

Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Maria Eliza M. Bernardes*

Flávia Ferreira da Silva Asbahr**

Resumo:

Com a finalidade de explicitar algumas relações presentes entre a educação escolar e a constituição e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir da *atividade pedagógica*, o estudo apresentado tem como ponto de partida as obras de Vygotski, Luria e Leontiev, assim como apresenta as elaborações teóricas decorrentes das pesquisas das autoras. São explicitadas as considerações acerca do método de pesquisa, da constituição das funções psicológicas superiores e das relações interfuncionais presentes na apropriação da cultura relacionadas aos processos de internalização e apropriação do conhecimento. No que se refere à educação escolar, discute-se o papel da escolarização no processo de desenvolvimento humano e a concepção da atividade pedagógica como elemento fundamental na formação do pensamento teórico dos estudantes e educadores.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Conhecimento e aprendizagem. Pensamento.

* Pedagoga. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

**Psicóloga. Doutoranda e mestre em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Ibirapuera, nos cursos de Pedagogia e Psicologia.

Introdução

O presente estudo tem como finalidade explicitar algumas relações presentes entre a educação escolar e a constituição e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir da unidade dialética entre o ensino e a aprendizagem identificada como a *atividade pedagógica*.

Para tanto, considera-se que tal unidade somente se efetiva quando educadores e estudantes, em suas atividades particulares, se integram em uma atividade em comum, com motivos, objetivos e finalidades correspondentes entre si. Diante desta condição, ações e operações na atividade de ensino e na atividade de estudo correspondem a um mesmo fim – o desenvolvimento humano por meio da apropriação da produção cultural humana no contexto escolar.

O ponto de partida da constituição deste texto são as produções teóricas de Vygotski, Lúria e Leontiev na constituição da Psicologia Histórico-Cultural, em particular no que diz respeito ao método de investigação, à constituição e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e às produções teóricas sobre as possibilidades e a organização do ensino que criam condições favoráveis para que o fenômeno ocorra.

As considerações por ora apresentadas são decorrentes de estudos realizados pelas autoras em suas pesquisas particulares que, por meio de um movimento de reflexão conjunta, apresentam algumas considerações acerca da influência da educação escolar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A crise da Psicologia e as contribuições de Vygotski

O objeto central de investigação da obra de Vygotski é a compreensão da origem e do funcionamento das funções psicológicas superiores. Em seus estudos da Psicologia de sua época, Vygotski identificou e buscou compreender o que chamou de crise da Psicologia. O autor, ao vislumbrar as diversas tentativas reducionistas de explicação do fenômeno psicológico e a incapacidade das teorias de então em formular uma Psicologia Geral, defendeu a tese “[...] de que a crise da Psicologia caracterizava-se, fundamentalmente, por uma crise metodológica que só poderia ser superada por meio de uma metodologia científica com embasamento na história”.

(MOLON, 1999, p. 44). Para ele, tanto as concepções idealistas como as mecanicistas não davam conta de explicar o fenômeno psicológico em sua totalidade.

Vygotski buscou resolver tais problemas epistemológicos e metodológicos propondo uma Psicologia de base marxista. O mérito de Vygotski foi apropriar-se do materialismo histórico dialético como mediação para a formulação da Psicologia Histórico-Cultural. Faz isso de maneira criadora, e não de maneira direta, como uma colagem das citações de Marx na Psicologia, construindo, dessa forma, uma teoria que permite conhecer o psiquismo humano a partir do método marxiano.

Uma das marcas mais fundamentais da teoria de Marx na Psicologia de Vygotski é o método dialético como maneira de estudar os fenômenos psicológicos. Segundo Shuare (1990, p. 18, tradução nossa), “[...] a psicologia, tendo em vista a complexidade de seu objeto, requer, em particular, a aplicação criadora do método dialético para a investigação e explicação dos fenômenos que estuda”.

Os fenômenos psicológicos só podem ser compreendidos se estudados em sua materialidade e movimento. A preocupação em construir uma nova abordagem científica levou esse pesquisador a criar novos métodos de investigação e análise. Para Vygotski (1988b, p. 69), “[...] o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos que encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica”. Partindo dos princípios do materialismo histórico dialético e entendendo que as funções psicológicas superiores são aquelas que interessam à psicologia humana, Vygotski e seus continuadores dedicam-se ao estudo de diversas temáticas:

- a relação entre cérebro e psiquismo;¹
- a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, e o conceito de zona de desenvolvimento próximo;²
- a relação entre pensamento e linguagem;³
- a consciência e as emoções;⁴
- o conceito de atividade, que, presente na Psicologia soviética desde seu início, será melhor sistematizado por Leontiev. Todas essas questões estão inter-relacionadas, e são fundamentais

aos educadores e psicólogos envolvidos com as questões educacionais.⁵

A constituição das funções psicológicas superiores

Ao introduzir o tempo no estudo do psiquismo, Vygotski inclui, no estudo da constituição do psiquismo humano, os aspectos filogenéticos e ontogenéticos. O autor afirma que a concepção tradicional do fenômeno é inadequada por confundir os seguintes aspectos no desenvolvimento psíquico da criança: o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social. Afirma, também, que a mesma concepção tradicional promove a decomposição dos elementos constituintes do fenômeno, fato que faz com que se perca o caráter unitário, próprio das funções psicológicas superiores, reduzindo-os a processos de ordem elementar.

Para Vygotski (2001b, v. 3), os conceitos de função adquirida, e de sistema de hábitos elaborados e apropriados pelos indivíduos, utilizados na investigação das características psíquicas humanas superiores, diferenciam-se fundamentalmente do conceito de soma aritmética e de cadeia mecânica das reações. O fato de considerar a relação com o todo no processo de investigação do desenvolvimento da psique infantil, como um sistema de relações que considera a integralidade das funções psíquicas humanas, tem seu fundamento na concepção de homem do materialismo histórico dialético.

