

O DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA DISCUSSÃO HISTÓRICO-CULTURAL¹

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512028>

Data de aceite: 18/02/2025

Luana de Lima Menezes

UNESP/ASSIS

Órgão Fomentador: CAPES

<http://lattes.cnpq.br/4501117482502327>

Apresentamos nesse capítulo um excerto do trabalho de conclusão de curso de psicologia, realizado pela autora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

acumulados ao longo da história. Somente assim, na relação social, que o processo de humanização pode acontecer.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento humano, Funções Psicológicas Superiores, Psicologia Histórico-Cultural.

Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.

Liev Semiónovich Vigotski

RESUMO: O presente texto teve como objetivo abordar a compreensão sobre o desenvolvimento humano a partir da psicologia histórico-cultural, bem como, discorrer acerca das funções psicológicas superiores, dando destaque, neste excerto, à atenção, memória, pensamento e linguagem. Os trabalhos de Vigotski (1896-1934), assim como de outros autores da teoria em questão, são substanciais para a compreensão da dialeticidade que envolve e cria condições para o desenvolvimento do homem cultural. A mediação, neste sentido, é fundamental, uma vez que, as crianças, assim que nascem, não são capazes de integralizar à cultura de forma espontânea, é necessário, portanto, que exista um adulto, ou pares mais experientes, que mediem a relação desse ser humano com a sociedade e com os conhecimentos

INTRODUÇÃO

Para que exista desenvolvimento humano, em primeiro lugar, é imprescindível que consideremos as propriedades naturais do organismo, como a estrutura e o funcionamento do cérebro. As crianças, desde o nascimento, possuem um sistema nervoso de sua própria espécie, e o cérebro humano pode transformar-se em uma estrutura de complexíssima atividade psíquica. Contudo, para além das propriedades naturais do organismo, é indispensável que o indivíduo seja inserido na sociedade, estabelecendo relações sociais com seres humanos (Mukhina, 1995).

Em suas análises a respeito do desenvolvimento do psiquismo, Vygotsky e Luria (1996), descreveram “três linhas principais do desenvolvimento: *evolutiva, histórica e ontogenética*” (Barroco, 2007, p. 243, grifo do autor). A proposta destes teóricos neste ensaio era, a princípio, discutir o que vinha sendo postulado por autores contemporâneos a eles, tomando por base o que diz respeito ao paralelismo biogenético, que ao teorizar sobre a filogênese e da ontogênese, consideravam que “um processo *repele* aproximadamente o outro”, contudo, para Vygotsky e Luria (1996, p. 52, 53, grifo do autor), “a referida relação seria melhor definida como um paralelismo entre os dois processos”. Sobre isso, os autores ainda escreveram:

A falta de fundamento do princípio do paralelismo genético foi demonstrada nas obras de pesquisadores burgueses e, mais ainda, por marxistas. Nossa meta foi primordialmente descobrir a especificidade máxima de cada um dos três caminhos de desenvolvimento comportamental, as diferenças nos modos e os tipos de comportamento. Estávamos interessados em discriminar apenas os traços distintivos, e não os comuns, desses processos. Em contraposição à teoria do paralelismo, consideramos que os resultados do estudo dos principais traços distintivos de cada processo de desenvolvimento - os traços que distinguem o processo da idéia geral de evolução - pode lançar uma luz direta sobre o tipo e as regularidades específicas de cada uma das três linhas que são discutidas. Nossa principal tarefa foi mostrar as regularidades e a essência independentes e específicas de cada um dos tipos de desenvolvimento. Isto não significa, de modo algum, que rejeitamos completamente qualquer correspondência entre ontogênese e filogênese. Ao contrário, essa teoria, do modo como tem sido desenvolvida e descrita criticamente por muitos autores modernos, pode servir como um belo princípio heurístico que, de fato, utilizamos para revelar a correspondência formal entre determinados fenômenos pertencentes aos diferentes planos de desenvolvimento. Contudo, procuramos compreender a própria conexão entre os três caminhos de desenvolvimento de maneira completamente diversa (Vygotsky; Luria, 1996, p. 53).

Essas três linhas do desenvolvimento, apontadas pelos autores, não objetivavam esgotar as explicações do comportamento, mas sim, explicar como o desenvolvimento cultural acontece (Barroco, 2007). Destarte, Primeiramente, Vygotsky e Luria (1996), perscrutaram os estudos de Wolfgang Kohler (1887 -1967), psicólogo alemão que investigou o uso de ferramentas por macacos antropoides. Para Vygotski (1991, p.18), as análises de Kohler sobre “a inteligência prática na criança e respostas similares apresentadas por macacos tornou-se o princípio-guia do trabalho experimental nesse campo”.

Os estudos de Charlotte Bühler (1893 – 1974), igualmente realizados com macacos antropoides e crianças, levaram-na a compreender que o início da inteligência prática, tanto nas crianças quanto nos macacos, era independente da fala (Vygotski, 1991). Entretanto, posteriormente, Vygotski (1991), afirma, sobre Bühler que:

[...] suas conclusões, extraídas de seu trabalho com crianças muito pequenas, são questionáveis, articularmente a sua afirmação de que “os sucessos obtidos pelos chimpanzés são completamente independentes da linguagem e, no caso do ser humano, mesmo mais tardiamente na vida, o raciocínio técnico ou o raciocínio em termos de instrumentos, está longe de vincular-se à linguagem e a conceitos, diferentemente de outras formas de raciocínio” (Vygotski, 1991, p. 18).

