



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ILA LEÃO AYRES KOSHINO

VIGOTSKI:

DESENVOLVIMENTO DO ADOLESCENTE SOB A
PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

Londrina
2011



ILA LEÃO AYRES KOSHINO

VIGOTSKI:
DESENVOLVIMENTO DO ADOLESCENTE SOB A
PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Martins.

Londrina
2011

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

K86v Koshino, Ila Leão Ayres.
Vigotski : desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva
do materialismo histórico e dialético / Ila Leão Ayres
Koshino. – Londrina, 2011.
128 f.

Orientador: João Batista Martins.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e
Artes, Programa de Mestrado em Educação, 2011.
Inclui bibliografia.

1. Vygotskii L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934 – Teses. 2.
Psicologia da aprendizagem – Teses. 3. Educação – Adolescente –
Teses. 4. Psicologia educacional – Teses. I. Martins, João
Batista. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de
Educação, Comunicação e Artes. Programa de Mestrado em
Educação. III. Título.

CDU 37.015.3

ILA LEÃO AYRES KOSHINO

VIGOTSKI:

DESENVOLVIMENTO DO ADOLESCENTE SOB A PERSPECTIVA DO
MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. João Batista Martins
UEL – Londrina – PR

Prof. Dr. Fernando Luis González Rey
UNB – Brasília – DF

Prof^a. Dr^a. Sílvia Márcia Ferreira Meletti
UEL – Londrina – PR

Londrina, 10 de Março de 2011.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, essência da vida

Ao meu irmão, **Aluízio Ney Magalhães Ayres**, agradeço, imensamente, pela amizade de todos os momentos. Sem o seu apoio afetivo e financeiro, não chegaria aqui. A minha gratidão é eterna por você.

Ao meu esposo, **Francisco Koshino** e aos meus filhos, **William e Felipe**, o meu muito obrigada pelo apoio, carinho e incentivos, principalmente, nos momentos de decisões.

A minha gratidão aos amigos **Nilda Hayama e Ricardo Akira Hayama** pelo apoio, carinho e compreensão deste momento. Agradeço, também, pela oportunidade de fazer parte da história da Associação Solidariedade Sempre.

Ao médico-homeopata **Dr. Luis Wanderlei Romaniszen**, o meu agradecimento pela sábia paciência em me ouvir e pela precisa medicação – as ‘gotinhas’ fizeram a diferença.

Ao **Prof. Dr. João Batista Martins**, em especial, o meu respeito, admiração e agradecimento. Você é parte desta história – processo de idas e vindas, avanços e retrocessos, de saltos na construção deste texto. Parabéns pela sua singular maestria!

Ao **Prof. Dr. Fernando Luis González Rey** e a **Prof^a. Dr^a. Sílvia Márcia Ferreira Meletti**, obrigada pelas significativas contribuições. Elas permitiram outro avanço na escrita deste texto.

Fundação Araucária pela bolsa de fomento à pesquisa concedida

Aos amigos do grupo de pesquisa, nossos encontros no laboratório de Psicologia Social resultaram em grandes inspirações.

É percebendo e vivendo a história como possibilidade que experimento plenamente a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper.

Paulo Freire

Koshino, Ila Leão Ayres **Vigotski**: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético. 2011. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RESUMO

Ao considerar a importância da obra de Vigotski para os campos disciplinares da psicologia e da educação, tivemos, neste trabalho, o objetivo de realizar uma sistematização das ideias de Vigotski sobre o desenvolvimento do adolescente. Assim, trabalhando com o livro *Pedologia do adolescente* e com outros textos relacionados, organizamos suas contribuições didaticamente, ressaltando o seu pensar dialético e histórico sobre o processo de desenvolvimento e identificando as linhas de desenvolvimento por ele descritas, que caracterizam a adolescência em sua totalidade. Neste sentido, para Vigotski, a adolescência se constitui a partir de um processo dialético que se organiza em torno de uma unidade psíquica, física, mental, biológica e cultural, unidade essa que foi descrita a partir da relação entre quatro linhas de desenvolvimento, a saber: 1) linha do desenvolvimento dos interesses, 2) do pensamento e da formação de conceitos, 3) das funções psíquicas superiores, 4) da imaginação e criatividade. O adolescente, neste processo, é considerado como um sujeito social e histórico. Ele avança no seu desenvolvimento à medida que se inscreve no seu contexto, e ao estabelecer relações com o meio e consigo mesmo, vivência sua trajetória de transição, marcada de profundas mudanças internas e externas, que configuram um sistema mais amplo de desenvolvimento. Assim, pudemos destacar que a ideia de sistema de Vigotski sobre os fenômenos psicológicos da formação do indivíduo é bastante complexa, pois retrata várias dimensões deste processo, consolidando um avanço em suas investigações, que reafirmam suas ideias a partir de uma perspectiva holística. Tal organização nos permitiu, também, um momento ímpar, o exercício próprio de apropriação da teoria de Vigotski, que se desdobra em aprender com a dialética o movimento de girar em torno do que já foi dito para consolidar interpretações de um conhecimento que nos afeta enquanto pesquisadores.

Palavras-Chave: Adolescência. Desenvolvimento. Dialética. Funções Psicológicas Superiores. Linhas de Desenvolvimento. Materialismo Histórico. Vigotski.

KOSHINO, Ila Leão Ayres. **Vygotski**: Desenvolvimento do Adolescente sob a Perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético. 2011. 128f. Dissertation (Master's degree in Education). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ABSTRACT

While considering the importance of Vygotsky's work, created to the psychology disciplinary fields and education, we aimed to realize a systematization of Vygotsky's ideas about the adolescent development. Working with the book *Pedology of the adolescent* and other related texts, we organize his contributions didactically, emphasizing his historical and dialectical thinking about the development process and identifying the development lines described by him, whose characterize adolescence as a whole. In this sense, for Vygotsky, adolescence is constituted from a dialectical process which is organized around a psychic unity, physical, psychological, biological and cultural. That unity was described as a relation between four development lines, named: 1) development interests, 2) thinking and concept formation, 3) the higher mental functions, 4) imagination and creativity. In this process, the adolescent is regarded as a social and historical subject. His development advances while he fits into his context and while establishing relations with the environment and himself, experiencing his path of transition, marked by deep internal and external changes, which establish a larger development system. Thus, we can emphasize that the idea of Vygotsky system about the psychological phenomena of the individual formation is very complex, since it portrays various aspects of this process, consolidating a breakthrough on his investigations, which reaffirm his ideas from a holistic perspective. This organization has also allowed us an odd moment, the proper exercise of Vygotsky's theory incorporation, which unfolds for learning by the dialectic the movement of turning around about what has already been said to strengthen interpretations of a knowledge that affects us as researchers.

Keywords: Adolescent. Development. Dialectic. Psychological Superior Functions. Development Lines. Historical Materialism. Vygotsky.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 METODOLOGIA	13
3 VIGOTSKI E SEU TEMPO	19
4 DIALÉTICA: PERSPECTIVA EM MOVIMENTO	28
5 ADOLESCÊNCIA E A CONTEMPORANEIDADE MOMENTOS E DESENVOLVIMENTO: MOVIMENTO DIALÉTICO E HISTÓRICO	42
6 MOMENTOS DE DESENVOLVIMENTO: MOVIMENTO DIALÉTICO E HISTÓRICO	48
7 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO: FASES DE ESTABILIDADES E FASES DE INSTABILIDADES	53
8 FASE DE TRANSIÇÃO: LINHAS DE DESENVOLVIMENTO DE UM SISTEMA ORGANIZADO	61
8.1 LINHA DE DESENVOLVIMENTO DOS INTERESSES	62
8.2 LINHA DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS	64
8.2.1 Pensamento em Complexos e seus Desdobramentos	67
8.2.2 A Essência do Conceito	69
8.2.3 O Conceito: um Sistema mais Amplo	72
8.2.4 Afetos e Emoções – Sentimentos Históricos	77
8.3 LINHA DE DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES	79
8.3.1 Percepção e o Desenvolvimento Psíquico	82
8.3.2 Memória e seu Desenvolvimento	85
8.3.3 Atenção e o Desenvolvimento do Adolescente	88
8.3.4 Atividade Prática: Fase de Transição	92
8.3.5 Processos Patológicos e a Estrutura das Funções Históricas Psíquicas Superiores	97
8.3.5.1 A Histeria e seus Sintomas	98

8.3.5.2 Afasia e seus Mecanismos	102
8.3.5.3 Esquizofrenia e seus Traços	103
8.4 LINHA DE DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE DO ADOLESCENTE....	106
9 DINÂMICA E ESTRUTURA DA PERSONALIDADE DO ADOLESCENTE.....	111
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
11 REFERÊNCIAS	126

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo compreender os fenômenos relativos ao processo de desenvolvimento do adolescente a partir da abordagem de Vigotski, sob a ênfase do materialismo histórico e do materialismo dialético por ele implementado.

Um dos principais fundamentos da perspectiva sócio-histórica-cultural¹ de Vigotski indica que os comportamentos dos indivíduos nascem e se entrelaçam a partir de duas linhas de desenvolvimento: uma de origem biológica (natural) e outra de origem sócio-cultural (social). O desenvolvimento humano se caracteriza por um processo dialético e complexo, marcado por idas e vindas, avanços e retrocessos, por saltos qualitativos – um complexo sistema constituído pela unidade dialética dos fenômenos do desenvolvimento que

se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 141)².

Vigotski (1928-1931/1996) entende as manifestações humanas como o resultado do próprio desenvolvimento histórico. Os modos como os homens se relacionam com a natureza, entre si e consigo mesmo retratam a relação entre o espaço e o tempo, caracterizando fenômenos ligados ao movimento dos seres e das coisas. Esta dinâmica nos remete para o reconhecimento da complexidade dos fenômenos relativos ao desenvolvimento, considerando sua historicidade e suas raízes culturais – o olhar dialético sobre tais fenômenos se estrutura a partir da concepção de que o sujeito se constrói estabelecendo relações com o meio e consigo mesmo.

Cabe registrar, no entanto, que neste estudo nosso olhar e o pensar dialético agregam valores objetivos e subjetivos que se movimentam e configuram o processo de elaboração deste trabalho, ou seja, sua produção contém histórias; seu conteúdo foi, é e será

¹ Existem várias denominações da teoria de Vigotski. Adotamos a denominação teoria sócio-histórica cultura por entendê-la ser a definição mais apropriada.

² Ao referenciar os livros de Vigotski, adotamos essa forma (1931/1995) para exemplificar o ano em que o livro foi escrito e o ano da sua publicação.

sempre marcado por mediações, diálogos, vivências e transformações decorrentes do nosso processo de apropriação da teoria de Vigotski.

Assim, com a perspectiva de historicizar essa trajetória – apresento ao leitor uma síntese da minha história, das vivências e das mediações que me possibilitaram chegar aqui, tecendo algumas linhas que circunscreveram este trabalho.

Em 1995, abri um curso de aulas particulares de Língua Portuguesa e Matemática, em Brasília para alunos do nível fundamental, médio e adulto. Daquele ano até 1999, trabalhei com o Método Kumom. Descontente com as orientações equivocadas dos gerentes da franquia sobre educação, desempenho dos alunos e aplicação do próprio método, decidi romper com a instituição que representa o Método Kumon no Brasil. Logo depois, montei o Curso Raiz, que tinha como objetivo levar os alunos a estudarem não apenas para adquirirem novos conhecimentos, mas para buscarem autonomia, confiança em si mesmo e prazer em aprender.

Nessa mesma época, eu e meus dois filhos adolescentes participávamos da equipe de Tênis de Mesa do Clube Nipo Brasileiro em Brasília. Treinávamos (crianças, adolescentes e adultos) três vezes por semana e nos finais de semana participávamos de campeonatos – um tempo de grandes emoções - muitos encontros, desencontros, festas e viagens. Como atleta do Tênis de Mesa, frequentei, também, o Projeto Esporte da Meia Noite³ nos caíques das cidades de Planaltina/GO e Ceilândia/DF, jogando com os adolescentes e sempre atenta à importância do esporte, ao trabalho da Secretaria de Segurança Pública e à integração dos adolescentes com o grupo.

Início de 1999, inquieta e motivada a saber mais sobre adolescentes, iniciei o Curso de Especialização em Saúde do Adolescente na Universidade de Brasília – UnB. As experiências do esporte, do projeto e do Curso Raiz resultaram no tema dissertativo da Especialização: O Esporte e seus Benefícios na Formação do Adolescente. As entrevistas deste trabalho foram realizadas com os adolescentes do Projeto Esporte da Meia Noite.

Em 2004, estive diante de outro desafio – elaborar o material didático da Associação Solidariedade Sempre⁴ para adolescentes entre 12 a 16 anos em Londrina/PR. Em 2005, iniciei as atividades do Projeto como Professora de Língua Portuguesa e Coordenadora Pedagógica até fev. de 2009 – saída do projeto para dedicar ao Mestrado.

³ O Projeto Esporte da Meia Noite - uma iniciativa da Secretaria de Segurança Pública, da Polícia Civil, Militar, Corpo de Bombeiros nas cidades satélites do Distrito Federal de combate à violência entre adolescentes. O Projeto funcionava das 23:00 h às 3:00 h. Após dois anos de funcionamento, constatou-se uma diminuição significativa dos assassinatos e das brigas entre gangues.

⁴ Projeto sócio-educativo para Adolescentes de bairros com vulnerabilidades sociais – uma iniciativa do Grupo Hayapek.

Em 2005, matriculei-me como aluna especial do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, na disciplina Tópicos Especiais em Educação: Contribuições da Teoria de Vygotski. Lá, encontrei o Prof. Dr. João Batista Martins ministrando aulas sobre Vygotski. Autor desconhecido para mim. Durante aquele semestre, nós lemos alguns capítulos do livro: “*A Formação Social da Mente*” e o Tomo III das Obras Escogidas de Vygotski – *História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Através das aulas, fomos inscrevendo-nos na leitura e re-leitura da teoria vigotskiana. Tal exercício e os diálogos promovidos em sala de aula provocaram em mim diversas sensações: estranhamentos, dúvidas, confusões, curiosidades. Tais sensações permitiram-me novas interpretações, novas descobertas, um mergulho no universo da pesquisa, etc.

Uma das minhas dificuldades para ler, entender Vygotski foi de sintonizar com a sua escrita densa e dialética, pois ao ler seus textos, eles me conduziam a uma linha de raciocínio e, repentinamente, o autor desconstruía aquelas ideias para construir outras. Tinha a sensação de estar começando a entender e, de repente, me via em outro caminho, diferente do proposto inicialmente... Tudo isto era muito estranho, mas, apesar desta estranheza, sentia, ao mesmo tempo, o impacto da complexidade de suas proposições e, conseqüentemente, me via desafiada a ler mais para entender o que era dito.

Resolvi, então, participar do Grupo de Estudo coordenado pelo Prof. João Batista, que estava desenvolvendo a pesquisa “Leituras de Vygotsky: Mapeando Interpretações”, na doce ilusão de solucionar as dúvidas e as intrigas internas do meu pensar. Mal sabia eu, que estava inscrita no cotidiano (de leituras, discussões, etc...) dialético.

Foi o acúmulo das diversas discussões, das exposições, de ideias, a troca de materiais didáticos, as leituras de artigos, dissertações e teses, bem como da vivência de múltiplos sentimentos que cheguei ao tema deste trabalho – um movimento permeado por diversos conhecimentos e emoções.

Pesquisar e compreender a maneira como Vygotski estudou a adolescência é e tem sido um desafio, uma vez que a maior parte dos seus trabalhos disponíveis é dirigida para o desenvolvimento da criança. Além disto, o material publicado de Vygotski sobre o adolescente se apresenta de forma breve e esparsa. Entretanto, estudá-lo representa um campo de significados, de descobertas para pesquisadores, pais, educadores, psicólogos e outros profissionais que trabalham com os adolescentes, pois as análises de Vygotski sobre este período estão voltadas à caracterização da dinâmica e da estrutura da personalidade.

Assim, o objetivo principal deste trabalho é o descrever e apresentar como Vigotski, sob a perspectiva do materialismo dialético e do materialismo histórico, analisa o desenvolvimento do adolescente, tendo em vista o seguinte percurso: no Capítulo 2, desvelaremos os procedimentos metodológicos. No Capítulo 3, apresentaremos relatos sobre Vigotski e seu tempo – rever e atualizar a importância do contexto em que este autor viveu – às influências culturais que marcaram seu pensamento, suas análises e a importância do seu método. No Capítulo 4, exibiremos conceitos sobre a dialética, sua lógica, suas leis e como Vigotski viu a dialética na Psicologia. No Capítulo 5, alegaremos, sob uma perspectiva crítica, algumas abordagens contemporâneas que retratam a adolescência. No Capítulo 6, abordaremos os momentos do desenvolvimento da criança e do adolescente marcados pelo movimento histórico e dialético e representado pelo curso do desenvolvimento psíquico e pelas leis que circunscreveram as mudanças de um estágio ao outro.

No Capítulo 7, apresentaremos a sistematização de Vigotski a respeito do processo de periodização do desenvolvimento infantil e do adolescente, marcado por períodos de estabilidades e crises de instabilidade. Já o Capítulo 8, explicaremos as linhas de desenvolvimento e seus fundamentos traçados por Vigotski. No Capítulo 9, faremos uma retrospectiva das análises de Vigotski sobre a dinâmica e a estrutura da personalidade do adolescente, finalizando com as considerações finais no Capítulo 10.

2 METODOLOGIA

Realizamos, neste trabalho, uma pesquisa bibliográfica a partir da análise de artigos, livros, dissertações, teses, a fim de coletar, explorar e avançar na compreensão das ideias de Vigotski sobre a adolescência. Registrar, organizar, resgatar e explicá-las foi a intenção deste estudo.

Segundo Lima e Miotto (2007), o processo de pesquisa se constitui em uma atividade científica básica, que através da indagação e re-construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade. Esta reconstrução se expressa através de momentos de transformação, estabelecendo conexões com outras ideias, o que constitui um processo de mediações e saltos qualitativos, caracterizando um movimento dialético.

Ao apresentar a metodologia que compõe determinada pesquisa, busca-se apresentar o ‘caminho do pensamento’ e a ‘prática exercida’ na apreensão da realidade, e que se encontram intrinsecamente constituídos pela visão social de mundo veiculada pela teoria da qual o pesquisador se vale (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 39).

A pesquisa que fundamenta este trabalho tem como “bússola” o pensamento dialético de Vigotski. Neste sentido, a análise do objeto se transforma tanto do ponto de vista da lógica, como do pensamento e da realidade, pois a perspectiva dialética pressupõe que nenhum objeto de estudo, nenhuma ideia está acabada. A lógica e o pensamento se encontram em vias de se transformar, desenvolver, pois eles não existem isolados, mas unidos, conexos e coerentes para revelar a realidade e seus fenômenos. Os fenômenos biológicos e culturais, aqui considerados, próprios do processo de desenvolvimento do adolescente, terão como ponto de partida uma dimensão particular para uma dimensão de totalidade social. Nesse contexto, a teoria vigotskiana pressupõe que tais fenômenos se circunscrevem pelas relações que se estabelecem entre a evolução biológica e evolução sócio-cultural, que se configura num momento revolucionário, histórico e dialético do desenvolvimento.

A pesquisa bibliográfica entrelaçada à ênfase dialética e histórica envolve a dialeticidade do método de exposição, a história de construir e expor as ideias, de forma que vai e volta em um mesmo ponto. Esta forma é diferente, pois ela se dá através de sínteses em movimento em que o velho é sempre repensado pelo novo e o novo pelo velho.

Iray Carone, ao analisar a abordagem metodológica desenvolvida por Marx para estudar a mercadoria, nos assinala que a dialética pode ser considerada como um método de explicação e um método de exposição. Com relação a este aspecto, ela nos diz que: “O método de exposição é um movimento de pensamento que passa por várias determinações do conceito de capital, das mais simples e imediatas às mais complexas e profundas” (CARONE, 1984, p. 27). Este pensamento se faz presente na história, possibilitando a mudança dos momentos permeados pela dimensão objetiva e subjetiva. Neste sentido, segundo as conclusões de Iray Carone, o método dialético:

1) [...] aparece, antes de mais nada, como um método de exposição, teórico, especulativo, racional, mas não apriorista, uma vez que pressupõe a pesquisa empírica; 2) um método crítico, na medida em que a conversão dialética, que transforma o imediato em mediato, a representação em conceito, é negação das aparências sociais, das ilusões ideológicas do concreto estudado; 3) um método progressivo-regressivo, patente na espiral dialética em que ponto de partida e ponto de chegada coincidem mas não se identificam (CARONE, 1984, p. 28).

Entende-se sob esse olhar um modo de fazer ciência, onde – o pesquisador introduz novos recursos em sua aproximação com seu objeto de estudo, em busca de elementos não esclarecidos. A partir da sua experiência e das experiências de outros pesquisadores, ele busca as respostas através de sentidos novos, o que caracteriza um processo de re-elaboração, histórico. Sob esta perspectiva, entendemos que:

O método dialético implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se a chegar à essência das relações dos processos e das estruturas... (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

No âmbito da teoria marxista, entende-se por essência o que constitui, verdadeiramente, a natureza das coisas, sua existência, ou seja, o que se extrai de dentro, aquilo que é interno. Aquilo que se movimenta em relação entre o mundo externo e o mundo interno. Esta essência aclara o movimento. Na tentativa de descobrir a natureza das coisas, ampliamos seu significado ao percebermos, analisarmos e explicarmos o ser ou o objeto no cotidiano e em movimento. Este significado é o movimento gerado e que segue gerando uma tensão entre pesquisador e pesquisado diante dos seus estudos e fenômenos, que se

movimentam em constantes mudanças, variações que acontecem no exercício de pesquisar. A ideia de essência, também, contraria a ideia de aparência. Isto significa dizer aquilo que se mostra a primeira vista; trata-se daquilo que aparece e não é realidade, mostrando o superficial.

Para Marx (1983), as relações dialéticas destacam a diferença entre essência e aparência. A essência nos permite entender os nexos íntimos da realidade, daquilo que é verdadeiro. Nem sempre se vê esta verdade. Ela está oculta por circunstância de poder compreender, não compreender, querer ou de não deixá-la ver, essencialmente. Enquanto que, a aparência é a forma como os fenômenos se fazem visíveis de imediato, ou seja, aquilo que é permitido ver.

Esse desvendamento do real e a apreensão da sua essência consistem em ‘aproximações sucessivas que não são lineares’ porque o que prevalece são os elementos produzidos social e historicamente. Assim, para se apreender essa realidade como uma totalidade complexa e em movimento faz-se necessária à construção de mediações, de um sistema de mediações (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

Este estudo teve como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica de caráter-exploratório descritivo com o objetivo de entender e expor as ideias de Vigotski sobre a adolescência e sobre as maneiras como ele analisa o desenvolvimento do adolescente, enfatizando-se a perspectiva do materialismo histórico e dialético.

A partir desse objetivo, buscamos entender o momento teórico de Vigotski em que ele expôs a maneira como consolidou sua teoria sobre o desenvolvimento humano, principalmente, o do adolescente.

Os principais procedimentos utilizados na realização deste trabalho foram leituras sistematizadas e orientadas a partir de uma ficha de leitura, orientações quinzenais e as discussões realizadas no grupo de pesquisa sobre Vigotski, que se iniciaram no ano de 2008 e se estenderam até dezembro 2010. As atividades do grupo de pesquisa aconteceram às sextas feiras das 14:00h às 17:30h no Laboratório de Psicologia Social da Universidade Estadual de Londrina.

Segundo Lima (2007), através da leitura, o pesquisador pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência.

O nosso ponto de partida foram os trabalhos de Vigotski sobre o período da adolescência. Iniciamos com a leitura do livro “Pedologia do Adolescente”, escrito em 1932 e publicado em parte em 1996 no Vol. IV das *Obras Escogidas* (Editora Visor). Este material contém os capítulos como “Desarrollo de los Intereses en la Edad de Transición”; “El Desarrollo de Pensamiento del Adolescente y la Formación de Conceptos”; “Desarrollo de la Funciones Psíquicas Superiores em la Edad de Transición”; “Imaginación y Creatividad del Adolescente” e “Dinámica y Estructura de la Personalidad del Adolescente”. Este material publicado por este autor sobre o adolescente se apresenta de forma breve e esparsa, representando, desta forma, o nosso primeiro desafio.

Após as leituras e os fichamentos desses capítulos, lemos o livro “História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores”, escrito em 1931 e publicado em 1995 no Vol. III das *Obras Escogidas* (Editora Visor). Nesta obra, identificamos a preocupação de Vigotski com o caráter histórico cultural do processo de constituição do ser humano e das suas funções psicológicas em processo. Esta preocupação contrapõe as abordagens teórico-metodológicas da psicologia reducionistas de sua época e propõe outra concepção teórica, apresentando um novo enfoque para a compreensão do desenvolvimento humano, que serviram de fundamentos para organização deste trabalho.

Foram realizadas, também, leituras esparsas tais como “A Consciência como Problema da Psicologia do Comportamento” (1925), “Sobre os Sistemas Psicológicos” (1930), “A Psique, a Consciência, o Inconsciente” (1930), “O Significado Histórico da Crise da Psicologia” (1927), “A Construção do Pensamento e da Linguagem” (1934). Elas nos ajudaram na compreensão da teoria do autor, mas não foram consideradas como ponto focal desta pesquisa.

A técnica de fichamento foi a forma utilizada para coletar e organizar as principais ideias dos autores pesquisados. Após a leitura do material bibliográfico, fizemos o fichamento bibliográfico, identificando o nome do autor, o título da obra, edição, local de publicação, editora, ano de publicação e o número de páginas. Depois, iniciamos a ficha de citação, transcritas fielmente ao texto do autor, onde selecionamos as passagens importantes e de interesse ao nosso estudo. Numa segunda etapa do trabalho, organizamos estas citações, tentando estabelecer um percurso de leitura que nos permitisse compreender como Vigotski estabeleceu sua teoria acerca do desenvolvimento do adolescente, assegurando-nos da complexidade de seu olhar. Esta forma organizada de compreender os textos se consolidou na elaboração final do nosso trabalho.

As orientações quinzenais representaram momentos férteis de conhecimentos e trocas de informações, que possibilitaram o desenho das ideias e de novas linhas na escrita deste texto. Foram momentos que permitiram o mapeamento bibliográfico, novos questionamentos, aproximações teóricas e sugestões de outros textos na tentativa de apropriarmos das ideias de Vigotski e buscarmos o salto na escrita dos capítulos.

Essa escrita teve a intenção de reafirmar a perspectiva dialética e histórica de Vigotski, a proposta de apresentar as proposições deste autor que superam conceitos naturalistas, patológicos e dominantes acerca do processo adolescente. Proposições que nos permitem um olhar mais dinâmico acerca dos significados atribuídos à adolescência. Entende-se, na perspectiva sócio-histórica, o adolescente como ser ativo, social e histórico, pois ele se constitui, em movimento, pelas relações sociais e pelas condições sociais e culturais traçadas pela sociedade em que vive e pela história da humanidade.

A proposta metodológica pressupõe, no entanto, que todo conhecimento é sempre construído pela inter-relação das pessoas, tendo em vista a integração do indivíduo com o social para compreender a dialética dos fenômenos humanos. Assim, se aprende olhar a realidade com um olhar diferenciado, menos rígido, percebendo as contradições localizadas no contexto social e os saltos qualitativos proporcionados por determinadas vivências.

Ao analisar os conceitos em relação aos olhares e os dizeres dos autores referenciados no corpo deste estudo, é necessário reconhecer, também, a complexidade do fazer ciência, ou seja, as dimensões de análises dos fenômenos humanos e das suas superações. Estas superações são dimensionadas no “aqui e agora” e nos processos que envolvem o fazer pesquisa, desde a elaboração do projeto de pesquisa, investigação e análise da coleta de dados – levantamento da bibliografia e levantamento das informações contidas na bibliografia, análise explicativa dos dados e síntese – processo final de investigação.

Para Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico que oferece ao pesquisador a possibilidade de buscar soluções para seu estudo. Sob essa perspectiva, o conhecimento da realidade não é apenas a simples transposição dessa realidade para o pensamento, pelo contrário, consiste na reflexão crítica que se dá a partir de um conhecimento acumulado que irá gerar uma síntese, o concreto pensado.

Segundo Carone, “o concreto pensado é, de fato, um produto do movimento do pensamento, do esforço racional que mediatiza as representações imediatas do concreto efetivo, ou seja, transforma as representações em conceitos” (CARONE, 1984, p. 28).

Dessa forma, ressaltamos que esta pesquisa bibliográfica fundamentou teoricamente este estudo. Ela difere da revisão bibliográfica “uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Seu percurso nos exigiu disciplina e atenção. Aprendemos a nos movimentar continuamente, a observar, a ler, a questionar e criticar o material bibliográfico submetido à análise, estabelecendo mediações para novas sínteses. Conforme Lima, o material submetido à análise nos permite um leque de possibilidades na apreensão das múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo.

3 VIGOTSKI E SEU TEMPO

Este capítulo se propõe apresentar a importância do contexto em que Vigotski viveu e as influências culturais que marcaram o seu pensamento. Suas proposições teóricas e sua trajetória despertam interesses e nos desafiam, constantemente, a uma nova releitura, a fim de obter, a partir de um olhar dialético, a possibilidade de avançar através de novas sínteses.

Lev Seminovitch Vigotski nasceu em 1896 em Orsha, uma pequena cidade próxima à capital Bielorrússia e morreu em 1934 em Moscou. Um ano depois de seu nascimento, sua família, de origem judaica, mudou-se para Gomel – um território vigiado onde se encontravam confinados os judeus da Rússia Czarista. Vigotski viveu sua infância, juventude e o início da sua vida profissional neste lugar.

De 1914 a 1917, Vigotski estudou Direito na Universidade de Moscou e frequentou, no mesmo período, na Universidade Popular de Shanyavskii, os cursos de Psicologia e Filosofia (cfe. Levitin, 2009). Em 1930 iniciou com Luria o curso de Medicina, primeiramente, em Moscou e depois em Kharkov, mas não o concluiu por conta do seu falecimento.

Assim, seu percurso acadêmico foi marcado pela interdisciplinaridade já que transitou por diversos assuntos, desde artes, literatura, linguística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia, filosofia e, posteriormente, até medicina. O mesmo ocorreu com sua atuação profissional, que foi eclética e intensa e esteve sempre associada ao trabalho intelectual (REGO, 1995, p.22).

Ele surge no cenário científico da Psicologia no século XX, em plena crise da Revolução Russa. Segundo Davidov e Zinchenko (1995), quando Vigotski surgiu no cenário científico, ele

[...] era um jovem desconhecido⁵; todavia, começou a criticar profundamente os postulados fundamentais da psicologia e a contrapor-los a várias noções teóricas importantes, cujo desenvolvimento experimental abriu novos horizontes na Psicologia. Do nosso ponto de vista, ‘o fenômeno Vygotsky’ tem várias causas singulares cuja investigação explicará sua legitimidade histórica (DAVIDOV; ZINCHENKO, 1995, p. 152).

⁵ Essa visão – a de um Vigotski desconhecido – é contestada por outros autores como Yasnitsky (2009).

Nas primeiras décadas do Séc. XX, a Psicologia Russa se movia entre escolas antagônicas. Neste cenário, Vigotski (conforme Cole; Scribner, 1991), tomando algumas ideias dos pesquisadores da Gestalt, anuncia a existência da “crise da psicologia”, porque as teorias existentes não conseguiam explicar os comportamentos complexos humanos como a percepção e a solução de problemas. Foi no II Congresso Pan Russo de Neuropsicologia, que Vigotski apresentou seu trabalho intitulado “Metodologia de investigação em reflexologia e psicologia” e, de forma ousada⁶, questiona as abordagens correntes dos fenômenos psicológicos, deixando claro que: “nenhuma das escolas de Psicologia existentes fornecia as bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos” (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 5). Ele declarou, também, a necessidade de formular uma síntese das concepções antagônicas em bases teóricas completamente novas.

Para Cole e Scribner,

a raiz da crise era muito mais profunda. Ele [Vigotski] partilhava da insatisfação dos Psicólogos da Gestalt para com a análise psicológica que começou por reduzir todos os fenômenos a um conjunto de “átomos” psicológicos. Mas, ao mesmo tempo, ele sentia que os gestaltistas não eram capazes de, a partir da descrição de fenômenos complexos, irem além, no sentido de sua explicação (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 6).

Vigotski procurava uma abordagem mais ampla que possibilitasse a explicação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores – aquelas que caracterizam o homem enquanto tal. Neste momento, suas expectativas se voltavam à construção de uma nova metodologia para o estudo dos fenômenos psicológicos, uma tomada de posição que se diferenciava de outros teóricos que tentavam fazer uma articulação entre a ciência e a perspectiva teórica implementada após a Revolução de 1917 – o materialismo histórico e dialético. “É, pois, necessária uma metodologia, ou seja, um sistema de conceitos intermediários concretos e adaptados à escala de conceitos de ciência em questão” (VIGOTSKI, 1927/2004, p. 391).

Dessa forma, Vigotski apresenta uma engenhosa análise da crise e prevê o futuro da psicologia. Segundo ele, os fenômenos psicológicos deveriam ser entendidos à luz

⁶ Essa ousadia foi assinalada por Luria em 1979, quando afirma que ele, ao apresentar seu trabalho, “Em vez de escolher um tema menor, como se poderia convir um jovem de 28 anos falando pela primeira vez a uma reunião dos grisalhos de sua profissão. Vygotsky escolheu o tema da difícil relação entre os reflexos condicionados e de comportamento consciente do homem” (LURIA, 1979, p. 38).

da teoria marxista da história da sociedade humana e a partir da criação de uma psicologia baseada numa metodologia dialética:

proponho, pois esta tese: a análise da crise e da estrutura da psicologia testemunha, indiscutivelmente, de que nenhum sistema filosófico pode dominar, diretamente, a psicologia como ciência, sem a ajuda da metodologia, ou seja, sem criar uma ciência geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral. Esta psicologia nada seria além da dialética da psicologia; toda aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, ou a partir de outros pressupostos, fora dessa formulação, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e a dissolver a dialética em pesquisas e testes; a raciocinar sobre as coisas, baseando-se em seus traços externos causais e secundários; a perda total de todo critério objetivo e a tentar negar todas as tendências históricas no desenvolvimento da psicologia; a uma revolução simplesmente terminológica. Em resumo, a uma tosca deformação do marxismo e da psicologia (VIGOTSKI, 1927/2004, p. 392).

Para Lev Vigotski, “a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história, a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral” (VIGOTSKI, 1927/2004, p. 393).

Ele sugere, também, um programa de estudos e de pesquisa para essas teorias ou ciências gerais:

será necessário desvendar a essência do grupo de fenômenos correspondentes, as leis sobre suas variações, suas características quantitativas e qualitativas, sua causalidade, criar as categorias e conceitos que lhes são próprios, criar seu *O Capital*. Basta imaginar que Marx tivesse operado com os princípios gerais da dialética como quantidade, qualidade, tríade, conexão universal, no salto, etc; sem as categorias abstratas e históricas de custo, classe, capital, renda, força produtiva, base, superestrutura, etc., para ver quão monstruoso, quão absurdo seriam supor que fosse possível criar diretamente qualquer ciência marxista prescindindo de *O Capital*. A Psicologia precisa de seu *O Capital* – seus conceitos de classe, base, valor, etc., - com os quais possa expressar descrever e estudar seu objeto [...]. A ideia da necessidade de uma teoria intermediária, sem a qual é impossível estudar a luz do marxismo fatos particulares isolados, é conhecida há muito, e só me resta assinalar a coincidência de conclusões de nossa análise com essa (VIGOTSKI, 1927/2004, p. 393).

O autor via o pensamento marxista como uma fonte científica valiosa. “Uma aplicação do materialismo histórico e dialético relevante para a psicologia seria um resumo precioso da teoria sócio-cultural de Vygotsky dos processos psicológicos superiores” (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 7).

Nesse resumo, ele viu o ponto central para ciência psicológica, de que todos os fenômenos fossem estudados como processo em movimento e em mudança. Afirmou, também, que todo fenômeno tem sua história.

Vigotski foi o primeiro autor a tentar relacionar a teoria marxista a questões psicológicas concretas. “Nesse seu esforço, elabora de forma criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo” (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 8). Ele entendeu este conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. No entanto afirma, “o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura” (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 8).

Sob tal perspectiva, Cole e Scribner (1991) apresenta o desejo de Vigotski de relacionar marxismo e psicologia como princípios metodológicos: “O que eu quero é, uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente” (VYGOTSKY apud COLE; SCRIBNER, 1991, p. 9).

A ênfase de Vigotski em compreender o processo de desenvolvimento humano, tendo como pano de fundo as relações que as crianças estabelecem com seu meio social, fica evidenciada em sua proposição, por exemplo, do conceito de ‘situação social do desenvolvimento. Para ele este é

[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento nesse período. Define completamente as formas e o caminho que a criança segue – conforme adquire, cada vez mais, novos traços de personalidade - a partir da atividade social, a principal fonte do desenvolvimento. Esse é o caminho pelo qual o social se transforma em individual (VYGOTSKI, 1932-1934/1996a, p. 258-259).

Para Davidov e Zinchenko, as determinadas origens sociais do desenvolvimento da criança possibilitaram a Vigotski

formular uma abordagem original do problema dos estágios nesse processo: uma determinada idade psicológica corresponde a uma determinada situação social concreta de desenvolvimento, e a alternância das situações cria condições para a transição para a próxima faixa de idade (DAVIDOV; ZINCHENKO, 1995, p. 159).

Luria nos indica que a perspectiva que se construía no âmbito do Instituto de Psicologia de Moscou para estudar os fenômenos psicológicos era denominada por Vigotski de “psicologia cultural, histórica ou instrumental”. Ao caracterizar esse momento, Luria afirma:

Vygotsky gostava de chamar sua abordagem de psicologia “cultural”, “histórica” ou “instrumental”. Cada termo refletia um traço diferente da nova abordagem para a psicologia proposta por ele. Cada qual enfatizava fontes diferentes do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura das formas de atividade que distinguem o homem dos animais mais próximos (LURIA, 1979, p. 44).

Esta afirmação de Luria nos coloca diante de duas dimensões do trabalho da “troika”⁷ (nome designado ao grupo composto por Vigotski, Luria e Leontiev). A primeira diz respeito ao aspecto que acenava um novo projeto para a psicologia, “uma nova maneira de estudar psicologia”. O grupo tinha pela frente o desafio de criar uma psicologia diferente da que era predominante na época e, esta questão está estreitamente relacionada com problemas de ordem metodológica (e, conseqüentemente, epistemológica). Outra dimensão do trabalho proposto está vinculada aos aspectos histórico-culturais, ou seja, o de estudar o homem a partir de características que lhes são próprias – o que foi denominada por Vigotski de “funções psicológicas superiores”⁸ (Vygotsky, 1991), numa contraposição às funções psicológicas elementares. Vale lembrar aqui que Vigotski não descarta a existência destas últimas nos seres humanos, mas elas se transformam, na medida em que tais funções se encontram com a cultura.

Quanto ao aspecto instrumental deste novo modo de estudo, Luria afirma:

instrumental se refere à natureza basicamente mediada de todas as funções psicológicas complexas. Ao contrário dos reflexos básicos, que podem ser caracterizados por um processo de estímulo-resposta, as funções superiores incorporaram os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa. O adulto não só responde aos estímulos apresentados por um experimentador ou pelo seu ambiente natural, mas também modifica ativamente esses estímulos e usa suas modificações como um instrumento de seu comportamento. Sabemos que algumas destas alterações através dos

⁷ Grupo de trabalho composto por Luria, Leontiev e Vigotski em Moscou. Segundo Luria, este grupo, liderado por Vigotski, tinha a intenção de empreender “uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito, super ambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos” (LURIA 1988, p. 22).

⁸ As Funções Psicológicas Superiores são aquelas funções do comportamento mais evoluídas como lembrar, comparar, falar, pensar, etc. Elas são estudadas a partir das relações sociais que os indivíduos estabelecem com o meio social em que vivem.

costumes populares, como amarrar um barbante em torno de um dedo para lembrar de forma mais eficaz. Muitos exemplos menos prosaicos deste princípio foram descobertos em estudos sobre as mudanças na estrutura do pensamento da criança à medida que crescem, a partir da idade de três a dez anos (LURIA, 1979, p. 44).

Tal dimensão nos leva para discussão que Vigotski faz acerca das transformações ocorridas ao longo da história da humanidade, pelo fato dos homens utilizarem instrumentos mediadores na relação estabelecida com a natureza. Lembrando Engels, o homem ao mediar sua ação pelos instrumentos, deixa de responder aos estímulos do meio de uma forma imediata. Através do instrumento, ele se inscreve na natureza de maneira organizada – o instrumento lhe possibilita organizar sua ação ao longo do tempo – inscrevendo-se, assim, na história.

Esta relação com o meio, mediada por instrumentos, por sua vez, expressa um movimento dialético, pois uma vez que o homem transforma a natureza, ele também se transforma – sua ação sobre a natureza é também uma ação sobre si mesmo. Se por um lado “amarrar o dedo” é uma ação que está diretamente relacionada com a função psicológica da memória, por outro, é uma estratégia que se inscreve na nossa cultura, e que é transmitida de geração em geração, através de processos de aprendizagem (LURIA, 1979). Hoje, certamente, ações mediadas por instrumentos acompanham os avanços da tecnologia, pois talvez não utilizemos um barbante para fins mnemônicos, mas uma agenda eletrônica, por exemplo.

Quanto à dimensão “cultural”, desse novo modo de olhar os fenômenos psicológicos, Luria assinala:

o aspecto “cultural” da teoria de Vigotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos principais instrumentos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky deu ênfase especial sobre o papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (LURIA, 1979, p. 44).

A indicação de Luria nos aponta para o aspecto simbólico da cultura. Tal perspectiva de cultura é definida por Vigotski como “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 151), levando o autor a considerar que o problema do desenvolvimento cultural está diretamente relacionado com o plano genético da sociocultura ou da sociogênese do desenvolvimento humano. Assim,

Vigotski, ao estabelecer as relações entre social e cultural, afirma: “a palavra ‘social’ aplicada em nossa disciplina tem grande importância. Primeiro, no sentido mais amplo, significa que tudo que é cultural é social” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 151).

Nesse sentido, Vigotski afirma que

todas as funções psicológicas superiores não são produto da biologia, nem da história da filogênese pura, mas que o próprio mecanismo que subjaz nas funções psíquicas superiores são relações interiorizadas da ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; inclusive, ao converter-se em processos psíquicos, segue sendo ‘quase-social’ (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 151).

Sob essas considerações, pode-se entrever que Vigotski considera a cultura como o conjunto das produções humanas que se contrapõem ao que é dado pela natureza, fruto do trabalho do homem, seja em sua dimensão técnica, simbólica e instrumental⁹.

Com relação ao aspecto “histórico” das proposições vigotskianas, Luria nos indica o seguinte:

o elemento “histórico” funde-se com o cultural. As ferramentas que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidas a partir da cabeça de Deus. Eles foram inventados e aperfeiçoados ao longo do curso da história social do homem. A linguagem carrega em si os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandiram enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. Esta linha de raciocínio implica que, se pudéssemos estudar a maneira pela quais as várias operações de pensamento são estruturadas entre pessoas cuja história cultural não lhes forneceu um instrumento tal como a escrita, não encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores; uma estruturação semelhante aos processos elementares. Eu tive a oportunidade de avaliar essas mesmas ideias no início da década de 30 (LURIA, 1979, p. 44-45).

Para além da análise de Luria, vale ressaltar que a presença da questão da história é seminal na teoria de Vigotski, especialmente, no que diz respeito aos aspectos metodológicos implicados na abordagem do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.¹⁰ A perspectiva histórica do desenvolvimento humano se localiza, por sua vez, sob duas dimensões: enquanto história humana – representada e concretizada nos

⁹ Para uma discussão mais aprofundada sobre essa questão, ver Sirgado (2000).

¹⁰ Para mais detalhes sobre essa questão ver Cap. 2 do livro “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores” (VYGOTSKI, 1931/1995).

instrumentos culturais e, enquanto forma de abordar os fenômenos psicológicos, nas suas interrelações com a história da sociedade. Dito de outra forma, abordar os fenômenos psicológicos historicamente significa olhá-los a partir do movimento que se dá ao longo da história do encontro entre os indivíduos e no âmbito da sociedade em que estão inscritos. Tal perspectiva fica evidente na análise de Luria.

Todos os três aspectos da teoria são aplicáveis para o desenvolvimento das crianças. Desde o momento do nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos que procuraram ativamente incorporá-los em sua cultura e sua reserva de significados historicamente acumulados e formas de fazer as coisas. No início, as respostas das crianças para o mundo são dominadas por processos naturais, nomeadamente, os proporcionados pelo seu patrimônio biológico. Mas através da intercessão constante dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Em primeiro lugar, esses processos podem operar somente no curso da interação das crianças com os adultos. Como expressou Vygotsky, os processos são intersíquicos, isto é, eles são compartilhados entre as pessoas. Adultos, nesta fase, são agentes externos de mediação do contato das crianças com o mundo. Mas as crianças crescem, os processos que foram inicialmente compartilhados com os adultos passam a ser realizados dentro das próprias crianças. Ou seja, as respostas mediadas para o mundo tornam-se um processo intrapsíquico. É através desta interiorização das maneiras, historicamente determinadas e culturalmente organizadas, de operar sobre a informação, que a natureza social das pessoas torna-se, também, a sua natureza psicológica (LURIA, 1979, p. 45).

Se por um lado, Vigotski trabalhava para a construção de uma nova psicologia cujos fundamentos se apoiavam no materialismo histórico e dialético, por outro, ele trabalhava numa sociedade que, em decorrência das mudanças políticas e econômicas radicais, enfrentava muitos problemas sociais. Tais problemas como o alto índice de analfabetismo, o alcoolismo generalizado, etc. marcaram o momento de crise da sociedade em que este autor vivia. Na busca de soluções emergentes, as ciências ganharam seu lugar de destaque. “Vygotsky trabalhou numa sociedade onde a ciência era extremamente valorizada e da qual se esperava, em alto grau, a solução dos prementes problemas sociais e econômicos do povo soviético” (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 10).

Vigotski, ao buscar um conhecimento mais abrangente que possibilitasse a explicação do desenvolvimento humano, construiu um caminho, abarcando os fenômenos que avançam e retrocedem na compreensão do indivíduo, não somente na mente, na alma, mas nas nuances dos sentidos e nos campos de possibilidades que caracteriza este em humano, em devir.

Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça. Isso implica dar visibilidade a sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 67-68).

Sua teoria, produto de diversas investigações, tem como fundamento a história e a dialética, expõe ideias de forma que vai e volta, atinando teses, antíteses e sínteses em movimento. A teoria de Vigotski é uma obra aberta, construída em momentos históricos, cuja proposta inspira mudanças metodológicas na compreensão da dinâmica dos processos psicológicos humanos. Ela apresenta referências importantes para vários campos da ciência e infinitas possibilidades de ser re-intepretada.

Segundo Elkoni, Vigotski foi um especialista no campo da psicologia geral de seu tempo, um metodólogo da psicologia.

Sua vocação científica consistia na construção de um sistema para a psicologia cuja base seria o materialismo dialético e histórico. O histórico e o sistêmico são os princípios básicos do enfoque de Vygotski na investigação da realidade psicológica, e particularmente da consciência como sua forma especificamente humana. Vygotski dominava o marxismo, seu método, no curso de suas próprias investigações teóricas e experimentais, já utilizava a princípio, os trabalhos dos clássicos do marxismo-leninismo. Precisamente por esta razão o materialismo histórico e a dialética estão tão organicamente unidos nos trabalhos de Vygotski (ELKONIN, 1996, p. 387).

Gielen (1999) afirma que Vigotski completou a maioria do seu trabalho na psicologia em pouco de 10 anos, enquanto sofria de tuberculose. Mas não importava o quanto difícil o seu ambiente e o quanto a sua doença o debilitava. Vigotski continuou escrevendo através de uma instintiva compulsão criativa. “Dadas às condições da sua imaginação literária essencial, muitos de seus trabalhos escritos possui um esboço, apressado e de qualidade impressionante” (GIELEN, 1999, p. 277).

Vygodskaia e Lifanova (1999) descrevem Vygotski como um cientista livre de temperamento científico genuíno, consciente, responsável. Ele foi um líder, embora sem um trono, sem pedestal, o psicólogo completo da época, não porque sua teoria é onipotente, porque é verdadeira, mas porque é inteligente, cultural, histórica e, conseqüentemente, sempre atual – sempre interessante.

4 DIALÉTICA: PERSPECTIVA EM MOVIMENTO

Neste capítulo, exibiremos os conceitos que marcaram o pensamento de Vigotski sobre a dialética, sua lógica, suas leis e como ele viu a dialética na Psicologia. Para Davidov e Zinchenko (1995), a visão de mundo de Vigotski “desenvolveu-se nos anos da revolução e [...] manifestou-se plenamente na filosofia materialista dialética” (DAVIDOV; ZINCHENKO, 1995, p. 153).

O pensamento dialético é a forma de se pensar a realidade em movimento, compreendendo o homem como ser ativo, essencialmente, social e histórico. Ele se circunscreve em seu meio e na relação com o outro para se constituir sujeito. A dialética é a concepção metodológica que permite captar a realidade deste homem e sua dinâmica social – tão contraditórias e históricas – que somente a partir de uma reflexão crítica, é possível desvelar a realidade como uma totalidade complexa.

Para reconhecer as totalidades em que a realidade está efetivamente articulada (em vez de inventar totalidades e procurar enquadrar nelas a realidade), o pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ de cada totalidade, que dão ‘vida’ a cada totalidade (KONDER, 1981, p. 46).

Essa totalidade pressupõe o exercício fundamentado na lógica dialética, ou seja, na maneira de pensar e repensar a realidade, fazer leituras diferentes e mediadas por novas abstrações, construindo teses, antíteses e novas sínteses, que se acumulam e trazem significados e saltos qualitativos pelas conexões do conhecimento, que unem prática e teoria.

Foi a partir de uma concepção de totalidade que Vigotski fez, em seus estudos, análises profundas da psicologia e da educação, trazendo contribuições e fundamentos teóricos e metodológicos referenciados nos princípios do materialismo dialético. Para este autor, já visto anteriormente, “a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: a ciência em geral, universal ao máximo” (VIGOTSKI, 1927/2004, p. 393).

Malagodi (1988) enfatiza, também, o conceito de totalidade ao definir a dialética como

o movimento pelo qual as realidades sociais se desdobram e dão origem a novas realidades. É, portanto, algo inerente ao movimento da história, à vida de qualquer sociedade. Mas 'dialética' é também a concepção metodológica que permite captar esse movimento da história, não apenas no estudo do passado, mas do próprio presente (MALAGODI, 1988, p. 64).

As necessidades sociais por meio da dialética estão, visivelmente, atreladas à dinâmica da realidade, pois a vida coloca diante dos homens problemas que exigem modificações, soluções. Nesta trajetória de solucionar algo, o homem é movido a pensar ou acomodar-se, a organizar seu meio e suas ações, sintetizando e criando, provavelmente, um novo para esta realidade. Para modificar um objeto, por exemplo, é necessário pensar, acumular ideias, criar instrumentos e alterar as particularidades deste objeto até atingir o todo. Esta necessidade sustenta a ação do homem sobre a realidade. Ela pressupõe um processo caracterizado por momentos de transformações, sujeito ao espaço e ao tempo, ou seja, à extensão dos fenômenos, que se faz presente através de uma dimensão mediada pelas experiências pessoais e culturais da realidade humana.

Na concepção de Marx e Engels (2004), os homens, ao produzirem seus meios de existência, produzem sua própria vida.

A forma pela qual os homens produzem seus meios de vida depende, sobretudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve, porém, considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, ou seja, a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se muito mais de uma forma determinada de atividade dos indivíduos, de uma forma determinada de manifestar sua vida, um modo de vida determinado. Da maneira como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles (MARX; ENGELS, 2004, p. 44-45).

Esses autores afirmam: o que os homens são, coincidem com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem. Assim, ao longo da história, as condições de vida do homem foram modificadas. Suas necessidades de utilizar instrumentos engendraram outras necessidades, isto é, de novos instrumentos. "A satisfação desta necessidade – a fabricação de instrumentos de trabalho e defesa – condicionou a transformação gradual da ação reflexa em atividade consciente, dirigida para a mudança da realidade circundante" (LIÇÕES..., 1986, p. 56).

Essa perspectiva de pensar se dá através da reorganização constante dos conceitos, o que permite a um investigador fazer novas mediações em seu contato com a realidade, aprofundando seu olhar, explicando a realidade a partir de novos parâmetros.

Segundo Martins (2005), o conhecimento é considerado “como algo que se constrói/reconstrói conforme as relações objetivas que se estabelecem entre os indivíduos” (MARTINS, 2005, p. 75).

O pensar dialético nos remete, também, ao processo de desenvolvimento dos conceitos. Segundo Vigotski “a lógica dialética mostrou que o conceito não é um esquema tão formal, um conjunto de traços abstraídos do objeto, mas que oferece um conhecimento muito mais rico e complexo do mesmo” (VIGOTSKI, 1930/2004a, p. 120).

A dialética enquanto metodologia exige pensar o objeto, o problema em seu meio, obrigando o homem a realizar um trabalho de identificação, de esforço gradual e paciente para pensar as contradições entre as partes deste objeto – suas conexões, até alcançar a essência dos fenômenos. A identificação mediada pelas experiências pessoais e culturais da realidade humana e as suas dimensões desvendam as características quantitativas e qualitativas do objeto.

Cabe retomar aqui a diferença encontrada na literatura marxista com relação à essência e a aparência. Entende-se por essência o que constitui, verdadeiramente, a natureza das coisas, sua existência, ou seja, o que se extrai de dentro, aquilo que é interno. Esta ideia contraria a ideia de aparência, que significa aquilo que se mostra a primeira vista, trata-se daquilo que aparenta ser.

Na obra “O Capital”, Karl Marx (1983), ao buscar compreender a sociedade e as relações entre os seus grupos sociais a partir da produção dos bens materiais, fundamenta a teoria marxista sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético. Nestas relações dialéticas, ele destaca a diferença entre essência e aparência. A essência é o fenômeno que permite entender os nexos íntimos da realidade, daquilo que é verdadeiro. Nem sempre se vê esta verdade. Ela está oculta por circunstância de poder compreender, não compreender, querer ou de não deixá-la ver, essencialmente. Enquanto que, a aparência é a forma como os fenômenos se fazem visíveis de imediato, ou seja, aquilo que é permitido ver. Para Marx, a aparência é uma falsa consciência, pois esconde a verdade do objeto, levando o ser à alienação. O ser alienado é aquele que não leva em consideração os aspectos sociais, políticos e econômicos da realidade em que vive.

Além disso, a dialética é dimensionada, metodologicamente, por leis, que são fenômenos que se desdobram no devir da história humana. A essência da lei, conhecida como lei universal do ser e do conhecimento, “consiste em que todas as coisas e processos são internamente contraditórios, porque constituem a unidade dos lados e tendências de opostos

interligados. A luta destes contrários é a fonte interna, a força motriz de todo o desenvolvimento” (LIