u otra herramienta determina todo el mecanismo de la operación laboral, así también la índole del signo utilizado constituye el factor fundamental del que depende la construcción de todo el proceso. (VIGOTSKI, 2000, p. 123).

Sendo o trabalho o modelo de toda práxis, essa atividade central constitui, pois, a base sobre a qual ocorre o desenvolvimento do ser humano, cujas funções psíquicas se originam das objetivações e da apropriação destas últimas. As nossas funções exclusivamente humanas

tiveram sua gênese nas relações sociais engendradas pelo trabalho, ou seja, materializaram-se na sociabilidade humana antes de serem interiorizadas. Como bem afirma Vigotski (2000, p. 24), “qualquer função psicológica superior foi externa – significa que foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. Meios de influência sobre si – inicialmente meio de influência sobre os outros e dos outros sobre a personalidade”.

2. A relação dialética entre objetivação e apropriação como o solo sobre o qual se desenvolve a ontogênese das Funções Psíquicas Superiores

A dialética entre objetivação e apropriação é a dinâmica fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS) do gênero humano e, conseqüentemente, de nossa individualidade. Memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem intelectual, formação de conceitos, planejamento e fala são algumas das funções psíquicas exclusivamente humanas. Nós seres humanos, e também os animais, nascemos dotados de algumas funções psíquicas denominadas de elementares, a exemplo da atenção, da memória e da inteligência prática. Essas funções elementares são a base para o desenvolvimento das funções superiores, como diz Vigotski (2000):

Las estructuras primitivas, sin embargo, que se caracterizan por esa fusión en un complejo de toda la situación y de la reacción a ella, no son más que un punto de arranque. A partir de él, comienza la destrucción y la organización de la estructura primitiva y el paso a estructura de tipo superior. (VIGOTSKI, 2000, p.122)

Como estas funções deixam de ser elementares e passam a ser superiores? Por meio da apropriação do conhecimento historicamente acumulado, pois, como vimos até aqui, as Funções Psíquicas Superiores tiveram sua gênese na tessitura das relações sociais entre os indivíduos, e não nos são dadas biologicamente. Então, apenas por meio da apropriação das generalizações objetivadas pelos humanos é que conseguiremos desenvolver tais funções, por isso são funções exclusivamente humanas.

A apropriação da experiência sócio-histórica acarreta uma modificação da estrutura geral dos processos do comportamento e do reflexo, forma novos modos de comportamento e engendra formas e tipos de comportamento verdadeiramente novos [...] razão porque os mecanismos de processo de apropriação têm a particularidade de ser mecanismos de formação de mecanismos. ((LEONTIEV, 1959, p. 191)

A apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdade e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie. (LEONTIEV, 1959, p. 340)

Segundo Vigotski (2021), na criança, o desenvolvimento cultural segue, em linhas gerais, o mesmo caminho que o desenvolvimento psicológico percorreu durante a história da humanidade. Ao longo do desenvolvimento do gênero humano, passamos por duas linhas de desenvolvimento diferentes, a biológica e a cultural. Na filogênese, o gênero humano desenvolveu-se, em primeiro lugar, sobre a primazia biológica cujas transformações anatômicas foram exigidas pelo trabalho e só em momento posterior, com o *Homo sapiens*, deu início ao seu desenvolvimento exclusivamente histórico e cultural. Na ontogênese, o biológico e o cultural formam uma unidade dialética no desenvolvimento do gênero humano, ou seja, não é necessário esperar que se complete um processo de maturação para que a criança inicie seu desenvolvimento cultural.

Apesar do papel ativo ser também do organismo que começa a dominar os meios do comportamento cultural presentes no ambiente, o amadurecimento orgânico desempenha muito mais um papel de condição do que de motor do processo de desenvolvimento cultural, pois a estrutura desse processo é determinada externamente. A maioria das pesquisas até hoje interpretava esse problema de forma unilateral. Por exemplo, temos muitas investigações dedicadas ao esclarecimento de como o amadurecimento biológico da criança define a gradual assimilação da fala, porém, o inverso, a influência da fala no desenvolvimento do pensamento, é pouco estudada. Todos os recursos do comportamento cultural, por sua natureza, são sociais. (VIGOTSKI, 2021, p. 88).

