

**FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA  
LEITURA CRÍTICA A PARTIR DE VIGOTSKI**

Marteana Ferreira de Lima<sup>[1]</sup>  
Susana Vasconcelos Jimenez<sup>[2]</sup>  
Maurilene do Carmo<sup>[3]</sup>

**Resumo**

Atendo-se particularmente aos trabalhos de Vigotski, o artigo reafirma a importância do resgate da psicologia histórico-cultural a partir de seus fundamentos marxistas, enfatizando a retomada efetuada por Lukács do conceito marxiano de trabalho como o complexo que dá origem ao homem como ser social. Explora, nesse sentido, as funções psicológicas superiores em conexão com suas bases ontológicas, certificando que a perspectiva analítica de Vigotski, anunciada em seu Manuscrito *Psicologia Humana Concreta*, e desenvolvida mais amplamente em suas *Obras Escogidas*, supera o caráter unilateral dos estudos então vigentes, para sustentar o caráter social das funções psicológicas superiores, as quais, sem perder de vista sua dimensão natural, são entendidas, em última instância, como o resultado mediado das relações estabelecidas pelos homens no ato de trabalho. Entende-se, aqui, outrossim, que o conjunto das objetivações culturais historicamente produzidas pela humanidade deve ser apropriado por cada indivíduo singular, como condição de seu pleno desenvolvimento como ser partícipe do gênero humano, considerando, tal apropriação como tarefa por excelência do complexo da educação. Reafirma-se, ainda, com base em Vigotski, que a apropriação de conceitos científicos, como, de resto, do conhecimento produzido no curso da história, não se dá espontaneamente, requerendo, para tanto, a ação intencional do adulto sobre o ser mais imaturo. Por esse prisma, contrapõe-se às teorias e modelos pedagógicos avessos ao conhecimento sistematizado, ressaltando a importância desse conhecimento, assim como do papel do professor no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, esta, uma posição de grande significado para aqueles que se colocam a favor do processo emancipatório do indivíduo e do gênero humano.

**Palavras-chave:** Vigotski; educação; funções psicológicas superiores; ontologia do ser social.

***SUPERIOR PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS AND EDUCATION: A CRITICAL VIEW BASED UPON VIGOTSKI***

**Abstract**

Paying particular attention to Vigotski's works, the paper reassures the importance of reclaiming historical and cultural psychology from the point of view of its Marxist foundations, placing significant emphasis upon Lukács' ontological retrieve of Marx's concept of work as the complex which originated man as a social being. In this sense, it explores the superior psychological functions in connection with their ontological bases, asserting that Vigotski's analytical perspective, first announced in the *Psicologia Humana Concreta* Manuscript; and more fully developed in his *Obras Escogidas*, overcomes the unilateral character of the studies then developed, to sustain the social character of every superior psychological function, which, without losing track of its natural dimension, is understood to emerge, in the long run, as a mediated result of the relationships established by human beings in the act of work. Moreover, it is understood therein that the compound of knowledge and cultural achievements produced throughout history of mankind must be appropriated by each individual in order to assure his/her full development as part of human gender. This appropriation should constitute, therefore, the main purpose of education. From this point of view, the paper argues against the pedagogical models which deny the importance of systematic knowledge, clarifying that the appropriation of scientific concepts and, by the same token, that of the general knowledge accumulated in the course of history, does not occur spontaneously, rather demanding an intentional action of an adult upon a more immature being. It reasserts, in this sense, the importance of knowledge, as well as the significant role of the teacher in the development of the psychological superior functions, a position of great significance, if one takes a stand in favor of the emancipatory process of the individual and the human gender.

**Key-words:** Vigotski; education; superior psychological functions; ontology of the social being.

## Introdução

As funções psicológicas superiores são um tópico importantíssimo entre os muitos assuntos abordados na teoria de Vigotski<sup>[4]</sup>. Na sua concepção, todas as funções psíquicas superiores “têm como traço comum o fato de serem processos mediados, [...] de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos” (Vigotski, 2001, p. 161). Do estudo dessas funções deriva a compreensão acerca da especificidade da humanidade do homem e emergem importantes categorias da obra desse autor. Nesse contexto, algumas questões essenciais devem ser consideradas: Como se originaram as chamadas funções psicológicas superiores? Como se desenvolveram estas ao longo da história humana? Como se desenvolvem em cada indivíduo? Qual a relação entre o desenvolvimento dessas funções e a educação escolar?

Esta última indagação traduz, de forma mais explícita, a preocupação central do presente texto, com o qual pretendemos contribuir, subsidiadas em Vigotsky<sup>[5]</sup>, para o avanço do debate crítico acerca dos paradigmas educacionais vigentes que subtraem do espaço escolar o conhecimento produzido pelo gênero humano no desenrolar de sua história.

Para tratar devidamente a questão, iniciamos nossas considerações pela análise da gênese das funções superiores, compreendidas, conforme pressupomos sob a ótica lukacsiana, como fruto do processo de objetivação e exteriorização do ser social e considerando, por esse prisma, a relação concebida por Vigotski entre os aspectos biológicos e histórico-culturais envolvidos na filogênese das funções psicológicas superiores.

Assumimos, nesse sentido, que as formulações vigotskianas sobre a gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores guardam

vinculações preciosas com a concepção do trabalho como fundamento ontológico do ser social, recuperada no legado marxiano, por Gyorgy Lukács.

Por conseguinte, a dialética entre objetivação e apropriação é tratada como o *locus* de análise da ontogênese das funções psicológicas superiores. Nessa relação dialética buscamos, ademais, os elementos necessários à compreensão do desenvolvimento dessas funções em cada indivíduo singular.

Realizado esse primeiro percurso, passamos à discussão acerca da educação escolar e, mais particularmente, do papel da atividade docente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Tomamos por base o processo de apropriação dos conceitos, buscando estabelecer as especificidades dos conceitos espontâneos e científicos, a relação que eles guardam entre si e com a prática pedagógica.

## **1. Trabalho e ser social: gênese das funções psicológicas superiores**

A essência do intelecto está nos instrumentos.  
(Vigotski, 2000, p. 24)

A principal crítica desenvolvida por Vigotski no que se refere aos estudos acerca da gênese das funções psicológicas superiores, realizados pelas correntes da psicologia da sua época, consiste em que estas

Estudian al niño y el desarrollo de sus funciones psíquicas superiores in abstracto, al margen de su medio social y cultural, así como de las formas de pensamiento lógico, de las concepciones e ideas sobre la causalidad que predominan en ese medio. (Vygotski, 1995, p. 22).

Essa abordagem unilateral, ao desprezar o caráter histórico, limitar-se-ia, para o autor, à compreensão das formas embrionárias dessas funções. Na leitura vigotskiana, o âmbito histórico-cultural é imprescindível para a adequada compreensão das funções psicológicas superiores, o que não significa, em qualquer hipótese, a negação da dimensão natural do seu desenvolvimento. Sua perspectiva de análise, anunciada no Manuscrito *Psicologia Humana Concreta*<sup>[6]</sup> e desenvolvida nas *Obras Escogidas*<sup>[7]</sup>, supera a unilateralidade dos estudos então vigentes, partindo da articulação dos dois

fenômenos responsáveis pela configuração do adulto culturalizado: o desenvolvimento biológico – que culminou no surgimento da espécie *homo sapiens* – e o desenvolvimento histórico – cujo resultado é a conversão do homem primitivo no adulto culturalizado dos nossos dias.

Para compreender como as funções psicológicas superiores se desenvolvem na criança é preciso ter em conta como essas funções foram historicamente produzidas no gênero humano. O estudo acerca da ontogênese não pode prescindir do acesso à filogênese das formas superiores de comportamento, pois, para Vigotski (2000, p. 26-7),

Todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente. /.../ 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.

Sendo assim, a constituição do ser social é o ponto de partida desse estudo, considerando que as funções psicológicas superiores surgem na tessitura das relações historicamente produzidas pelo conjunto dos homens. Dessa forma, toda função psicológica superior é social. Vale dizer, tem um processo histórico de produção e existe como resultado das relações estabelecidas entre os seres humanos a partir do trabalho.

Conforme Vigotski, o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento histórico assumem dinâmicas diferentes na filogênese e na ontogênese. Na filogênese, a espécie *homo sapiens* precisa estar constituída para que seja possível o surgimento do ser social, o desenvolvimento do gênero humano. Considerando que a hominização é imprescindível para a configuração da humanidade do homem, o processo de maturação biológica antecede a criação da cultura e a formação do próprio homem como ser histórico. Com efeito, como afirma Leontiev (1978, p.263-4),

o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. /.../ a passagem do homem a uma vida em que a sua cultura

é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias. /.../ A hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade.

Na filogênese, a hominização e a humanização são compreendidos como dois momentos separados, duas linhas que se desenvolvem de forma independente e cujas atividades predominantes são distintas. Na compreensão de Vigotski, o sistema orgânico de atividade tem o predomínio na evolução biológica, enquanto a atividade instrumental é central no desenvolvimento histórico.

Desta forma, a hominização resulta do processo de evolução natural. Constitui-se, portanto, a partir de um conjunto de transformações de caráter biológico, circunscrito à esfera orgânica do ser. Por manterem o vínculo com o caráter natural, essas transformações não operam a ruptura necessária para se inaugurar uma nova esfera ontológica do ser. No entanto, o aperfeiçoamento do ser orgânico – por meio do processo de desenvolvimento de formas superiores – pode ser compreendido como condição precípua para o surgimento do ser social. O salto ontológico, engendrado sobre a base orgânica, requer certo desenvolvimento do ser biológico como fundamento para o surgimento do trabalho enquanto especificidade humana, inaugurando o processo de humanização do homem. Nesse sentido, afirma Lukács (1969, p. 20),

um salto pode durar milhões de anos, com vários pulos para a frente, recaídas, e assim por diante, e creio que no mundo animal mais evoluído houve vários impulsos na direção da organização social, depois efetivamente realizada numa espécie de macaco, a partir da qual, gradualmente se formou o homo sapiens.

Convém lembrar que Engels (1979, p. 219), expressando-se em termos afins, já afirmara ser o gênero humano “fruto de um processo lento e gradual de transformações”, relatando que

Centenas de milhares de anos, na história da Terra /.../ seguramente se passaram antes que, de um bando de macacos que trepavam às árvores, surgisse uma sociedade de seres humanos. Mas, finalmente,

esta se organizou. E que voltamos a encontrar como diferença característica entre aquele bando de macacos e o gênero humano? O trabalho.

Podemos observar que a ação de transformar a realidade também é desenvolvida na esfera orgânica do ser. Isso significa que o animal também trabalha; no entanto, ele não se separa da sua ação ou do seu produto. “O animal identifica-se imediatamente com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É a sua própria atividade.” (Marx, 1975, p.164). Já o ser social tem sua ação sobre a realidade e sobre si mesmo caracterizada como o trabalho especificamente humano, cuja essência é efetivar-se como atividade livre e consciente. O trabalho constitui-se, então, como atividade de transição entre o ser orgânico e o ser social. Apenas o trabalho é capaz de assumir tal função, uma vez que todas as demais características do gênero humano exigem, para existirem como tais, que o ser social já esteja constituído. Por meio do trabalho, o homem mantém um intercâmbio ineliminável com a natureza, no intuito de atender às suas necessidades. Essa ação humana mediada por instrumentos permite não só a constituição de uma ambiência social, mas a própria transformação do homem em ser culturalizado. No âmbito natural, ao longo do desenvolvimento da espécie, não é possível transformar a natureza do homem. Por isso a esfera orgânica mantém-se inalterada. Na concepção de Vigotski (2000, p. 31), as ligações naturais “podem condicionar quaisquer e todas as ligações possíveis da conduta, exceto a mudança da própria natureza. Nas ligações naturais não está incluída a necessidade do trabalho e atividade do trabalho”.

O trabalho – enquanto categoria fundante do ser social – rompe com a esfera meramente orgânica, natural, cria algo completamente novo e transforma o meio natural e a própria natureza do homem. O trabalho especificamente humano traduz-se pela ação consciente, teleologicamente articulada e realizada por meio de instrumentos mediadores, o que propicia aos seres humanos o aumento significativo do seu raio de atividades. Nesse sentido,

El ser humano es superior a todos los animales por el hecho precisamente de que el radio de su actividad se amplia ilimitadamente

gracias a las herramientas. Su cerebro y su mano han extendido de manera infinita su sistema de actividad, es decir, el ambito de alcanzables y posibles formas de conducta. (Vygotski, 1995, p. 37).

Pela mediação do trabalho, o homem modifica e controla sua conduta, transforma suas inclinações e funções naturais, forjando novas formas de comportamento culturais, superiores. Conforme Vigotski, “La esencia del desarrollo cultural consiste, como hemos visto, en que el hombre domina los procesos de su propio comportamiento.” (idem, p. 329). Esse domínio só é possível por meio do trabalho. Da mesma forma que o homem domina a natureza por meio da mediação dos instrumentos de trabalho, domina sua própria natureza, controla seu comportamento por meio da mediação dos instrumentos simbólicos.

Como bem explicita Lukács, o complexo do trabalho, à medida que dá origem ao ser social, conduz à formação de novos complexos, que rompem definitivamente os laços com a dinâmica natural e criam a sociedade humana. Entretanto, a constituição do homem como ser social, embora consista numa ruptura com a esfera meramente orgânica do ser, não significa o total afastamento das esferas ontológicas das quais se originou. Assim, para captar sua especificidade é preciso compreender “que um ser social só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas sobre a base do ser inorgânico”. (Lukács, 1978, p. 3). A relação entre as esferas ontológicas do ser é ineliminável. Por isso, o homem não perde o caráter biológico, não anula o vínculo com o mundo natural, uma vez que “o homem vive da natureza, quer dizer: a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer”. (Marx, 1975, p. 164, grifos no original). Sustentando uma ligação ineliminável com as demais esferas ontológicas do ser, o desenvolvimento da sociabilidade humana inaugura, todavia, comportamentos radicalmente novos, especificamente histórico-culturais, como o complexo da linguagem – algo essencialmente diferente das possíveis formas de comunicação existentes entre os animais e objeto de marcada presença nos estudos de Vigotski. Na concepção deste autor (2001, p.11),

A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivência, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho.

Isso significa que a gênese do ser social inicia um processo de evolução histórica que, ao romper com a mera adaptação orgânica, volta-se à criação de objetivações que transformam o meio natural em meio social e transformam o próprio homem. Considerando que essa gênese efetiva-se por meio da atividade mediada, entendemos ser a mediação a chave do processo de transformação das funções psicológicas elementares (memória natural, reflexos, atenção involuntária, formas naturais de pensamento e de linguagem, reações automáticas etc.) em funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem intelectual, domínio de conceitos, planejamento etc.). No entanto, a mediação e a origem social não são as únicas características das funções psicológicas superiores; é importante mencionar o fato de se tratarem de funções auto-reguladas, cujo controle se dá de forma consciente e voluntária.

## **2. Objetivação e apropriação: ontogênese das funções psicológicas superiores**

O que é o homem? /.../ Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social). (Vigotski, 2000, p. 33)

Vigotski considera o desenvolvimento cultural da criança como um processo que corresponde ao desenvolvimento psicológico produzido ao longo da história da humanidade. No entanto, na ontogênese, as transformações em curso nos planos biológico e cultural entrelaçam-se, compondo um processo único de desenvolvimento da personalidade da criança. Dessa forma, “el desarrollo del niño constituye una unidad dialéctica de dos líneas esencialmente diferentes en principio.” (Vygotski, 1995, p.39). Isso significa que

o desenvolvimento cultural da criança não ocorre separadamente do seu desenvolvimento biológico porque o

desarrollo cultural del niño se caracteriza, ante todo, por producirse mientras se dan cambios dinámicos de carácter orgânico. El desarrollo cultural se superpone a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo organico del niño, formando com él um todo. Tan solo por via de abstracción podemos diferenciar unos procesos de otros. (Vygotski, 1995, p.36).

A criança não precisa ter completado seu desenvolvimento biológico, portanto, para que tenha início o desenvolvimento cultural. Ela começa a usar ferramentas como meios auxiliares da sua ação sobre o meio – usar um objeto para alcançar outro ou movimentá-lo, por exemplo – antes de ter desenvolvido a capacidade de ficar de pé e andar. Da mesma forma, começa a usar a linguagem como meio de relação com outras pessoas antes de ter desenvolvido todas as funções biológicas necessárias para tal.

Na filogênese, por outro lado, as duas linhas de desenvolvimento, a biológica e a cultural, têm trajetórias separadas. Somente ao completar o processo de evolução biológica e constituir-se a espécie *homo sapiens*, tem início o processo de desenvolvimento histórico que culmina no surgimento do ser social. As funções psicológicas superiores são fruto dos processos de objetivação e exteriorização inaugurados nesse período de transição, têm sua gênese na materialização da sociabilidade e representam relações sociais entre os seres humanos. Como afirma Vigotski (2000, p. 24-5),

Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela 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.

Apelando mais uma vez às formulações de Lukács, devemos assinalar que a transformação da causalidade dada, natural, em causalidade posta, humanizada, a partir das objetivações produzidas pelo conjunto dos homens, exigiu não apenas o controle sobre a realidade externa, mas o controle das ações do próprio homem no sentido de modificar essa realidade para atender às suas necessidades. Os meios de influência dirigidos aos outros indivíduos

passaram a ser dirigidos sobre si mesmo, controlando o próprio comportamento. Desta forma, de um controle externo, provocado por outros indivíduos, passa-se a um controle desencadeado internamente. Essa dialética entre o externo e o interno pode ser compreendida a partir da lei de dupla formação apresentada por Vigotski. Conforme essa lei, toda função do desenvolvimento cultural do indivíduo aparece sempre duas vezes: primeiro como categoria interpsicológica, entre as pessoas; e, depois, como categoria intrapsicológica, dentro do próprio indivíduo.

Na ontogênese, as características próprias da espécie são transmitidas de forma natural, geneticamente. Mas as características que constituem o gênero humano, da mesma forma que foram produzidas socialmente, precisam ser apropriadas por meio das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos. A hominização é um fator natural, próprio da espécie e se transmite hereditariamente. No entanto, a humanidade do homem, proveniente de um processo histórico, não se acumula em genes, mas materializa-se na cultura produzida pela humanidade. Dessa forma, todo indivíduo singular precisa se apropriar das objetivações genéricas produzidas pela humanidade ao longo da sua história para constituir-se como ser humano. Conforme Leontiev (1978, p.267), “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (grifos no original). Numa palavra, é preciso se apropriar das formas superiores de comportamento que caracterizam o gênero humano.

Como não estamos falando do desenvolvimento de um ser abstrato, a-histórico, é preciso ter clareza acerca do âmbito histórico-social no qual se desenrola o processo de apropriação, por meio do qual cada indivíduo constitui sua humanidade. Esse processo não ocorre no vazio, fora das relações sociais. Assim, é preciso considerar o papel imprescindível do outro para a constituição de si mesmo. Na perspectiva vigotskiana (2000, p. 24),

Todo o desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outros, para si. /.../ Através dos outros constituímos-nos. Em forma

puramente lógica a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso. /.../ 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.

A centralidade do outro na constituição de nós mesmos deixa claro que, na compreensão de Vigotski, o desenvolvimento tem como fator preponderante as relações sociais historicamente estabelecidas entre os sujeitos. Não apenas pelo fato de as funções psicológicas superiores terem surgido como relações sociais entre pessoas, mas tendo em vista que “a transmissão pelo adulto, à criança, da cultura construída na história social humana, não é concebida na psicologia vigotskiana apenas como um dos fatores do desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal.” (Duarte, 2003, p.45). Assim, pode-se constatar que o biológico e o cultural não jogam o mesmo papel nesse processo. O âmbito cultural sobrepuja o desenvolvimento biológico e cria funções antes inexistentes. Por isso, para Vigotski, a aprendizagem pode não apenas seguir o desenvolvimento ou emparelhar-se com ele, mas ir adiante dele e provocar nele alterações significativas. A formação dos conceitos é um claro exemplo desse processo.

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem consignada por Vigotski supera dialeticamente as perspectivas anteriores, cuja elaboração oscilava entre a identificação completa ou a total dissociação desses dois fatores. Em sua elaboração, Vigotski apresenta dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, o nível de desenvolvimento real, representando aquilo que a criança consegue realizar sozinha, sem intervenção de outros indivíduos, como resultado de processos de apropriação já efetivados. O segundo, o nível de desenvolvimento próximo, compreendendo funções que se encontram em processo de maturação e podem se efetivar por meio da colaboração do outro, representando aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda de alguém. É importante deixar claro que esse nível de desenvolvimento não tem grandeza infinita e os avanços possíveis pela atividade em colaboração ocorrem dentro de limites, os quais são determinados pelo estado de desenvolvimento e pelas potencialidades

intelectuais da criança. A educação escolar, na concepção vigotskiana, deve atuar sobre esse nível de desenvolvimento próximo, procurando transformá-lo em nível de desenvolvimento real ao mesmo tempo em que cria novas zonas de desenvolvimento próximo.

### **3. Educação escolar, atividade docente e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**

A tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos. (Vigotski, 2001, p. 290)

A apropriação das objetivações produzidas historicamente pelo conjunto dos homens tem um papel fundamental no desenvolvimento da humanidade do homem. Conforme Luria (In Duarte, 1999, p. 91),

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes – 1) os programas hereditários de comportamento, subjacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual –, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. (...) Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal.

A atividade consciente do homem não é dada por meio dos processos de reprodução biológica; tampouco pode ser produzida individualmente. A humanidade levou milhões de anos de evolução histórica para constituir-se enquanto gênero humano; só esse fato já deixa claro que a experiência individual é insuficiente para desenvolver todos os traços que caracterizam esse gênero. Embora a experiência pessoal seja um fator importante no desenvolvimento humano, ela não é capaz de garantir a humanidade do homem. Para isso é necessário a cada indivíduo apropriar-se da experiência de toda a humanidade. Essa apropriação é possibilitada pelo processo de aprendizagem.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se articula com o processo de apropriação das objetivações produzidas historicamente pelo conjunto dos homens e que se constituíram como traços fundamentais do gênero humano, como é o caso da linguagem conceitual. Para Vigotski (1995, p. 29), o desenvolvimento dessas funções envolve dois conjuntos de fenômenos:

en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, /.../ atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc.

Esses meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento são objetivações genéricas. Por meio da sua apropriação é possível desenvolver a atenção voluntária, o pensamento abstrato, a formação de conceitos, entre outras funções psicológicas superiores.

Uma das principais características das funções psicológicas superiores consiste no fato de serem processos conscientes. Na leitura vigotskiana, só é possível tomar consciência daquilo que existe. Dessa forma, as funções precisam estar constituídas para serem conscientizadas. Na sua compreensão,

A intelectualização das funções e a assimilação destas são dois momentos de um mesmo processo de transição para funções psicológicas superiores. Dominamos uma função na medida em que ela se intelectualiza. A arbitrariedade na atividade de alguma função sempre é o reverso da sua tomada de consciência. (Vigotski, 2001, p. 283)

As funções elementares tornam-se funções superiores à medida que se torna possível seu uso consciente e arbitrário. O controle sobre as funções é um traço definidor da sua superioridade. Analisando a relação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, podemos vislumbrar esse processo de complexificação e compreender o papel da educação escolar nesse desenvolvimento.

Os conceitos espontâneos guardam estreita relação com a experiência empírica da criança, pois têm aí o seu nascedouro. Sua linha de desenvolvimento parte do concreto, do objeto em si, e avança em níveis de complexificação até alcançar o conceito propriamente dito, o nível abstrato. 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.

Os conceitos científicos, por sua vez, constituem-se no processo de aprendizagem escolar. Não ocorrem de forma espontânea, mas mediante um processo de ensino sistematizado e intencional. 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.

Para Vigotski a relação entre os conceitos espontâneos e científicos só é possível devido às suas especificidades. Suas linhas de desenvolvimento se lançam em sentidos contrários e permitem a interpenetração de ambos os processos.

A apropriação dos conceitos científicos se realiza no cerne do processo ensino e aprendizagem. Sua assimilação não é possível no âmbito

meramente espontâneo. Requer uma ação intencional, consciente, própria do ensino escolar. De acordo com Vigotski (idem, p. 309),

O ensino escolar opera com funções psíquicas superiores que não só se distinguem por uma estrutura mais complexa como ainda constituem formações absolutamente novas, sistemas funcionais complexos. /.../ todas as funções superiores têm uma base similar e se tornam superiores em função da sua tomada de consciência e da sua apreensão.

O ensino escolar, ao apresentar os conceitos científicos, atua essencialmente com a sistematização, o uso consciente dos conceitos, a arbitrariedade. Dessa forma, impõe ao indivíduo ações não necessárias para lidar com os conceitos espontâneos: a conscientização dos conceitos e dos processos de pensamento envolvidos nessa conscientização. Assim, à medida que são aprendidos, os conceitos científicos proporcionam – por sua própria caracterização – o desenvolvimento de funções superiores, pois exigem a abstração, a relação entre conceitos, a sistematização hierárquica e ampliam o grau de generalização dos conceitos<sup>[8]</sup>. Um exemplo significativo é a aprendizagem da escrita, pois

A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções. (Vigotski, 2001, p.336)

A ação do professor tem um papel fundamental nesse processo, considerando que, conforme Vigotski (idem, p. 244),

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições de colaboração 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.

Entre as relações sociais que proporcionam a apropriação das objetivações necessárias para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a relação da criança com o professor tem lugar de destaque na

perspectiva vigotskiana. Quando atua junto ao aluno, o professor explica, apresenta os conhecimentos, pergunta, estimula a criança a pensar. Essa ação faz com que a criança imite os processos de raciocínio desenvolvidos pelo professor; imitação essa que se prolonga inclusive na ausência do mestre quando, sozinha, a criança segue os caminhos indicados a partir de uma colaboração anterior. O desenvolvimento dos conceitos segue o mesmo processo que os demais âmbitos do desenvolvimento humano: “O conceito ‘em si’ e ‘para os outros’ se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito ‘para si’.” (Vigotski, idem, p. 198).

Em decorrência da mediação docente, a criança se apropria do conceito científico em si e o utiliza de forma adequada, garantindo o intercâmbio social com outros indivíduos. O seu conceito em si tem significado para os outros e, por meio das relações interpsicológicas, vai sendo apropriado, conscientizado e constituído para si. Na compreensão de Vigotski os conceitos evoluem. O primeiro contato com o conceito não significa sua total apreensão, trata-se do início de um longo processo que atingirá apenas na sua fase final a completa generalização. À medida que se desenvolvem, os conceitos científicos provocam o surgimento e a evolução das funções psicológicas superiores exigidas nesse processo e elevam o nível de generalidade entre os conceitos, abrangendo também os conceitos espontâneos.

À luz dessas considerações, podemos afirmar que, na concepção vigotskiana, a educação escolar – e, no seu cerne, a mediação docente – configura-se como elemento fundamental para a apropriação das objetivações genéricas pelos indivíduos. Essa apropriação, por sua vez, proporciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Entretanto, no bojo do ideário pedagógico vinculado às pedagogias do aprender a aprender<sup>[9]</sup>, a aprendizagem espontânea – realizada de maneira “autônoma” pelo aluno – é estimulada, em detrimento dos processos de apropriação do conhecimento resultantes de atividades de ensino, atribuindo-se um valor maior àquilo que o aluno aprende sozinho em relação às apropriações efetivadas a partir da transmissão por outras pessoas. Na mesma

linha valorativa, a apropriação do conhecimento sistematizado perde espaço para a aquisição de métodos de construção do saber. Assim, o acesso às objetivações produzidas pela humanidade, imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo como partícipe do gênero humano, é restrito à assimilação de métodos e técnicas de como aprender.

Por isso, em relação a essas pedagogias, Duarte (2000; 2003) apresenta os seguintes posicionamentos valorativos: i) é mais significativo aquilo que o indivíduo aprende sozinho, sem a transmissão por outras pessoas; ii) a aquisição de um método científico é mais importante do que a apropriação do conhecimento científico existente; iii) são os interesses e necessidades do aluno que devem impulsionar e dirigir a aprendizagem; e iv) a educação deve proporcionar ao indivíduo a capacidade de adaptar-se à sociedade em constante processo de transformação. Conforme esses posicionamentos, a educação cumpriria a tarefa de criar as competências e habilidades necessárias para garantir a inclusão do indivíduo na sociedade capitalista. A cada indivíduo caberia o empenho em desenvolver as características exigidas para galgar o patamar da empregabilidade ou, ainda, colocar-se como um empreendedor no mercado.

### **Considerações finais**

O processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores assume dinâmicas diferentes na filogênese e na ontogênese. Enquanto na filogênese essas funções – que têm origem social – só se estabelecem depois de completado o ciclo de desenvolvimento natural, biológico, a partir do qual se constituiu a espécie *homo sapiens*; na ontogênese, o desenvolvimento biológico não precede o desenvolvimento histórico-cultural. Esses dois âmbitos do desenvolvimento humano ocorrem simultaneamente, mantendo entre si uma relação dialética.

As objetivações genéricas, produzidas ao longo da história da humanidade e associadas às funções psicológicas superiores, precisam ser apropriadas por cada indivíduo singular como garantia da sua própria produção como ser pertencente ao gênero humano. Essa apropriação é tarefa do complexo da educação. Nesse sentido, a prática educacional constituir-se-ia, como rigorosamente consignou Saviani (2005, p. 13), “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A educação escolar, portanto, concorre significativamente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores à medida que o conhecimento a ser apropriado no âmbito escolar exige funções ainda inexistentes ou em processo inicial de maturação. A apropriação em si impulsionaria o surgimento das funções de que necessita para se efetivar, gerando novos níveis de desenvolvimento próximo e transformando em realidade aquilo que antes era apenas potência.