Para o autor, no entanto, a linguagem e o raciocínio prático possuem uma interligação importante no decorrer do desenvolvimento humano. Além disso, para o teórico, a atividade simbólica organiza o processo do uso de instrumentos pelos humanos e, desta forma, novas formas complexas de comportamento podem se desenvolver (Vygotski, 1991). Sobre isso, ainda escreve que:

Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àquele dos macacos antropóides, assim que a fala¹ e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores. Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (Vygotski, 1991, p. 20).

Assim, não obstante, os macacos antropóides consigam imitar a ação humana, mesmo que não de forma perfeita - no que tange ao uso das ferramentas - estes animais estão limitados a mera repetição, pois não possuem condições de apreenderem o sentido da própria ação, uma vez que a linguagem e os signos não são incorporados a eles. Além disso, a formação do cérebro animal é quase completamente concluída após seu nascimento, diferentemente do cérebro da espécie humana, ou seja, “as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas sim as condições necessárias para sua formação. Essas qualidades surgem graças à herança social” (Mukhina, 1995, p. 41). Portanto, o ser humano não está limitado às heranças do código genético da espécie, mas para humanizar-se, é imprescindível a existência do cérebro humano e da sociedade em que será educado.

Quando as crianças nascem se deparam com instrumentos e ferramentas criadas por seres humanos ao longo da história (Mukhina, 1995). As pessoas mais experientes, neste processo de humanização, por conseguinte, são os mediadores entre a criança e a sociedade da qual fará parte. Desta forma, a criança poderá apropriar-se do conhecimento acumulado historicamente e do uso de ferramentas e instrumentos humanos. “Toda a vida da criança depende do adulto, é organizada e dirigida pelo adulto. Aprende a andar, a utilizar corretamente os objetos, a falar, a pensar, a sentir e a se controlar [...]” (Mukhina, 1995, p. 49). Desta forma, se a mediação do adulto, em referência à atividade da criança, for organizada, concedendo-a as condições necessárias, melhor será a apropriação desta criança e, assim, também será seu desenvolvimento.

Outrossim, uma criança não poderá desenvolver a psique humana, logo, as funções psicológicas superiores, se não houver condições humanas de vida (Mukhina, 1995). Somente por meio da relação com outros seres humanos que esse desenvolvimento poderá acontecer. “O homem cultural é aquele que, vivendo com outros homens, apropria-se e cria formas de estar no mundo, de apreendê-lo, de transformá-lo” (Barroco, 2007, p. 245).

1. Em algumas citações diretas as palavras “linguagem” e “fala” são usadas como sinônimos, por existirem equívocos na tradução dos materiais acessados. Contudo, compreendemos as dissimilaridades entre os referidos termos, sendo que a fala, remete, necessariamente à palavra fonética, enquanto a linguagem está voltada a um arcabouço de signos, e não, necessariamente à fala em si.

AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Vygotski (2000), publicou no ano de 1931 sua obra denominada “História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores”. Sobre isso, Barroco (2007, p. 249) discorre que no processo dessa teorização, o autor considerou “experimentos e escritos de outros psicólogos, como Kohler, que investigou a importância do instrumento ou ferramenta para a transformação qualitativa das funções psicológicas”.

Embora, na época, existisse a discussão no que concerne o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em crianças, para Vygotski (2000), este campo ainda não havia sido totalmente explorado. O autor afirma que nenhuma delimitação, até então, para se estudar essa temática, havia sido traçada do ponto de vista metodológico. Além disso, para o teórico, o conceito que vinha sendo aplicado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, no tocante à psicologia infantil, ainda permanecia confuso e ambíguo. Tal fato se devia a falta das delimitações entre conceitos próximos, e os contornos semânticos que careciam de sentido.

Além disso, Vygotski (2000), enfatiza que as pesquisas sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, seguia uma concepção tradicional, com uma visão errônea e unilateral, uma vez que, para o autor, essa concepção era:

[...] incapaz de considerar estes atos como atos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança (Vygotski, 2000, p. 12, tradução nossa).

Para Vygotski (2000), as investigações sobre estes processos complexos, se decompunham em seus elementos constituintes e perdiam seu caráter estrutural unitário, reduzindo-os em processo elementares, de natureza subordinada.

O autor disserta que, na velha psicologia:

[...] os processos superiores e complexos foram divididos em seus elementos componentes, reduzindo-os completamente a combinações (diferentes em termos de forma e nível de complexidade), de experiências ou processos primários” (Vygotski, 2000, p. 15, tradução nossa).

Neste mesmo sentido, o teórico afirma que, após fazer a análise entre a velha psicologia subjetiva e a nova psicologia objetiva², considerou impossível estudar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, partindo dos fundamentos dessas abordagens, pois, em sua essência, tratava-se apenas de processos elementares. Matiushkin (2000), reafirmando o posicionamento de Vygotski (2000), coloca que:

2. O behaviorismo estadunidense e a reflexologia russa (Vygotski, 2000).

A linguagem e o desenho das crianças, a leitura e a escrita, o desenvolvimento das operações matemáticas e do pensamento lógico, a formação de conceitos e a concepção do mundo da criança é a lista - muito incompleta a propósito - das funções psíquicas consideradas superiores e que psicólogos antes de Vygotsky definiram como funções naturais complexas (Matiushkin, 2000, p. 350, tradução nossa).

No entanto, não se trata, neste ponto, de um descarte em relação à estrutura orgânica, ao natural. Como anteriormente mencionado, Vygotski (2000), não ignorou a imprescindibilidade do organismo para a elaboração de suas teorias a respeito do desenvolvimento humano. Para este autor, “[...] é impossível estudar a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores sem haver estudado a pré-história de tais funções, suas raízes biológicas e inclinações orgânicas” (Vygotski, 2000, p. 18, tradução nossa). No entanto, este teórico não concebe as funções psicológicas superiores como processos *naturais* complexos, pois desta forma, como já mencionado anteriormente, reduz-se os processos complexos em outros mais simples e elementares (Matiushkin, 2000).

Em conformidade com Barroco (2007, p. 251), se os processos complexos eram reduzidos ao simples, “por tal enfoque atomista, não se poderia investigar a emergência das mesmas, nem as suas regularidades, menos ainda, formas eficazes de intervenção para precipitá-las ou desenvolvê-las”. Nesta perspectiva, Vygotski (2000), corrobora, a partir de suas elucubrações a respeito das funções psicológicas superiores, que o biológico é essencial, mas não subjugua o desenvolvimento do ser humano, independentemente de suas características ou limitações estruturais, pois, “na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado” (Vygotski, 2000, p. 36, tradução nossa).

Entretanto, Vygotski (2000) indica categoricamente que, a psicologia, até o momento, ocupou-se em analisar a forma de conduta do comportamento, em vez de tentar compreender a sua gênese. Em outras palavras, trocava-se “a análise da gênese pela análise da forma complexa de comportar-se e os diferentes estágios do desenvolvimento (Lessa, 2014, p. 162). Desta maneira, dava-se a ideia de que o que se desenvolve, na verdade, não é a forma em sua unidade em si, e sim, os elementos isolados em sua forma (Vygotski, 2000).

Para Vygotski (2000), a psicologia não conseguia fazer a diferenciação entre os processos de ordem biológica dos processos culturais do desenvolvimento, e sobre isso, discorre que:

A psicologia infantil – tanto a anterior como a atual – se caracteriza precisamente pela tendência inversa, ou seja, pretende situar em uma única linha os fatos do desenvolvimento cultural e orgânico do comportamento da criança e se considerar a uns e outros como fenômenos da mesma ordem, de natureza psicológica idêntica, e com leis que seriam governadas pelo mesmo princípio. (Vygotski, 2000, p. 13, tradução nossa).

Concordamos com o referido autor quando este, no entanto, afirma que o desenvolvimento da conduta da criança acontece em duas linhas, sendo estas o natural e o cultural. Não se trata de um processo simples, onde se é “possível alinhar todos os fenômenos do desenvolvimento em uma fila única” (Lessa, 2014, p. 167), mas sim de um processo complexo do desenvolvimento que, somente a partir da relação dialética, entre o natural e o cultural, ter-se-á condições de acontecer.

A discussão, no que concerne as funções inferiores e superiores, adiante, adquiriu uma concepção dualista na psicologia na época, explicitada por Barroco (2007) da seguinte maneira:

Como afirmado na época, o dualismo entre função inferior e superior levava a uma divisão metafísica da psicologia em duas ciências separadas e independentes. Uma era a psicologia fisiológica, das ciências naturais, explicativa e causal, ocupada com as funções inferiores; a outra era a psicologia idealista, compreensiva, descritiva, teleológica, do espírito, atenta às funções superiores (Barroco, 2007, p. 250).

No entanto, a mesma autora, em relação a Vygotski (2000), afirma que, embora essa cisão do comportamento humano possa parecer pouco dialético, no tocante às condições da época, não se tratava necessariamente de uma limitação do teórico, mas sim, “uma sistematização das evidências científicas constatadas, como ele mesmo defendia, contudo postas sob nova relação, materialista-histórico-dialética” (Barroco, 2007, p. 250).

Por conseguinte, a compreensão de como Vygotski (2000), entendia e analisava estes processos, é de capital importância para que a lógica dialética possa ser identificada em suas teorizações. E a esse respeito, como aponta Lessa (2014), este autor parte rigorosamente da unidade dialética a fim de conceber os fatores do comportamento humano complexo, derivando de processos, do desenvolvimento, que são distintos.

Por um lado, o homem como o resultado de um processo biológico, de evolução das espécies, *Homo Sapiens*; por outro, o desenvolvimento histórico que permitiu o homem primitivo se converter em um ser culturalizado” (Lessa, 2014, p. 165).

Portanto, as funções psicológicas superiores, como já mencionado em outrora neste trabalho, se desenvolvem a partir das relações estabelecidas entre o indivíduo e a cultura na sociedade em que é inserido. Assim, em correspondência aos pressupostos de Vygotski (2000), as funções psicológicas superiores estão em constante reorganização, estabelecendo entre elas novas conexões. Em suas análises, Vygotski (2000, p.23) afirma que no decorrer do desenvolvimento humano, as funções psicológicas elementares pouco se modificam, em oposição às funções psicológicas superiores, que se transformam em todos os pontos de vistas. E sobre isso, Lessa (2014), discute que os processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico são sobrepostos pelo desenvolvimento cultural, e formam, em conjunto, um todo. Em síntese, os processos coincidem e fundem, sendo o natural e o cultural.

O homem é aquele que transforma em instrumentos, aquilo que, em outro momento, fora um objeto natural, ou seja, retirado integralmente da natureza. Assim, esta produção humana passa a ser portadora da atividade da própria espécie, de funções sociais. Quando uma criança passa a conviver com os objetos e com os seres humanos e suas produções, passa também a se apropriar dessas funções sociais (Barroco, 2007). Desta forma, portanto, os sujeitos desenvolvem suas funções psicológicas superiores. Sem o contato com as produções humanas, sem a relação com a sociedade, e mais, sem a mediação de um adulto, ou pares humanizados, uma criança não poderá desenvolver-se como humano, não poderá desenvolver as funções psíquicas tipicamente humanas.

À vista disso, Vigotski (1999), aponta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores aparece duas vezes, uma no nível coletivo e, depois, no nível individual, porque a princípio, a função sempre será social. A imitação, neste sentido, que é tida pelo autor como uma das principais vias do desenvolvimento cultural da criança, demonstra como esse movimento entre intersíquico³, extrapsíquico⁴ e intrapsíquico⁵ ocorre (Vygotski, 1997). Em conformidade com o teórico, a imitação, nos seres humanos, ocorre de uma forma diferente com relação a outros animais, isso porque, esses animais carecem do pensamento lógico, e a imitação não adquire outro caráter além da própria repetição. Os seres humanos, pelo contrário, em específico, a criança no seu processo de desenvolvimento, imita, à princípio, mas ao apropriar-se (intrapsíquico), dá sentido e propicia novas criações (Vygotski, 2000).

Vigotski (1999), sobre as funções psicológicas superiores, aponta que estas estabelecem complexas conexões entre si, que correm no processo do desenvolvimento. O autor afirma que as mudanças que ocorrem nas funções, na verdade, são mudanças que ocorrem entre elas, no nexos inicial, fazendo com que novos agrupamentos, até então desconhecidos, sejam formados. Esses nexos estabelecidos entre as funções psicológicas formam os sistemas psicológicos.

Isso ocorre, de maneira exemplificada, da seguinte maneira: na infância, por meio do processo da mediação intencional, uma criança pode recordar algumas palavras através do auxílio de uma imagem. Vigotski (1999), afirma que, aqui, já existe um deslocamento entre as funções. “A criança que lembra uma série de palavras com ajuda de imagens apoia-se não apenas na memória, mas também na fantasia, em sua habilidade para encontrar a analogia ou a diferença” (Vigotski, 1999, p. 110). Ou seja, este processo, não depende exclusivamente da memória, mas sim, opera a partir de novas funções e suas relações. Cabe aqui ressaltar que, uma criança, em fase de apropriação de objetos e conteúdos, lembrará para pensar sobre alguma coisa, ou seja, a memória e essas conexões são essenciais para dirigir-se ao pensamento. Entretanto, os nexos entre as funções são modificados na fase da transição da infância para a adolescência. Nesta fase do desenvolvimento humano, o adolescente pensará a fim de se recordar de algo. De acordo com Vigotski (1999), lembrar é buscar o que se precisa em uma determinada sequência lógica, aqui demarcada, primordialmente, pelo pensamento.

3. O conteúdo ou objeto que será apropriado está entre os indivíduos (Vygotski, 1997).

4. Começa a ser dito a si próprio o conteúdo ou objeto (Vygotski, 1997).

5. O conteúdo ou objeto é internalizado (Vygotski, 1997).

As funções psicológicas superiores que, neste trabalho, serão tratadas a seguir, não operam de forma isolada, reiteramos que não se trata do localizacionismo dessas funções, uma vez que Vigotski (1999), as analisava como sistemas. A concepção de que a relação entre elas ocorre é imprescindível para compreender como o desenvolvimento acontece. Discorreremos, sucintamente, portanto, à luz da psicologia histórico-cultural, sobre alguns aspectos referentes à análise de determinadas funções psicológicas⁶ que destacamos para explicar, mesmo que sucintamente, como a teoria compreende a relação entre esses processos psíquicos.

FUNÇÃO PSICOLÓGICA: ATENÇÃO

Conforme Luria (1979), o ser humano recebe inúmeros estímulos, a todo instante, contudo, abstrai aqueles que não lhe são necessários e seleciona os mais importantes. Diversas associações emergem, mas o sujeito conserva apenas algumas delas, que lhe são essenciais para sua atividade, e descarta as que dificultam seu processo de pensamento. Esta seleção de informações necessárias, que garante o controle sobre as ações é conhecida como atenção, e sua função é o caráter seletivo da atividade consciente, que se manifesta na percepção, nos processos motores e no pensamento do ser humano. Se não houvesse essa seletividade, qualquer atividade seria impossível de ser empreendida.

Luria (1979), discorre que em toda atividade consciente deve acontecer um processo de que seleciona os processos básicos e dominantes, esses quais, são constituintes do objeto da atenção humana. Além disso, é necessário, também, que exista um “fundo”, que é constituído pelos processos em que o acesso está recluso na consciência. Assim, na presença de uma tarefa que corresponda a esses processos que permanecem “no fundo”, esses poderão passar ao centro da atenção do sujeito e, por conseguinte, tornar-se dominante. Assim, o autor dispõe que, por esta razão, costuma-se distinguir o volume da atenção, sua estabilidade e suas oscilações. A partir de Luria (1979, p. 2), entende-se por volume, “o número de sinais recebidos ou associações ocorrentes, que podem conservar-se no centro de uma atenção nítida, assumindo caráter dominante”, quanto à estabilidade, esta, se refere “a duração com a qual esses processos discriminativos pela atenção podem manter seu caráter dominante”, e por fim, as oscilações contemplam “o caráter cíclico do processo, no qual determinados conteúdos da atividade consciente ora adquirem caráter dominante, ora o perdem”.

Esses conceitos são importantes para compreender o que Luria, posteriormente destaca como os fatores que são os determinantes da atenção. Luria (1979), explica que existem dois grupos que propiciam a seleção dos processos psíquicos. Estes grupos são responsáveis por determinar estes conceitos anteriormente explicados: orientação, volume e as oscilações, neste ponto, visando a estabilidade da atividade consciente. No primeiro grupo, refere-se à estrutura do campo exterior, caracterizado pelos fatores que correspondem à estrutura dos estímulos para além do sujeito, mas que chegam até ele. O segundo grupo corresponde à estrutura do campo interior, ou seja, aqui, os fatores dizem respeito à atividade do próprio ser humano.

6. Indicamos que, com o objetivo de explicar a compreensão da teoria sobre as funções psicológicas superiores, elencamos a atenção, memória, pensamento e linguagem, com esta finalidade. Apesar disso, esses processos psíquicos complexos não são reduzidos aos abordados nesse capítulo. Podemos citar, por exemplo, a imaginação, percepção, emoção, entre outras.

O primeiro grupo, descrito por Luria (1979), tem como primeiro aspecto importante a intensidade de um estímulo. Desta forma, cabe ressaltar neste ponto, que os fatores aqui são referentes à exterioridade perceptível pelo sujeito, ou seja, é importante destacar a aproximação entre esses e os fatores da própria percepção. Deste modo, se um estímulo exterior é direcionado ao sujeito, em conjunto com demais estímulos menos intensos que ele, a atenção dessa pessoa será atraída àquele em que a intensidade é maior. Outrossim, o autor expõe que se dois estímulos têm relações equilibradas, nem um destes domina, proporcionando à oscilação da atenção do sujeito. Neste caso, ora um estímulo será dominante, ora o outro.

O segundo aspecto importante apontando pelo autor, que estabelece o sentido da atenção, é a novidade do estímulo ou a diferença entre um estímulo e outro. No primeiro caso, Luria (1979), afirma que se um estímulo sobrepõe a outro de forma acentuada, ele atrai para si a atenção e provoca aquilo que chama de reflexo orientado⁷ especial. O mesmo pode acontecer na ausência de um estímulo corriqueiro. O teórico exemplifica enunciando o exemplo do som costumado de um motor, que quando cessa pode chamar a atenção de quem o escutava. Além disso, o autor reitera que o que a percepção dos estímulos que vêm do exterior até o sujeito, necessita da organização estrutural. Luria elucida isso:

A organização estrutural do campo perceptivo é um dos meios mais poderosos de direção da nossa percepção e um dos mais importantes fatores de sua ampliação, enquanto a organização racional psicologicamente fundamentada do campo perceptivo é uma das tarefas mais importantes da *engenharia psicológica*. Não é difícil perceber a grande importância que adquire a garantia de formas mais racionais de organização do fluxo de informação que chega ao avião que pilota aviões rápidos ou super-rápidos (Luria, 1979, p. 4, grifo do autor).

Desta forma, ressalta que é importante assimilar e considerar estes fatores, a fim de que se aprenda a dirigir a atenção humana em base científica. O autor situa, portanto, os fatores do segundo grupo que se relacionam tanto com o meio externo, quanto com o próprio sujeito em relação às suas atividades, essas quais são dirigidas às suas necessidades, interesses e objetivos. Sobre isso, discorre que, diferentemente dos outros animais, os interesses e necessidades dos humanos, pouco tem a ver com instintos e inclinações biológicas, mas sim, com fatores complexos e motivacionais que se formaram na sociedade a partir de seu processo histórico. (Luria, 1979).

Todos esses apontamentos feitos por Luria (1979, p. 5, 6), correspondem a importância, por este autor descrita, da organização estrutural psicológica da atividade humana para compreender os elementos que dirigem sua atenção. Para ele, a estrutura da atividade do homem “reflete o seu processo e lhe serve de mecanismo de controle”. Em última análise, “tudo isso torna a atenção um dos aspectos mais importantes da atividade consciente do homem”.

7. Relativos à atenção involuntária, explicitados por Luria (1981), a partir discussão sobre as bases neurofisiológicas desta função psicológica. O termo “reflexo de orientação”, segundo o autor, aparece, em primeira instância, por Pavlov.

Luria (1979), destaca dois tipos de atenção estudadas pela psicologia, sendo a primeira, é a atenção involuntária. Esta, como já mencionada anteriormente, se correlaciona aos estímulos externos intensos, ou por um novo e súbito estímulo, ou ainda, como vimos, pela falta dele. Esta atenção pode ser observada quando alguém, de maneira involuntária, se vira ao ouvir um súbito som estrondoso. Este tipo de atenção é comum ao sujeito humanizado e ao animal. De acordo com Luria (1981), desde os primeiros meses de vida de uma criança, é notório as características mais elementares da atenção, esta que é atraída pelos estímulos naturais, pelos mais significativos ou poderosos estímulos biológicos. Este fator da atenção está correlacionado ao primeiro grupo mencionado por Luria (1979), que corresponde aos fatores de estimulações externas.

Em contrapartida, Luria (1981) adverte que a criança pequena não tem sua atenção atraída somente por estímulos externos intensos e novos, ou, àqueles relacionados a exigência imediata, pois, desde os primeiros dias de vida, esta criança passa a conviver com adultos humanizados. “Quando uma mãe nomeia um objeto no ambiente e aponta para ele com o dedo, a atenção da criança é atraída para aquele objeto, que, assim, começa a se sobressair do resto, não importando se ele origina um estímulo forte, novo ou vitalmente importante” (Luria, 1981, p. 228). Nesta perspectiva, ao direcionar a atenção da criança, como nesta elucubração de Luria, o nexos entre outras funções se estabelece em sistemas. Destacamos, por exemplo, que a memória desempenhará uma atribuição importante quando, posteriormente, essa criança passar a pensar neste objeto, e atribuir a ele a palavra que o nomeia ao se recordar do que sua mãe dizia ao apontá-lo.

Dessarte, a segunda atenção, mencionada por Luria (1979), é a arbitrária, sendo que esta é, diferentemente da atenção involuntária, é inerente ao homem, ou seja, não é compartilhada com outros animais. Um dos aspectos que demonstra que a atenção arbitrária é exclusivamente humana, está relacionado ao fato de que somente o homem pode dirigir e concentrar sua atenção, voluntariamente, em um objeto, por um momento e, depois, em outro. Este fato demonstra que o ser humano pode ultrapassar as leis naturais da percepção, discriminando e alterando as estruturas que lhe são imprescindíveis, de acordo com as suas vontades e necessidades. Sobre a diferenciação entre os dois tipos de atenção até aqui mencionados, Luria explica:

Consiste essencialmente no reconhecimento do fato de que, ao contrário das reações de orientação elementares, a atenção voluntária não é de origem biológica, mas, sim, um ato *social*, e de que ela pode ser interpretada como a introdução de fatores que são o produto, não da maturação biológica do organismo, mas, sim, de formas de atividade criadas na criança durante as suas relações com os adultos, na organização desta complexa regulação da atividade mental seletiva (Luria, 1981, p. 228).

Com isso, recordamos que os teóricos contemporâneos a Vigotski, que estudavam as funções psicológicas superiores, abarcavam a atenção voluntária como uma função psicológica natural complexa (Vygotski, 2000), no entanto, reafirmamos, a partir de Luria (1981), um tema importante destacado neste trabalho: sendo a atenção voluntária uma função psicológica superior, ela é desenvolvida socialmente, portanto, só pode ser compreendida como uma função psicológica exclusivamente humana.

FUNÇÃO PSICOLÓGICA: MEMÓRIA

Segundo Luria (1979), cada deslocamento do homem, ou suas impressões de movimentos, deixa um rastro que se mantém por um tempo, e em determinadas circunstâncias, reaparecem e se tornam objeto da consciência. E por esta razão, o autor afirma que a memória é entendida como “*registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior*, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior” (Luria, 1979 p. 39, grifo do autor).

Esta função pode pertencer ao fenômeno da percepção, assim como, da emoção do sujeito, ao reforçar processos que são motores, e da experiência intelectual. Quando o sujeito reforça conhecimentos, habilidades e a capacidade de aproveitá-las, este processo complexo do psiquismo é pertencente a função da memória. Em decorrência disso, Luria (1979), aponta que a psicologia considera vários tipos básicos de memória, no entanto, o autor dá ênfase aos tipos principais, que estão correlacionados aos processos cognitivos, sendo estas: imagens sucessivas, imagens diretas eidéticas, imagens de representação e memória verbal.

As imagens sucessivas estão ligadas a uma função elementar, dentre a mais elementar, da memória sensorial. De acordo com Luria (1979), elas podem se manifestar no campo sensitivo geral e, também, auditivo. O autor exemplifica a manifestação desse tipo de memória, se referindo a experiência de um sujeito, que, quando apresentado a uma imagem por alguns segundos, e em seguida, quando é retirado este estímulo, o sujeito continuará a ver, no lugar da imagem, um vestígio idêntico, contudo, habitualmente, com outra cor. Este vestígio tende a permanecer por alguns segundos e, em seguida, começa a empalidecer até desaparecer por completo. As imagens sucessivas refletem, neste caso, a ocorrência da excitação da retina do olho (Luria, 1979).

Já as imagens diretas eidéticas, são imagens que pode sem observadas claramente e, que ao contrário das imagens sucessivas, se mantêm por mais tempo após o desaparecimento do estímulo, podendo, o sujeito que a observara, relatar com detalhes o objeto, mesmo muito tempo após a retirada, deste, do seu campo sensorial. As imagens diretas eidéticas não estão relacionadas à excitação da retina do olho, desta forma, Luria (1979), afirma que estas pertencem à natureza complexa, e não elementar, como as imagens sucessivas.

Em contrapartida, as imagens de representação são consideradas as mais importantes e de estrutura mais complexa no que concerne a memória visual, pois trata-se da generalização de uma imagem. Quando um sujeito é provocado com a imagem de uma flor, ele não opera com a imagem de uma flor específica, mas sim, uma flor generalizada, que pode ser de uma rosa, ou de uma margarida, por exemplo. Vale lembrar do exemplo dado por Luria, quando se referia a uma mãe, chamando a atenção de uma criança nos seus primeiros meses de vida, ao apontar a um objeto, nomeando-o. Com os nexos estabelecidos, posteriormente, esta criança poderá generalizar aquele objeto, pensando e lembrando dele, de forma universalizada. Isso ocorre porque a experiência anterior do sujeito com aquele objeto, deixou vestígios dessa imagem (Luria, 1979).

Ademais, as imagens de representação, ao contrário das imagens diretas eidéticas, são “[...] polimodais, noutros termos, sempre incluem, entre seus componentes, elementos dos vestígios tanto visuais, quanto táteis, auditivos, e motores; elas não são vestígios de um tipo de percepção, mas *vestígios de uma complexa atividade com objetos*” (Luria, 1979, p. 64, grifo do autor). Em vista disso, tratando da imagem de representação de uma mesa, por exemplo, o sujeito operará com sua funcionalidade – como, pode ser utilizada pelo homem para comer ou para escrever -, além de sua forma. Isto indica a prática multivariada com o objeto neste tipo de memória (Luria, 1979).

Finalmente, a memória verbal é compreendida como a memória mais complexa da memória humana. Sobre isso, Luria (1979) elucida:

Não usamos as palavras apenas para nomear os objetos, o discurso verbal não apenas participa da formação das concepções e da conservação da informação direta; o homem recebe o maior volume de conhecimentos por meio do sistema verbal, recebendo informação verbal, lendo livros e conservando em sua memória o resultado dos dados obtidos através do discurso (Luria, 1979, p. 67).

Ainda, o homem, ao receber um estímulo verbal, grava menos as palavras, em si, e mais a impressão que tem sobre essas. Por conseguinte, a memória verbal consiste na recodificação do material comunicado, abstraindo o que for secundário, e generalizando as principais questões da informação que foi estimulada sensorialmente. Por esta razão, e em outras palavras, quando um sujeito lê um livro, não lembrará de todas as palavras lidas, mas sim, do conteúdo que consistia neste material, de forma geral.

FUNÇÕES PSICOLÓGICAS: PENSAMENTO E LINGUAGEM

Ao tratar sobre essas funções psicológicas, em especial, consideramos essencial manter a unidade dialética que se estabelece entre elas, em nossa explicação. Portanto, discorreremos sobre pensamento e linguagem, conforme Vigotski (2001), e outros teóricos, em outrora fizeram e, mesmo levantando questões já mencionadas no decorrer deste trabalho, consideramos imprescindível, neste momento, explicar e demonstrar como o nexos entre as funções são estabelecidos.

Em primeira instância, faz-se importante lembrar que, diferente dos demais animais, como os chimpanzés de Buhler, as crianças, ao nascerem, já possuem, em sua herança genética, condições de desenvolverem a linguagem. Vygotski (1991), vale-se disso como uma capacitação que é específica e exclusivamente humana. Dessarte, as crianças, em um primeiro momento, são habilitadas, por meio da linguagem, a desenvolverem instrumentos para solucionarem tarefas que a elas são difíceis de serem resolvidas, também, a planejarem a solução de um problema, antes mesmo de sua execução e, mediante a linguagem, podem controlar seu próprio comportamento. Para Vygotski (1991, p. 23), os “[...] signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com

outras pessoas”, e assim, uma nova forma superior de atividade, distinguindo as crianças dos animais, é formada, por meio das funções comunicativas e cognitivas da linguagem. A partir disso, é possível perceber como a linguagem e o pensamento estabelecem importantes nexos. No entanto, a esse respeito, retomemos alguns escritos de Vigotski, quando este apresenta que:

Até mesmo no ponto supremo da evolução animal – entre os antropóides - a linguagem⁸, perfeitamente semelhante à do homem em termos fonéticos, não revela nenhum vínculo com o intelecto, também semelhante ao do homem. Também no estágio inicial do desenvolvimento da criança, poderíamos, sem dúvida, constatar a existência de um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e de um estágio pré-linguagem no desenvolvimento do pensamento. O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra (Vigotski, 2001, p. 396).

Os animais, aqui tratando do símio, diferentemente de crianças humanas, não desenvolvem o intelecto, pois não são capazes de assimilarem os signos, e assim, incapazes de desenvolverem a linguagem. Esses, apenas emitem sons em um estado emotivo, mas jamais se direcionam a um objeto (Luria, 1979a). Para além disso, como indica Vigotski (2001), a linguagem e o pensamento, criam vínculos no processo do desenvolvimento, no entanto, seria um equívoco ignorar a relação entre esses dois processos, e a importância no desenvolvimento de cada um deles, a partir do nexo que se estabelece entre si. Diante disso, em conformidade com Vigotski (2001), os equívocos metodológicos a respeito da investigação do pensamento e da linguagem, fizeram crer que estas duas funções se constituíam como elementos autônomos e isolados. Porém, algumas pesquisas subsequentes, a respeito do pensamento discursivo, constatadas em trabalhos de alguns teóricos soviéticos, como Vigotski (2001) e Luria (1979a), indicam que uma abordagem que visa a decomposição dos elementos constituintes leva mais a uma generalização do que, propriamente, à uma análise do processo. Desta forma, Vigotski (2001), desenvolve seu método de análise que consiste em desmembrar a unidade complexa do pensamento discursivo, não em elementos, mas em unidades, entendidas como o produto da análise. Diferentemente dos elementos, as unidades não correspondem a momentos primários em relação ao fenômeno que é investigado, mas sim, equivalem a propriedades concretas. Assim, chegaram à unidade que contém as propriedades inerentes ao pensamento discursivo, isso é, o *significado da palavra*, que, de forma mais simples, retrata a unidade do pensamento e da linguagem. O autor elucida que:

8. Entendemos aqui, que Vigotski não se contradiz em relação a linguagem ser desenvolvida exclusivamente por humanos. Trata-se, no entanto, de uma equivocação em relação à redação utilizada na tradução. Posteriormente, como percebido, o teórico ressalta a questão dos termos fonéticos. Dessa forma, compreendemos que esta menção se direciona à fala verbalizada, ao som emitido, e não à linguagem e seu arcabouço de signos.