Toda função psíquica aparece ao indivíduo duas vezes: primeiramente como intersíquica, ou seja, externa, e, depois, como intrapsíquica, interna. Um exemplo: as crianças, ao iniciarem seus estudos, ainda não têm o domínio completo sobre suas funções superiores. Então, para ficarem quietas e se concentrarem integralmente em uma determinada atividade, tal tarefa pode ser um tanto difícil. Para que esse objetivo seja alcançado, faz-se necessário que o indivíduo que exerce a função de professor peça atenção constantemente para que os alunos se concentrem no objeto da aula. No decorrer de seu desenvolvimento cultural, a criança passará a ter domínio sobre sua atenção, passará a ter domínio sobre suas ações e suas funções.

Nós conhecemos a lei geral: primeiro um meio de influência sobre outros, depois, sobre si. Neste sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si (veja o gesto indicativo inicialmente apenas um movimento de agarrar malsucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar). [...]. A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro por que necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo. (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

Formamos a nossa individualidade em contato com o outro, em contato com o que foi construído pelo gênero humano. Nossas funções psíquicas só se tornam superiores quando conseguimos fazer seu uso arbitrariamente, ou seja, por vontade própria, como, por exemplo, quando passamos a ter domínio sobre nossas ações, ao pensar antes de falar e, ao falar, fazê-lo de forma articulada, ao planejar uma ação antes de executá-la, calculando as possibilidades e não apenas por meio de erros e acertos, ao conseguir direcionar nossa atenção a determinada atividade sem a necessidade de alguém nos pedindo atenção. Essa arbitrariedade só é possível por meio da interiorização das relações construídas socialmente. O que antes era interação social, na forma de relação interpsicológica, tornou-se função intrapsicológica.

Conclusão geral: se atrás das funções psicológicas estão geneticamente as relações das pessoas, então: 1) é ridículo procurar centros especiais para as funções psicológicas superiores ou funções supremas no córtex (partes frontais – Pavlov); 2) deve explicá-las não com ligações internas orgânicas (regulação), mas de fora – daquilo a que a pessoa dirige a atividade do cérebro de fora, através de estímulos; 3) elas não são estruturas naturais, mas construções; 4) o princípio básico do trabalho das funções psíquicas superiores (da personalidade) é social do tipo interação das funções, que tomou o lugar da interação das pessoas. (VIGOTSKI, 2000, p. 27).

Como foi expressado acima em uma citação de Vigotski, “todas as funções superiores constituíram-se na filogênese não biologicamente, mas socialmente”. (VIGOTSKI, 2000, p. 26). No indivíduo singular, essas funções são constituídas por meio da ontogênese. Quando nascemos, são-nos passadas por meio de código genético as características da nossa espécie, porém as características que formam o gênero humano só passam a fazer parte da nossa individualidade por meio da apropriação, ou seja, nossas funções exclusivamente humanas se formam por meio do desenvolvimento cultural e social – o que nos leva para a relação entre desenvolvimento e instrução.

O estudo do desenvolvimento e da instrução gerou diversas teorias que buscavam explicar como se dá a relação entre estas categorias. Vigotski, em seu artigo *O Problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar* (2021), começa afirmando que a relação entre desenvolvimento e instrução “é uma questão central e fundamental”, porém é uma questão que ainda não foi suficientemente explicada, apesar das diversas tentativas. Para início de discussão, o autor russo traz três teorias de maior relevância na abordagem da relação entre desenvolvimento e instrução, antes de explicar a sua própria visão teórica acerca do assunto.

A primeira teoria defende que os processos de desenvolvimento e de instrução se dão separadamente, para a qual o segundo segue o primeiro, afirmando que o indivíduo precisa atingir um certo grau de maturação para que lhe sejam ensinados determinados conceitos e

habilidades. Um exemplo dessa teoria é a concepção desenvolvida por Jean Piaget acerca do desenvolvimento do pensamento da criança. Segundo Vigotski (2021),

Nessas teorias, a instrução é vista como um processo puramente externo que, de alguma forma, deve estar de acordo com o curso de desenvolvimento infantil, mas não participa, propriamente, de forma ativa dele. A instrução nada muda no desenvolvimento e é mais provável que utilize os sucessos deste, em vez de movê-lo, e muda sua direção. A concepção complexa e interessante de Piaget é representação típica dessa teoria que estuda o desenvolvimento do pensamento infantil de modo totalmente independente dos processos de instrução infantil. (VIGOTSKI, 2021, p. 242).

A segunda teoria afirma que instrução e desenvolvimento são sinônimos, tendo como adepto William James, que buscava apoio na reflexologia para explicar a relação entre instrução e desenvolvimento, defendendo que o desenvolvimento cultural e o desenvolvimento natural andam lado a lado e que, por isso, um não pode exercer influência sobre o outro. Enquanto a primeira afirma que a maturação se sobrepõe ao desenvolvimento, “A segunda teoria considera, em contrapartida, que existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010 p. 105).

Para essa teoria o desenvolvimento e a instrução coincidem entre si em todos os pontos, como duas figuras geométricas iguais sobrepostas. É claro que toda questão sobre o que vem antes e o que vem depois torna-se sem sentido do ponto de vista dessa teoria e a concomitância, a sincronia, transforma-se em principal dogma de estudos desta natureza. (VIGOTSKI, 2021, p. 247).

A terceira teoria busca conciliar as duas teorias anteriores, integrando-as em uma só, afirmando que o desenvolvimento é um processo independente da instrução e que esta equivale ao desenvolvimento. Nesta teoria, temos Kurt Koffka como destaque.

Dessa forma, criam-se teorias dualistas de desenvolvimento. O representante mais evidente delas é o trabalho de Koffka sobre o desenvolvimento psíquico da criança. De acordo com seu estudo, o desenvolvimento, por sua natureza, tem em sua base dois processos distintos, ligados entre si e mutuamente determinados. De um lado, o amadurecimento, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso e, de outro, a instrução que, por si, de acordo com a conhecida definição de Koffka, também é um processo de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2021, p. 248).

Após a exposição dessas três teorias, Vigotski passa enfim a conceituar sua própria abordagem acerca do problema da relação entre desenvolvimento e instrução. Para ele, a instrução determina o desenvolvimento, ou seja, a criança não precisa atingir certo grau de

desenvolvimento para aprender determinada habilidade, mas, sim, ao aprender determinada habilidade atinge um grau mais elevado de desenvolvimento. Segundo a teoria vigostskiana, a relação entre desenvolvimento e instrução se dá desde o nascimento do indivíduo, e não apenas com a aprendizagem escolar. Com isso, podemos concluir que há uma pré-história da aprendizagem escolar e isso quer dizer que o aluno não chega na escola como uma folha em branco, mas já traz consigo algumas habilidades que foram aprendidas em seu dia a dia em contato com outros adultos ou outras crianças. Porém, vale ressaltar a diferença entre o conhecimento adquirido durante a pré-história escolar, e o seu rebatimento no desenvolvimento infantil, e o conhecimento aprendido na escola e o impacto deste último sobre o desenvolvimento da criança.

A linha de instrução escolar não é continuação direta da linha do desenvolvimento pré-escolar da criança num determinado campo. De certa forma, ela pode mudar de rumo; pode, até mesmo, direcionar-se para o sentido oposto à linha do desenvolvimento pré-escolar. Mas é diferente se, na escola, será ou não dada continuidade à instrução que ocorria na pré-escola. Porém, não podemos ignorar o fato de a instrução escolar jamais começar no vazio e ter sempre diante de si um determinado estágio de desenvolvimento percorrido pela criança antes de ingressar na escola. (VIGOTSKI, 2021, p. 254).

Segundo Vigotski, para que a relação entre desenvolvimento e instrução seja devidamente explicada e compreendida, faz-se necessária a introdução de um novo conceito, a zona de desenvolvimento iminente (*zona blijaichego razvitia*).

O que a criança faz hoje com a ajuda dos adultos, amanhã será capaz de fazer independentemente. Desse modo a zona de desenvolvimento iminente nos ajudará a determinar o dia seguinte da criança, o estado dinâmico de seu desenvolvimento, que leva em consideração não apenas o que foi alcançado, mas também o que está em processo de amadurecimento. [...] Deste modo, o estado de desenvolvimento mental da criança pode ser definido, pelo menos, com a ajuda da verificação de dois níveis: o de desenvolvimento atual e o de zona de desenvolvimento iminente. (VIGOTSKI, 2021, p. 259).

O nível de desenvolvimento atual é exatamente o que a criança consegue realizar sozinha sem a ajuda de adultos. Como bem disse Vigotski (2021), “o nível de desenvolvimento atual caracteriza os sucessos, os resultados do desenvolvimento do dia de ontem”. Já a zona de desenvolvimento iminente diz respeito ao que a criança consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais velha, por meio da imitação. Durante muito tempo foi afirmado que o desenvolvimento mental da criança deveria ser medido apenas pelo que ela sabia realizar sozinha. Contudo, por meio de testes realizados com crianças que recebiam ajuda, elas conseguiam alcançar um nível de desenvolvimento mais elevado. Exemplo: “[...] duas crianças

de idade mental igual a 7 anos e uma delas, com a mínima ajuda, soluciona os problemas como se tivesse 9 anos e a outra, como se tivesse 7 anos e meio” (VIGOTSKI, 2021, p. 258). O desenvolvimento mental atual da criança é sete anos, contudo ao ser ajudada por um adulto, ao realizar alguma atividade por meio da imitação, temos noção das funções que estão em desenvolvimento, o futuro da criança.

A diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que ela realiza com a ajuda de um adulto é exatamente a zona de desenvolvimento iminente. A escola atua exatamente na zona de desenvolvimento iminente para transformá-la em nível de desenvolvimento atual, enquanto cria novas zonas de desenvolvimento iminente. Ao se apropriar do conhecimento sistematizado na escola, a criança alcança níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento mental. “Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exige nova atividade, num processo sem fim.” (DUARTE, 2013, p. 27).

Após esta breve exposição acerca do desenvolvimento e da instrução, precisamos trazer para a discussão a relação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, que estão intimamente ligados com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com o uso arbitrário e consciente destas funções.

No fundo, o problema dos conceitos não-espontâneos e, particularmente, dos conceitos científicos é uma questão de ensino e desenvolvimento, uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem, que é a fonte do seu desenvolvimento. Por isso o problema dos conceitos espontâneos e não-espontâneos é um caso particular de um estudo mais geral da questão da aprendizagem e do desenvolvimento, fora do qual nem o nosso problema particular pode ser colocado corretamente. Assim, o estudo dedicado à análise comparada do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos resolve, em um caso particular, também a questão geral, levando à verificação prática as concepções gerais acerca da relação entre esses dois processos na forma como se constituíram durante a elaboração da nossa hipótese. É por isso que a importância da nossa hipótese de trabalho e do estudo experimental que a gerou vai muito além dos limites de um simples estudo de conceitos e, em certo sentido, projeta-se além desses limites estreitos para o campo do ensino e do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2009, p. 296).