O conhecimento científico não é apropriado de forma espontânea. Requer, ao contrário, uma ação intencional e claramente dirigida para essa finalidade. Assim, a ação docente configura-se como um fator imprescindível para a apropriação dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade.

Teorias e modelos pedagógicos vinculados à perspectiva do aprender a aprender vêm desenvolvendo a defesa da espontaneidade e da não intervenção docente no livre desenvolvimento da criança, atribuindo mais valor àquilo que o aluno consegue fazer sozinho, sem a participação de outras pessoas – principalmente do educador. Na leitura de Vigotski, constatamos que é exatamente o oposto o que esse autor defende na sua obra mais madura<sup>[10]</sup>. A mediação docente tem um papel central no processo de apropriação do conhecimento por parte do aluno. O professor não é um simples acessório. É alguém capaz de intervir no desenvolvimento da criança, fazendo-a atingir níveis mais elevados de generalização; níveis esses que não atingiria sozinha, por meio de ações espontâneas.

Desse modo, a negação do conhecimento, aliada à redução do papel do professor a um mero facilitador de um impreciso aprender a aprender por parte do aluno, contraria frontalmente um projeto educacional voltado ao pleno e articulado desenvolvimento do indivíduo e do gênero humano. Como tal, só pode atender aos interesses de um sistema que, reproduzindo-se sobre a base do trabalho explorado, volta-se contra a humanização do homem.

## **Bibliografia**

DUARTE, N. Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski. Campinas. São Paulo, Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Vigotski e o “Aprender a Aprender”: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. São Paulo, Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. São Paulo: Autores Associados, 2003.

ENGELS, F. A dialética da natureza. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FACCI, M. G. D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo, Autores Associados, 2004

HOLZ, H.H.; KOFLER, L.; ABENDROTH, W. Conversando com Lukács. Tradução de Giseh Vianna Konder. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do Psiquismo Humano. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de Ciências Humanas. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1978.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. Tradução de Artur Morão. 1ª edição, Lisboa, Edições 70, 1975.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 9ª ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2005.

VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, N. 71, Campinas, Jul. 2000.

\_\_\_\_\_. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra, São Paulo, Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Psicologia Pedagógica. 2ª ed. Tradução: Paulo Bezerra, São Paulo, Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, L.S. Obras escogidas III. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1995.

---

## Notas

<sup>[1]</sup> Mestranda em Educação na Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professora da Universidade Regional do Cariri – URCA. Pesquisadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário - IMO/UECE.

<sup>[2]</sup> Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora da UECE. Professora colaboradora da Universidade Federal do Ceará - UFC. Diretora do IMO/UECE – E-mail: [susana\\_jimenez@uol.com.br](mailto:susana_jimenez@uol.com.br)

<sup>[3]</sup> Doutoranda em Educação na UFC. Professora da UECE. Pesquisadora do IMO/UECE.

<sup>[4]</sup> O nome de Vigotski, assim como a denominação da sua escola, aparece com grafias bem diferentes, dependendo da fonte bibliográfica utilizada. Optamos por essa grafia. No entanto, manteremos a grafia apresentada nas obras citadas.

<sup>[5]</sup> Pontualmente, faremos referência à contribuição dos dois outros integrantes da famosa *troika* de psicólogos russos: Leontiev e Luria.

<sup>[6]</sup> Vigotski, L.S. Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, N. 71, Campinas, Jul. 2000.

[7] Vygotski, L.S. Obras escogidas III. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1995.

[8] Na teoria vigotskiana, são quatro os níveis de generalização: o sincrético, o complexo, o pré-conceito e o conceito. Em cada nível de generalização as relações de generalidade se travam de forma específica.

[9] Num estudo significativo acerca dessa questão, Duarte (2000) evidencia a presença do lema “aprender a aprender” no discurso oficial contemporâneo, explicitando, a título de ilustração, como esse lema atravessa o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Relatório Jacques Delors –, constituindo um dos pilares sobre os quais se erguem a educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

[10] Embora no livro **Psicologia Pedagógica**, Vigotski não apresente a ação do professor como algo essencial, a centralidade do papel docente se apresenta de forma bastante clara no livro **A construção do pensamento e da linguagem**. Uma discussão bastante frutífera nesse sentido é realizada por Facci (2004). Nesse trabalho a autora contextualiza as obras citadas e justifica a evolução do pensamento de Vigotski em relação ao ensino e ao papel do professor na apropriação do conhecimento pela criança.