O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considera-la como um fenômeno de discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento (Vigotski, 2001, p. 398).

A despeito disso, Vigotski (2001), indica que a maior descoberta desta análise não fora propriamente o fato de terem chegado à unidade do pensamento e da linguagem, mas sim, como resultado posterior, chegarem ao resultado de que os significados das palavras se desenvolvem, e por conseguinte, os significados são mutáveis. Essa constatação, levou Vigotski (2001), e demais pesquisadores da psicologia soviética, a superarem o postulado da velha psicologia, que indicava a imutabilidade do significado da palavra, ao pesquisarem sobre o pensamento e a linguagem. De acordo com Vigotski (2001), o que a velha psicologia defendia, era que a ligação entre a palavra e seu significado consistia em uma simples ligação associativa. No entanto, o significado da palavra é constituído e modificado histórica e culturalmente.

Luria (1979a), acerca do significado da palavra, discorre que cada palavra humana está diretamente relacionada ao significado de um objeto. Quando se remete a uma palavra, como “casa”, o sujeito relacionará ao objeto “casa”. O autor indica que essa função é conhecida como representação material e, é a função básica mais importante das palavras que constituem a linguagem. Além disso, uma função mais complexa, apontada por Luria (1979a), no que diz respeito à palavra, é que esta “permite *analisar os objetos*, distinguir nestes as propriedades essenciais e relacioná-los a determinada categoria. Ela é meio de *abstração e generalização*, reflete as profundas ligações que os objetos do mundo exterior encobrem” (Luria, 1979a, p. 19, grifo do autor).

De acordo com Vygotski (1991), as palavras podem constituir uma atividade dentro de uma determinada estrutura. No entanto, essa estrutura pode ser modificada quando a criança aprende a utilizar a linguagem com a finalidade - e de modo - que a permita ir para além das experiências prévias ao planejar uma ação futura. Este planejamento está ligado diretamente ao pensamento. Sobre isso, Barroco (2007), corrobora que:

Necessariamente vale-se da língua/linguagem para tanto e desenvolve o pensamento verbal. Este passa a regular o seu comportamento, permitindo que as suas próprias funções elementares (sensação, percepção, etc.) sejam desenvolvidas para um dado curso que o habilita a estar no mundo de modo ativo (Barroco, 2007, p. 245).

E, a esse respeito, concordando com Barroco (2007), e em conformidade com Luria (1979a), compreendemos que a palavra é um produto do desenvolvimento histórico-social e, por sua vez, é empregado pelos seres humanos com o objetivo de organização do pensamento, e planejamento de ações, “e pode ser facilmente encontrado se observarmos a complexa *estrutura semântica da linguagem e as estruturas lógicas*, formadas pela experiência das gerações, que são assimiladas pelo homem em seu desenvolvimento intelectual” (Luria, 1979a, p. 102, grifo do autor). Deste modo, estar de modo ativo no mundo, implica a aquisição da linguagem, pois esta é uma ferramenta humana, desenvolvida ao longo da história, que permite que os seres humanos entrem em contato com outros de sua espécie, além disso, permite que se apropriem de outras ferramentas, logo, desenvolvem outras funções psicológicas complexas, pois com os nexos estabelecidos, estes levam o desenvolvimento das funções superiores, simultaneamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos explicar nesse texto, a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural, aspectos concernentes ao desenvolvimento humano, indicando que este processo só é possível decorrer quando um indivíduo, desde seu nascimento, entra em contato com outras pessoas, e com isso, apropria-se da cultura da sociedade em que pertence. Não se trata, neste sentido, de uma adaptação à humanidade, mas sim, da apropriação desta, internalizando-a, constituindo-a e sendo constituído por ela dialeticamente.

Sem embargo, como indicava Vygotski (2000), é primordial que exista um corpo biológico, com um sistema nervoso correspondente ao da espécie, para que o desenvolvimento humano ocorra, mas se esse sujeito não entrar em contato com os signos, as ferramentas e instrumentos, não poderá desenvolver as funções sociais, ou funções psicológicas superiores. Nesta perspectiva, “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (Leontiev 1978, p. 267).

Dessarte, adentramos à discussão sobre as funções psicológicas superiores, sendo estas, pertencentes apenas aos humanos, isto é, outros animais não possuem condições para desenvolvê-las. Vygotski (1997), esclarece que, antes de ser individual, as funções complexas humanas, são sociais. Para melhor explicar sobre esta temática, apontamos os aspectos complexos dos processos psíquicos: atenção, memória, pensamento e linguagem. Neste seguimento, finalizamos e ressaltamos, a partir de Vigotski (2000, p. 25) que “[...] a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo (Vigotski, 2000, p. 25).

REFERÊNCIAS

BARROCO, Sonia Mari Shima, **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2007.

LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte, 1978.

LESSA, Patrícia Vaz de. **O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores**: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica. Tese Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral. Volume III. Atenção e memória**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral. Volume IV. Linguagem e pensamento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de neuropsicologia**. Trad. Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.

MATIUSHKIN, Aleksei Mikhailovich. Epílogo. In VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique**. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. Sobre os sistemas psicológicos. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21–44, jul. 2000.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Tomo I. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique**. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, Liev Semiónovich.; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.