Como já foi dito anteriormente, antes de a criança iniciar sua vida escolar, ela já tem desenvolvido algumas funções e também algumas habilidades para a resolução de situações-problema. Porém, esse conhecimento se deu a partir de observação, de tentativas e erros, por meio da experiência empírica da criança. É justamente essa experiência empírica da criança que corresponde aos conceitos espontâneos, que têm como principal característica partir da relação entre a criança e o mundo objetivo em si. A “[...] fraqueza dos conceitos espontâneos se

manifesta na incapacidade para a abstração, para uma operação arbitrária com esses conceitos” (VIGOTSKI, 2009, p. 244).

Nesse tipo de conceitos, o uso concreto precede a consciência do uso. Significa que a criança “tem o conceito do objeto e a consciência do próprio objeto representado nesse conceito, mas não tem consciência do próprio conceito, do ato propriamente dito do pensamento através do qual concebe esse objeto”. (VIGOTSKI, idem, p.345). Isso é possível porque a atenção da criança está voltada para o objeto em si e não para a operação psicológica de conceituá-lo. Uma vez que os conceitos espontâneos não são conscientizados, seu uso não assume o caráter de arbitrariedade, não é possível estabelecer uma relação de sistematicidade entre esses conceitos, além de que é impossível sua generalização. (LIMA et al, 2008, p.15).

Os conceitos científicos são desenvolvidos por meio da instrução escolar, diferente dos conceitos espontâneos, que são formados por meio da experiência da criança na vida cotidiana. Os conceitos científicos são conhecimentos sistematizados, ensinados para as crianças no ambiente escolar com a mediação do professor.

Seu desenvolvimento elege um sentido oposto àquele percorrido pelos conceitos espontâneos, seguindo do abstrato ao concreto, parte do conceito para alcançar o objeto. Por isso, a consciência abstrata, presente na conceituação, precede a capacidade de uso fluente desse conceito, o que exige o nível da concreticidade. No âmbito dos conceitos científicos, a atenção não se restringe ao objeto, volta-se ao ato de pensar que abrange o objeto. São características fundamentais dos conceitos científicos a consciência, o uso arbitrário, a sistematicidade e a possibilidade de generalização. (LIMA et al, 2008, p.15).

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. (VIGOTSKI, 2009, p. 244).

O desenvolvimento do conceito científico se dá dentro da relação entre instrução e desenvolvimento. A educação escolar tem grande destaque no desenvolvimento destes conceitos e das funções psicológicas superiores, pois oferece a possibilidade de o aluno ter contato e se apropriar do conhecimento historicamente acumulado que foi sistematizado. Dentro dessa relação de desenvolvimento e instrução, o professor exerce um papel de extrema importância, pois irá ajudar o aluno no processo de apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, do desenvolvimento de sua humanidade. É nesse sentido, o de produzir a humanidade em cada indivíduo, que Vigotski e os psicólogos soviéticos valorizaram tanto o papel da escola.

Referências

CARMO, Francisca Maurilene. **Vigotski**: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

ENGELS, Friedrich. Humanização do Macaco pelo Trabalho. *In: A Dialética da Natureza*. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1882/dialetica/07.htm>. Acesso em: 27 maio 2021.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1959.

LESSA, Sergio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed, São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos; CARMO, Maurilene do. Funções psicológicas superiores e a educação escolar: uma leitura crítica a partir de Vigotski. **Verinotio**, Nº 8, p. 1- 22, maio 2008. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.51006831928163.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.

LIMA, Marteano Ferreira de. **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social volume 14**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. Volume IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979

MACENO, Talvanes Eugênio. **A impossibilidade da universalização da educação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Departamento de Psicologia, Bauru, 2011.

MARX, Karl. Capítulo 5: O processo de trabalho e o processo de valorização. *In: O Capital*, Livro I. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTEIRO, Maria Clea Ferreira. **O papel do estágio nas escolas estaduais de educação profissional do Ceará no contexto de crise estrutural do capital: formando jovens trabalhadores para o desemprego.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitchi Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 71, p. 21- 44, jul. 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento.** São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.