O conceito de função psíquica superior e de sistema funcional, de acordo com a teoria vygotskiana, é explicitado por Luria (1992) ao afirmar que não se trata de uma função simples, mas de um sistema funcional completo, que abarca outros sistemas. Sendo assim, uma das características básicas dos sistemas funcionais é a realização de tarefas invariáveis por mecanismos variáveis, que levam à execução do processo psíquico. Tal característica, a de *realizar uma tarefa invariável por mecanismos variáveis*, é atribuída pelo autor como própria do sistema funcional que abarca as funções psicológicas superiores no gênero humano. Essa variação dos mecanismos psíquicos é efetuada no sistema funcional justamente por envolver funções que não são realizadas isoladamente, mas, sim, em relação ao todo, num sistema integral.

Outra característica do sistema funcional “[...] é a sua *composição complexa*, que sempre inclui uma série de impulsos aferentes (de ajuste) e eferentes (executivos). Esta combinação pode ser ilustrada por uma referência à função do movimento [...]” (LURIA, 1992, p. 130, grifo nosso). Sobre tal característica, Lúria refere-se ao movimento de uma pessoa que pretende modificar sua posição no espaço, atingir um alvo e realizar alguma ação específica. Para realizar tal atividade motora, o aparelho locomotor articula diferentes grupos musculares que são realizados em graus maiores e menores, de acordo com a necessidade da ação prevista. A combinação de impulsos de ajuste e de execução da ação, o sistema funcional, no caso o locomotor, articula procedimentos diferentes para atingir o objetivo desejado. Trata-se de uma composição complexa do sistema funcional que, de forma semelhante, também é encontrada no sistema que compõe as funções psicológicas superiores.

Na psicologia infantil, tal pressuposto assume dimensões particulares e promove a superação da teoria do comportamento por possibilitar o estudo da dimensão ontológica do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, promovidas pela historicidade das relações humanas e pelo desenvolvimento da cultura.

O método utilizado por Vygotski nos estudos experimentais sobre o desenvolvimento do psiquismo humano é definido por ele como “*método genético-experimental*” (VYGÓTSKI, 1989; 2001b, v. 3; RIVIÈRE, 1988). Tal método se expressa nas pesquisas que empregam o *método funcional de dupla estimulação* (relação dialética no processo de interação entre o homem e a natureza por meio da mediação), no movimento de investigação das funções superiores nas crianças e nas investigações transculturais com adultos.

O estudo das funções psicológicas superiores, realizado pela psicologia infantil, requer que se considere a pré-história de tais funções, das raízes biológicas e das formas culturais básicas do comportamento. Para tanto, Vygotski (2001b, v. 3, p. 18) afirma que é na idade de bebê⁶ que se torna possível tal investigação, por ser neste período do desenvolvimento infantil que são identificadas a influência do *emprego de ferramentas* e a *apropriação da linguagem humana*.

Tais elementos são constitutivos do desenvolvimento cultural no gênero humano, que, por sua vez, também é constitutivo do desenvolvimento biológico do ser a partir da atividade produtiva presente na evolução

ontogenética (LEONTIEV, 1978). Para Vygotski, no desenvolvimento cultural do homem, que se sobrepõe aos processos de crescimento e de maturação orgânica, está implícito o uso de ferramentas na idade infantil. Nesses termos, Vygotski (2001b, v.3, p. 34) afirma que “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”. Entende-se, portanto, que é a partir do processo de desenvolvimento histórico que o homem social tem a possibilidade de modificar os modos de ação e os procedimentos de sua conduta, transformando suas inclinações naturais e funções. Neste processo, o homem elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais.

Para Vygotski, o processo de desenvolvimento cultural e o desenvolvimento biológico se fundem no sistema de atividades instrumentais, “[...] formando o entrelaçamento de dois processos genéticos, porém essencialmente diferentes” (VYGOTSKI, 2001b, v. 3, p. 39). Na filogênese, o sistema de atividade orgânica e o sistema de atividade instrumental desenvolvem-se independentemente um do outro; na ontogênese, o sistema de atividade é simultâneo, fundido pela inserção da cultura no desenvolvimento do gênero humano.

Na história do desenvolvimento cultural da criança, é utilizado o conceito de *estrutura* em dois momentos específicos: o primeiro constitui o ponto inicial ou o ponto de partida de todo o processo – as primárias; o segundo refere-se ao aparecimento de novas bases estruturais caracterizadas pela relação entre suas partes – as superiores. No entanto, estes dois momentos são considerados por Vygotski (2001b, v. 3) como organizadores do psiquismo infantil, e, ao longo do desenvolvimento cultural da criança, eles são entendidos como unidade integral do sistema funcional que possibilita o entendimento do movimento de transformação dos processos mentais.

Sobre o estudo do desenvolvimento cultural do homem, Vygotski identifica uma etapa particular do desenvolvimento da conduta humana que supera as particularidades do desenvolvimento natural do gênero humano. Contudo, o autor não nega a permanência das funções naturais no desenvolvimento cultural ao afirmar que,

[...] do mesmo modo que não desaparecem os instintos, mas estes são superados nos reflexos condicionados, e que os hábitos seguem perdurados na reação intelectual, as funções naturais continuam existindo dentro das culturais. (VYGOTSKI, 2001b, v. 3, p. 132).

O autor aponta para uma outra etapa do desenvolvimento da conduta, que é produto da atividade essencialmente humana – a *vontade*. Esta nova característica humana não pode ser confundida com as idéias da Psicologia espiritualista, mas como um primeiro impulso decorrente das relações humanas que promove mudanças na conduta dos indivíduos.

Nos estudos comparativos entre crianças normais e crianças com necessidades especiais, Vygotski apresenta quatro principais teses que revelam e generalizam todo o processo do desenvolvimento cultural de qualquer função psíquica superior.

Vygotski (2001b, v. 3, p. 152) afirma que a primeira tese da Psicologia Histórico-Cultural quanto ao desenvolvimento do psiquismo “[...] é o reconhecimento da base natural nas formas culturais do comportamento. A cultura não cria nada, tão-somente modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos do homem”. Este pressuposto é identificado com clareza quando se observa o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. A base natural, na qual são edificadas as formas culturais da conduta, fica comprometida, principalmente em crianças com “retardo mental”.

A segunda tese de Vygotski é decorrente da concepção de que as funções psicológicas superiores são organizadas em sistemas funcionais que cumprem a tarefa de possibilitar, por vias compensatórias, a execução da ação desejada. Trata-se da concepção de que, no “[...] processo de desenvolvimento cultural da criança, umas funções se substituem por outras, são traçadas vias colaterais, e isso, em seu conjunto, oferece possibilidades completamente novas para o desenvolvimento da criança anormal” (VYGOTSKI, 2001b, v. 3, p. 152-153). Tal pressuposto se cumpre quando, em crianças que não podem executar algo por meios normais e diretos, são desenvolvidas vias colaterais para a realização da ação prevista, convertendo-se em base de compensação.

Outra tese característica da teoria de Vygotski (2001b, v. 3, p. 153) refere-se ao entendimento de que “[...] a base estrutural das formas culturais do comportamento é a atividade mediadora, a utilização de signos externos como meio para o desenvolvimento posterior da conduta”. A atividade mediada por signos é considerada primordial no desenvolvimento cultural das crianças em geral, e, em especial, no caso de crianças com dificuldades específicas, no caso de desenvolvimento compensatório.

A última tese apresentada pelo autor refere-se

[...] ao fato que antes denominamos domínio da própria conduta. Cabe dizer que, se aplicamos a tese mencionada à criança anormal, é preciso diferenciar os níveis de desenvolvimento de uma ou outra função dos níveis de desenvolvimento no domínio desta função. (VYGOTSKI, 2001b, v. 3, p. 153).

Essa tese abre muitas perspectivas de pesquisa, pois considera ser necessário, especialmente em crianças com retardo mental, investigar as condições de desenvolvimento real e as necessidades especiais próprias de cada uma delas.

As relações interfuncionais na apropriação da cultura

As relações teóricas sobre o estudo do sistema funcional, que envolve a análise da influência da atividade pedagógica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tratam das funções que dizem respeito aos processos psicológicos relacionados à apropriação de conceitos teóricos: *a percepção, a memória, a linguagem e o pensamento, a generalização e a abstração, a atenção e a imaginação.*

Sobre o *problema da percepção*, Vygotski (1999, 2001b, v. 2) realiza estudos sobre a percepção sensorial relacionando-a diretamente ao *sentido* atribuído ao que é percebido no mundo objetivo. Tais estudos evidenciam, também, que a percepção é uma função que se modifica, como *produto do desenvolvimento*, e não é determinada desde o nascimento da criança. Outra questão atribuída à percepção é que esta se relaciona ao *pensamento categorial*, função psíquica que se desenvolve de acordo com a apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados.

Vygotski (1999), ao analisar a percepção no desenvolvimento infantil, considera que, no processo deste desenvolvimento, ocorrem conexões interfuncionais como, por exemplo, entre a percepção e a memória icônica, entre outras. No caso, a fusão entre as funções superiores torna quase impossível a separação entre a percepção categorial da imediata, ou seja, a percepção do significado do sentido do objeto; surgem, assim, conexões interfuncionais a partir do uso da palavra e do objeto em si, fato que produz mudanças fundamentais na percepção como decorrente do desenvolvimento da consciência acerca da realidade objetiva.

Estudos realizados por Luria (1983) com sujeitos adultos pertencentes a comunidades isoladas e comunidades em processo de aproximação com a sociedade letrada constatam a influência cultural e acadêmica na constituição da percepção e do psiquismo humano. A superação das experiências práticas pelo processo de codificação no sistema semântico submete a constituição do psiquismo a leis diferentes.

A superação da percepção da realidade por meio das experiências práticas proporcionadas pelas relações culturais e categoriais é considerada determinante no processo de desenvolvimento da percepção como função psíquica superior. Entende-se a influência da escolaridade e das relações com o conhecimento sócio-histórico como promotoras da percepção dos objetos e dos significados sociais dos objetos na realidade objetiva.

O *problema da memória* no desenvolvimento psicológico infantil, semelhantemente ao estudo da percepção, assume características particulares nas investigações realizadas por Vygotski, Luria e Leontiev. A construção das hipóteses de pesquisa sobre a memória na Psicologia Histórico-Cultural funda-se no aspecto histórico do fenômeno. Para Vygotski (1999, 2001b, v. 2), o problema central no estudo da memória refere-se ao seu desenvolvimento, uma vez que a própria memória já existe desde a idade mais precoce.

Pesquisas experimentais sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras e sobre o processo de apropriação da escrita realizadas com crianças em idade pré-escolar e escolar, e com adultos permitiram que Vygotski (1999, p. 41) sintetizasse as diferenças nas manifestações da memória em diferentes idades. Afirma que

[...] a criança de três anos, que aprende mais facilmente os idiomas, não consegue assimilar conhecimentos

sistemáticos no campo da geografia, e o estudante de nove anos, para quem os idiomas são difíceis, assimila com facilidade a geografia; o adulto, por sua vez, supera a criança na memorização de conhecimentos sistemáticos.

A diversidade dos resultados e as considerações acerca das diferenças nas manifestações da memória nas diferentes idades possibilitam a dedução de que o desenvolvimento da memória é um *processo complexo e não-linear*.

Nas pesquisas realizadas por Leontiev e Luria sobre a constituição e o desenvolvimento da memória, são utilizados estímulos complementares para se investigarem as diferenças entre memória natural (ou imediata) e a memória mediada. Tais pesquisas são realizadas com crianças e sujeitos adultos em movimento de apropriação da cultura letrada.

Luria comenta os resultados de pesquisas realizadas com crianças em idade pré-escolar e escolar sobre as diferentes formas de usar a memória, e afirma que

[...] uma como outra dessas crianças possuem em geral memória semelhante, mas a utilizam de modos diferentes: ambas possuem memória, mas a mais velha sabe como utilizá-la. É essa transição de formas naturais de memória para formas culturais que constitui o desenvolvimento da memória da criança para o adulto. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 186).

Essa diferença pontuada por Luria sobre o uso da memória relaciona-se ao tipo de atividade principal em que a criança está inserida. A atividade principal da criança em idade pré-escolar é a atividade lúdica, e para a criança em idade escolar, a atividade principal é a atividade de estudo. Na criança pequena, a atividade lúdica pode ser considerada a forma por que ela relaciona os aspectos da realidade com a atribuição de signos que identificam o objeto. Trata-se da relação entre a memória e a linguagem com a função nominativa, em que atribui um termo lingüístico ao objeto.⁷

A preponderância do uso da memória natural ou imediata na idade pré-escolar relaciona-se também ao fato de que, para a criança pequena, *pensar é recordar*, ao passo que para o adolescente, *recordar é pensar*, conforme afirma Vygotski (1999, 2001b, v. 2). A relação entre *o pensamento e a memória*

na criança pequena é imediata, ou seja, o conceito de um objeto não se estrutura de forma lógica, correspondente à estruturação lógico-histórica do próprio conceito. A apropriação dos conceitos na criança pré-escolar ocorre a partir da lembrança e pela concretude do pensamento infantil, pelo seu caráter sincrético que se apoia na memória.

Vygotski (1999, p. 45), ao atribuir à memorização o papel decisivo em todas as construções mentais, afirma que,

[...] em particular, as crianças desenvolvem o conceito visual, sua idéia geral se depreende da esfera concreta dos conceitos, de forma que mediante determinadas combinações surge um conceito geral, que está integralmente relacionado com a memória e pode ainda não ter caráter de abstração.

As generalizações, presentes tanto nas elaborações dos adultos quanto das crianças, são distintas. Nos adultos, as generalizações tratam dos significados sociais atribuídos aos fatos e fenômenos presentes na realidade objetiva elaborados a partir das relações lógico-históricas; na criança pequena, as generalizações apoiam-se integralmente na memória. Daí se deduz a importância do *conjunto complexo das vivências*, proporcionado pelas relações interpessoais em que a criança se envolve para a constituição das funções psicológicas superiores.

Para a criança em idade escolar, quando a atividade principal é a atividade de estudo, as relações entre o pensamento e a memória transformam-se de forma correspondente às mudanças que ocorrem nos significados sociais dos objetos, os conceitos. Conforme o pensamento assume características abstratas pela apropriação das relações sócio-históricas presentes no estudo dos conceitos em geral, o uso da memória transforma-se para a dimensão mediada, não mais imediata como na criança pequena.

Lúria, ao referir-se ao processo de transformação no uso da memória, afirma que “[...] o desenvolvimento subsequente não significa melhora da memória natural, mas sim substituição: *substituição de métodos primitivos por outros, mais eficientes, que aparecem no processo da evolução histórica*” (VYGOTSKY; LÚRIA, 1996, p. 188, grifo do autor). Refere-se também, neste sentido, ao uso, por parte da criança, de objetos externos como instrumentos mediadores para controlar o processo interno da memória. Conforme a criança se insere

no processo de escolarização, faz uso de novas técnicas, como a anotação, as quais suprem os procedimentos anteriores. O uso de novas técnicas é considerado pelo autor como um processo de reequipamento da memória por meios alternativos, culturais.

O movimento de transformação da memória não pode ser entendido, segundo os pressupostos do enfoque histórico-cultural, como simples maturação estrutural, mas sim como “metamorfose” cultural decorrente do processo de reequipamento cultural possibilitado pelo conteúdo das relações interpessoais apropriadas pelos indivíduos. A transformação da memória ao longo do desenvolvimento infantil deve ser entendida em relação ao desenvolvimento de outras funções psíquicas, como a do pensamento. No movimento de transformação do pensamento, concomitantemente, transformam-se as relações vinculadas à memória, assumindo dimensão cultural, não apenas natural.

O aspecto interfuncional presente na memória é mediado pelo papel da linguagem (especialmente a fala) como instrumento semiótico entre a realidade objetiva, captada pela percepção sensorial, e a apropriação dos conceitos expressos pelos signos. A relação entre a linguagem e o pensamento é considerada reestruturadora da mente humana. Devido à grande importância na formação das funções psicológicas superiores, a relação entre o pensamento e a linguagem constitui-se num problema que vem sendo investigado pela Psicologia a partir de diferentes linhas teóricas.

Vygotski, na conferência sobre o “Pensamento e seu desenvolvimento na idade infantil”, assim como no artigo “Pensamento e palavra”, entre outros, realiza sínteses históricas sobre as elaborações psicológicas a respeito da inter-relação de tais princípios constitutivos da consciência humana.

Nos estudos sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem realizados segundo o enfoque histórico-cultural, buscam-se, nos aspectos filogenéticos e ontogenéticos, explicações sobre o processo de constituição e da conduta do gênero humano. A influência do trabalho e da linguagem é considerada preponderante para o processo evolutivo do pensamento e da consciência.

Vygotski (1999, 2001b, v. 2) identifica, a partir do estudo sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, que tais funções têm raízes distintas e que sua evolução não ocorre de forma paralela, ou seja,

apresentam alguns momentos de convergência, mas este fato não pode ser considerado como regra geral. Identifica que existem momentos em que a linguagem é considerada pré-intelectual, e o pensamento, pré-lingüístico, porém o grande salto no processo de desenvolvimento da criança ocorre quando a linguagem se torna intelectual, e o pensamento, lingüístico.

Luria (1987), ao reportar-se aos experimentos realizados com símios e crianças, registra as diferenças substanciais que ocorrem quando a linguagem e o pensamento convergem, e torna-se possível o estudo dos diferentes aspectos psicológicos da linguagem e do pensamento. Semelhantemente ao estudo dessas funções no desenvolvimento infantil, o autor explicita como ocorrem tais funções no adulto e afirma que

[...] a fala e o pensamento podem ocorrer separadamente no adulto, mas isso não significa absolutamente que esses dois processos não *se encontrem* e se influenciem reciprocamente. Pode-se dizer exatamente o contrário: a convergência entre pensamento e fala constitui o momento mais importante no desenvolvimento de um indivíduo e é exatamente essa conexão que coloca o pensamento humano numa altura sem precedente. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 209).

Vygotski (1989, 1999, 2000, 2001b, v.2), ao explicitar o movimento de interiorização da linguagem pela criança, identifica diferentes tipos de linguagem que culminam na constituição do pensamento e que não precisam, necessariamente, da palavra para cumprir sua função realizadora. Inicia-se pela linguagem social na forma de linguagem externa, a qual tem a função primordial de possibilitar que a criança pequena tenha acesso aos códigos lingüísticos que permitem a comunicação entre os membros de uma mesma cultura. No movimento de interiorização, a *linguagem externa* passa a se organizar de forma diferenciada devido à sua nova estrutura e função. Esta nova etapa da linguagem é identificada como *linguagem egocêntrica*, que tem, essencialmente, a função de organizar as ações da própria criança, mas ainda é manifestada na forma de linguagem social. Posteriormente, a linguagem torna-se interna, com estrutura e função próprias. Na linguagem interna, identifica-se a predominância do sentido sobre o significado da palavra, fato que a caracteriza como tendo uma função de dirigir-se para si mesma, não assumindo função comunicativa, mas organizadora das ações.

Nas etapas iniciais do desenvolvimento e da apropriação da linguagem pela criança, Vygotski (1999) identifica uma aproximação acentuada no desenvolvimento da memória. Quando a criança está no movimento de apreensão dos signos, os quais expressam os conceitos dos objetos da realidade objetiva, também se identifica que a memória é essencialmente imediata, ou seja, ela se manifesta pela identificação dos nomes que os objetos recebem dentro dos códigos lingüísticos. Na medida em que a linguagem vai sendo transformada pela apropriação dos conceitos, a memória também se modifica, assumindo dimensão lógico-histórica. Esse processo caracteriza a memória mediada por signos que assumem dimensões diferentes a partir do significado social atribuído a eles ou a partir do sentido pessoal utilizado no processo de comunicação.

Sobre a relação entre linguagem, pensamento e memória, Lúria atribui ao processo de ensino na escola uma importância significativa. Afirma que, no processo de escolarização, ocorre uma intensa estimulação para o desenvolvimento da fala que produz uma série de mudanças essenciais no psiquismo infantil, devido ao enriquecimento do vocabulário e por meio dos conceitos apropriados. Vygotski e Lúria (1996, p. 213) afirmam que “[...] funções tais como a memória mudaram acentuadamente a partir do momento em que a fala começou a dominar o comportamento da criança. Tem sido constatado com bastante precisão que, na idade escolar, a memória visual pictórica evolui para memória verbal”.

O processo de transformação da memória, da fala e do pensamento é identificado também pelo movimento que o significado da palavra assume quando são alteradas as relações sociais em que os indivíduos se envolvem. No caso da criança, as pesquisas sobre o desenvolvimento infantil apontam a escola como o agente preponderante no processo de transformação. Tendo como referência que *o significado da palavra evolui*, Vygotski (1989, 1999, 2001b, v. 2) considera que, diante desse fenômeno, se alteram também os processos psicológicos que orientam o uso da palavra. *As funções de generalização e de abstração* no pensamento assumem características distintas neste processo de transformação.

Na idade pré-escolar, quando a memória e o pensamento são diretamente ligados à percepção do objeto material, a classificação dos objetos e a identificação de conceitos baseiam-se no pensamento situacional

“[...] no qual os objetos são agrupados não de acordo com algum princípio geral de lógica, mas por razões idiossincráticas várias” (LURIA, 1983, p. 66). Possibilita a classificação dos objetos por *complexo* que tem como fator determinante “[...] a percepção gráfica ou a recordação gráfica das várias inter-relações entre os objetos. A operação intelectual fundamental para essa classificação ainda não adquiriu a qualidade lógico-verbal do pensamento maduro, mas é, por natureza, gráfica, baseada na memória” (LURIA, 1983, p. 69).

Para o enfoque histórico-cultural, a influência da linguagem é decisiva na transformação do *pensamento situacional* para o *pensamento conceitual*. Enquanto o pensamento é situacional, a classificação dos objetos é considerada por complexo; no pensamento categorial, a classificação dos objetos baseia-se no significado social que o objeto assume como termo lingüístico – o conceito. Vygotski (2001b, v. 2) faz uma análise minuciosa do processo de formação de conceitos, evidenciando a complexidade do movimento de transformação do pensamento, da formação de conceitos e do processo de abstração. Tal complexidade é comentada por Luria ao afirmar que

[...] o processo de abstração só se desenvolve com o crescimento e com o desenvolvimento cultural da criança; o desenvolvimento desta [a abstração] está intimamente ligado ao início do uso de ferramentas externas e à prática de técnicas complexas de comportamento. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 202).

A análise realizada pelo autor refere-se à mudança básica no tipo de atividade em que os indivíduos se envolvem. Quando a atividade está pautada em operações gráficas, práticas, o pensamento é considerado situacional; quando a atividade se relaciona às operações teóricas, próprias do uso de instrumentos culturais, o pensamento assume dimensão conceitual.

A atividade mediada por instrumentos também é considerada relevante quando se trata da *função da atenção voluntária*. Esta função se diferencia da atenção natural, considerada uma das funções mais importantes para a manutenção da vida do organismo. A atenção natural, também chamada por Luria como atenção instintivo-reflexa, caracteriza-se pelo caráter não intencional e não volitivo presente na etapa inicial do desenvolvimento infantil, quando

[...] qualquer estímulo forte e repentino atrai imediatamente a atenção da criança e reconstrói seu comportamento. Por outro lado, assim que o estímulo (p. ex., um estímulo interno, instintivo) se enfraquece, o papel organizador da atenção desaparece e o comportamento organizado abre caminho novamente para o comportamento caótico e indiferenciado. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 195).

No entanto, a atenção natural não atende às necessidades do comportamento organizado a partir das exigências sociais, coletivas e do trabalho. Nessas condições, são necessárias formas diferentes de atenção que necessitam de mecanismos adquiridos, artificialmente, pela mediação da cultura. Nas relações de trabalho, é necessário que se constitua a atenção artificial, voluntária, também identificada como “cultural”.

Mediante influências culturais, a criança altera seu comportamento em virtude das necessidades que são postas pela atividade dominante. A atenção, como função psíquica superior reguladora do comportamento social, assume a condição de ser mediada por outras funções como a percepção, a memória e o pensamento eidético, na forma de técnicas auxiliares internas. Assim, o uso de instrumentos mediadores externos e internos é considerado determinante no desenvolvimento da *atenção cultural*.

Tanto a mediação promovida pela memória quanto a mediação decorrente do uso de objetos externos, que se transformam em instrumentos internos pelos indivíduos, são considerados fatores determinantes (estímulos) no desenvolvimento da atenção como função psíquica superior. Tais estímulos ocorrem, preponderantemente, a partir das relações culturais que, pelo uso de signos, possibilitam a transformação de formas primitivas e naturais da atenção para formas culturais, portanto, essencialmente humanas.

O *problema da imaginação* também faz parte da investigação do enfoque histórico-cultural sobre o processo de constituição do sistema funcional do psiquismo humano. Vygotski (1999), ao referir-se à *imaginação e o seu desenvolvimento na infância*, afirma que tal função psíquica está diretamente ligada ao desenvolvimento da linguagem e ao desenvolvimento do pensamento conceitual. As pesquisas realizadas pelo autor

[...] mostraram que não só a linguagem, mas a vida posterior da criança está a serviço do desenvolvimento de sua imaginação; tal papel é desempenhado, por exemplo, pela escola, onde a criança pode pensar minuciosamente sobre algo de forma imaginada, antes de levá-lo a cabo. (VYGOTSKI, 1999, p. 122).

Considera-se que, durante a idade escolar, estabelecem-se as formas primárias da imaginação, da capacidade de “sonhar”, da faculdade de criar, de forma mais ou menos consciente, as elucubrações mentais independentemente do pensamento realista. As conexões entre a percepção, a memória, o pensamento, a linguagem constituem-se como elementos fundantes no desenvolvimento da imaginação na infância. No período da escolarização, a imaginação relaciona-se à formação de conceitos, considerada como um fator de extrema importância para o desenvolvimento das diversas e complexas relações entre o pensamento conceitual e os elementos da realidade objetiva.

Além da relação estabelecida com o *conjunto complexo de vivências* anteriores possibilitadas pelas relações interpessoais da criança e da linguagem como instrumento mediador na constituição do pensamento conceitual, Vygotski (1989, 1999, 2001b, II) aponta para a relevância do papel da escola no processo do desenvolvimento do psiquismo infantil. As pesquisas realizadas por Lúria (1983) com camponeses analfabetos e alfabetizados, e jovens em processo de escolarização identificam que o desenvolvimento da imaginação está diretamente relacionado à inserção dos sujeitos no processo de sistematização da vida social. O autor verifica que a imaginação dos sujeitos pesquisados assume dimensões mais claras e mais objetivas na medida em que eles se apropriam do conhecimento sistematizado pelas relações sócio-históricas.

Vygotski (1999) salienta, também, que existe uma relação direta entre a imaginação e a emoção, fato presente na construção das fantasias e situações próprias criadas pela criança pequena no movimento de apropriação da realidade objetiva. A relação entre a imaginação e a emoção com o pensamento e a linguagem, memória, percepção e atenção como sistema integrado é objeto que necessita ser investigado nas pesquisas educacionais.

As pesquisas realizadas por Vygotski, Lúria e Leontiev identificam a influência determinante do acesso sistematizado ao conhecimento elaborado sócio-historicamente no desenvolvimento infantil e dos sujeitos em geral. De forma particular, os estudos de Leontiev (1978, 1983) e Davidov (1982, 1988) pontuam a importância do ensino escolar como um contexto que cria situações que possibilitam à criança um *conjunto complexo de vivências* diferenciadas que a leva à apropriação do conhecimento científico, como herança cultural pertencente ao gênero humano. Afirmam que o ensino escolar pode ser considerado o instrumento adequado para que a criança obtenha estímulos para desenvolver as habilidades e capacidades essencialmente humanas, desde que ele seja devidamente organizado.

A atividade pedagógica: uma atividade orientada para o desenvolvimento humano

Segundo Leontiev (1978), pode-se entender a educação como o processo de internalização e de apropriação da cultura produzida historicamente. É por meio da educação que nos humanizamos, ou seja, torna-se possível a formação de nossa segunda natureza, a natureza social. A educação, além de ser uma exigência do e para o trabalho de forma geral, é também um processo de trabalho. Saviani (2000, p. 17) sintetiza o objetivo da atividade educativa ao afirmar que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Como condição indispensável à humanização, a educação se faz presente a todo o momento, porém nem sempre de forma planejada e sistematizada. No que diz respeito especificamente à educação escolar, considera-se que é por meio da atividade pedagógica que as ações na escola, como instituição social cuja finalidade principal é a transmissão do conhecimento elaborado historicamente, criam situações sistematizadas para a superação das condições alienadoras instituídas historicamente na sociedade.

De acordo com Asbahr (2005), a significação social da atividade pedagógica deve ser compreendida a partir das relações na educação escolar que criam condições para a

[...] formação crítica do aluno, possibilitando que este tenha acesso também ao processo de produção do conhecimento. [...] [Assim], o aluno não é só objeto da atividade do professor, mas é principalmente sujeito e constitui-se como tal na atividade de ensino/aprendizagem na medida em que participa ativamente e intencionalmente do processo de apropriação do saber, superando o modo espontâneo e cotidiano do conhecer. (ASBAHR, 2005, p. 61).

Bernardes (2006b) explicita que a atividade pedagógica se constitui como a unidade dialética entre duas atividades específicas: a atividade de ensino, própria do educador, e a atividade de estudo, própria dos estudantes. Esta unidade é decorrente da integração de motivos, ações e operações entre as atividades específicas do educador e dos estudantes. Assim, o motivo constituinte da atividade pedagógica, que mobiliza as ações e operações tanto dos estudantes quanto dos educadores, é o processo de humanização.

No que se refere às ações do educador, cabe a ele definir o objeto de estudo e as condições em que o ele deve ser ensinado no contexto escolar. Quanto às ações do estudante, são identificadas aquelas que criam condições para apropriação do conhecimento elaborado historicamente como a execução de tarefas de estudo e a participação no processo de avaliação, no controle da sua própria aprendizagem.

Porém, não se pode considerar que estas ações ocorram de forma espontânea no contexto escolar. Elas somente se constituem como unidade na atividade pedagógica a partir do momento em que os sujeitos (educadores e estudantes) tenham consciência do lugar social que ocupam (BERNARDES, 2006a, b) na sociedade letrada. O significado da atividade do educador é o ensino, e o significado da atividade do estudante é o estudo.

Quando o sentido das ações, tanto do educador quanto dos estudantes, não corresponde ao significado delas, constata-se o fato que vem ocorrendo na maioria das ações na educação escolar – a fragmentação do ensino e da aprendizagem sem garantir a execução do seu objeto principal, que é o processo de humanização pela apropriação dos conhecimentos elaborados. Verifica-se, assim, a manutenção das condições alienadoras instituídas na sociedade de classes, sem que se objetive sua superação pela transformação das circunstâncias postas.

Assim, entende-se que cabe ao educador ser o mediador entre o conhecimento e os estudantes, entre os produtos culturais humano-gênicos e seres humanos em desenvolvimento. Tanto Vygotski (1988b) como Leontiev (1978) enfatizam o caráter mediador do trabalho do educador no processo de apropriação dos produtos culturais. Tal fato é comentado por Basso (1998, p. 4) ao afirmar que:

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

Embora todo o processo educativo tenha caráter mediacional, o trabalho do professor guarda especificidades, pois sua finalidade é garantir que os estudantes se apropriem do conhecimento elaborado, sistematizado, clássico:⁸

[...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (SAVIANI, 2000, p. 19).

O conhecimento que deve ser vinculado à escola é o conhecimento não cotidiano, humano-gênico, ou ainda, parafraseando Saviani, os rudimentos desse conhecimento. Constituem-se conhecimentos não cotidianos a ciência, a arte, a Filosofia, a moral etc. Ao contrário dos conhecimentos cotidianos, orientados pela espontaneidade, pelo pragmatismo e pelas motivações individuais, os saberes não cotidianos, segundo Heller (1970, p. 21), são aqueles que nos elevam ao humano-gênico possibilitando a “consciência de nós”, além de configurarem a “consciência do Eu”.

Ao proporcionar que o aluno se aproprie das esferas não cotidianas de conhecimento, a atividade pedagógica amplia o campo de desenvolvimento

do educando, isto é, produz desenvolvimento. Segundo Vygotski (1988a, p. 114), “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Assim, os conteúdos escolares devem ser organizados de maneira a formar na criança aquilo que ainda não está formado, elevando-a a níveis superiores de desenvolvimento. Cabe ao ensino orientado produzir na criança neoformações psíquicas, isto é, produzir novas necessidades e motivos que vão paulatinamente modificando a atividade principal dos alunos e reestruturando os processos psíquicos particulares, no sentido da formação do pensamento teórico dos estudantes (DAVIDOV, 1988).

Segundo Davidov (1988), o conteúdo do pensamento teórico é a existência refletida, essencial, mediatizada, é a reprodução das formas universais das coisas. O pensamento teórico atua na área dos fenômenos objetivamente inter-relacionados, que formam um sistema integral, tornando possível a compreensão da parte apenas na sua relação com o todo. A base do pensamento teórico é o conceito. Pensar conceitualmente sobre um objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, saber reconstruí-lo e compreender suas conexões internas, que não podem ser observadas imediatamente, diretamente. Nesse sentido, o conteúdo específico do conceito é a relação objetiva do singular com o universal. A tarefa do pensamento teórico é justamente elaborar os dados da contemplação e da representação na forma de conceitos, é revelar o movimento, a essência do fenômeno por meio do procedimento de ascensão do abstrato ao concreto.

A formação do pensamento teórico dos estudantes, nessa perspectiva, deve ser a finalidade principal do ensino escolar, pois o ensino e a educação escolar determinam o caráter do desenvolvimento psíquico.

Se o objetivo da atividade pedagógica é garantir que os alunos se apropriem do conhecimento não cotidiano, e a finalidade direta de sua ação é produzir desenvolvimento psíquico e a formação do pensamento teórico, cabe ao professor organizar as ações pedagógicas de maneira a dar conta desses objetivos. Na dimensão pedagógica, Moura (2001) identifica a necessidade de organização das ações de ensino por meio do que conceitua de *atividade orientadora do ensino*. O autor afirma que:

Chamamos de *atividade orientadora de ensino* aquela que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos inte-

rajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação problema. [...] A *atividade orientadora de ensino* tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elige instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco etc). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende. (MOURA, 2001, p. 155).

Diante do conceito da *atividade orientadora do ensino*, Bernardes (2006a) salienta que não se pode deixar de considerar a importância da dimensão ontológica para que se cumpra a função transformadora implícita na atividade pedagógica. A autora afirma que a atividade orientadora do ensino, como instrumento da *práxis*, deve sintetizar as necessidades presentes na constituição dos indivíduos, fato que particulariza os elementos constituintes da própria atividade orientadora de ensino.

O *ensino como instrumento mediador e a aprendizagem como produto* são entendidos, segundo o enfoque histórico-cultural, como um sistema *integrado* presente nas atividades humanas em geral. Vygotski, Lúria e Leontiev, e outros pesquisadores das novas gerações do enfoque histórico-cultural entendem que tal sistema integrado possibilita a transformação da constituição do psiquismo humano e do desenvolvimento geral dos indivíduos.

A unidade entre o instrumento e o produto é salientada por Newman e Holzman (2002), ao afirmarem que as ações envolvidas no processo que promove a constituição da psique humana são sintetizadas no esquema *instrumento-e-resultado*, como o método da *práxis*. Sobre a relação entre o produto (resultado) e o seu agente mediador (instrumento), os autores afirmam que Marx e Vygotski entendem que tal método deve ser praticado, e não simplesmente aplicado às relações humanas em geral e em situações de pesquisa que investiguem as relações humanas.

Contudo, questiona-se até que ponto a relação *instrumento-e-produto*, ao referir-se ao processo educacional atual, que envolve ações de ensino e

de aprendizagem escolar, pode ser garantida em virtude da organização da sociedade capitalista contemporânea. Entende-se que a unidade prevista entre as ações de ensino e as ações de aprendizagem somente pode ser efetivada mediante condições particulares que envolvam os sujeitos participantes do processo em atividades específicas, organizadas intencionalmente.

Bernardes (2006a), ao analisar a unidade dialética presente na atividade pedagógica, afirma que o ensino organizado de forma consciente e intencional, que considera a dimensão ontológica da constituição do psiquismo humano e a dimensão histórica do próprio conhecimento, pode promover, em condições específicas, a apropriação do conhecimento teórico-científico. Tal apropriação possibilita que os indivíduos façam uso de tais conceitos nas diversas relações com a realidade objetiva, tanto na sua manifestação externa – relações interpessoais – quanto na sua manifestação interna – relações intrapessoais, promovendo mudanças qualitativas no psiquismo de quem ensina e de quem aprende por possibilitar que os indivíduos estabeleçam novas relações com o mundo objetivo.

Notas

- 1 Lúria dedica-se especialmente a essa questão, centrando-se em estudos de Neuropsicologia.
- 2 Vygotski (1988a, p. 103-117).
- 3 Vygotski (2000, 2001b). Versão integral em português: Vygotski (2000).
- 4 O tema consciência é central e recorrente na obra de Vygotski. Para o autor, a atividade humana é o plano que dá origem à consciência, que não pode ser entendida como princípio explicativo, ao contrário, deve ser estudada como uma função. Presume-se que, para Vygotski, o centro da consciência seria o significado, ou seja, o pensamento teria origem na esfera motivacional da consciência, que envolve as emoções e os afetos (SHUARE, 1990). A morte prematura de Vygotski não permitiu que ele sistematizasse essas idéias. Leontiev (1983) é um dos pesquisadores que dá continuidade aos estudos acerca da consciência e suas relações com as emoções.
- 5 Tanamachi (1997) faz uma interessante síntese dos temas tratados pela

- Psicologia soviética que são essenciais aos estudos e intervenções na interface Psicologia–Educação.
- 6 Esta fase do desenvolvimento da criança é identificada também por Vygotski (2001b, v. 2) como a idade dos chimpanzés pelo fato de que as características gerais da criança se assemelham às características dos primatas no período filogenético.
 - 7 Vygotski (1999) refere-se a este momento como uma ação da criança que atribui o “sobrenome” ao objeto. O termo lingüístico representa para a criança um complemento do próprio objeto.
 - 8 Saviani (2000) define como clássico aquilo que resistiu aos embates do tempo, que permanece.

Referências

- ASBAHR, F. da S. F. *Sentido pessoal e projeto político-pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. 2005. 199f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno CEDES*, São Paulo, v. 19, n.44, abr. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 18 jun. 2003.
- BERNARDES, M. E. M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. 2006a. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. *Educação e marxismo*. Curitiba, UFPR, 2006b. CD-ROM.
- DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Progreso, 1988.
- _____. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1982.

- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1978.
- _____. *Actividad, conciencia, personalidad*. Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1983.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*: as últimas conferências de Lúria. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1987.
- LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo, SP: Ícone, 1983.
- LURIA, A. R. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992.
- MOLON, S. M. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotski*. São Paulo: EDUC, 1999.
- MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como ação formadora. In.: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de (Org.). *Ensinar a ensinar*: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001. p.143-162.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky*: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.
- RIVIÈRE, A. *La psicología de Vygotski*. 3. ed. Madrid: Aprendizaje Visor, 1988.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 7.ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2000.
- SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Progreso, 1990.
- TANAMACHI, E. de R. *Visão crítica de Educação e Psicologia*: elementos de construção de uma visão crítica de Psicologia escolar. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: _____; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5 ed. São Paulo: Ed. Ícone, 1988a. p.103-117.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. *Obras escolhidas*. Madrid: Machado Libros, 2001b. v.1-3.

Pedagogic activity and the development of superior psychological functions**Actividad pedagógica y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores****Abstract:**

In order to explain some relations between school education and the constitution and development of superior psychological functions based on *pedagogic activity*, the study presents theoretical elaborations based on the studies of Vygotski, Luria and Leontiev. Considerations about research methods are discussed as well as the constitution of superior psychological functions and of interfunctional relations present in the appropriation of cultural related to the processes of internalization and appropriation of knowledge. Concerning school education, the paper discusses the role of schooling in the process of human development and the conception of pedagogical activity as a fundamental element in the formation of theoretical thinking of students and educators.

Key words: Pedagogical practice. Knowledge and learning. Thinking.

Resumen:

Con la finalidad de explicitar algunas relaciones presentes entre la educación escolar y la constitución y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores a partir de la actividad pedagógica, el presente estudio tiene como punto de partida las obras de Vygotski, Luria y Leontiev, y también presenta las elaboraciones teóricas resultantes de las investigaciones de las autoras. Se explicitan consideraciones sobre el método de investigación de la constitución de las funciones psicológicas superiores y de las relaciones interfuncionales presentes en la apropiación de la cultura relacionados a los procesos de internacionalización y apropiación del conocimiento. Cabe destacar que en relación con la educación escolar se discute el papel de la escolarización en el proceso del desarrollo humano y la concepción de la actividad pedagógica como elemento fundamental en la formación del pensamiento teórico de los estudiantes y educadores.

Palabras-clave: Práctica pedagógica. Conocimiento y aprendizaje. Pensamiento.

Maria Eliza M. Bernardes

Fefisa – Faculdades Integradas de Santo André
Rua Clélia, 161 – Vila Pires – Santo André – SP
CEP: 09130-010
E-mail: memberna@terra.com.br

Flávia Ferreira da Silva Asbahr

Universidade Ibirapuera – Curso de Pedagogia
Av. Interlagos, 1329 – Chácara Flora – SP
Tel.:(11) 5694-7900
CEP: 04661-100
E-mail: flaviasfa@yahoo.com.br

Recebido em: 15/11/2006

Aprovado em: 19/1/2007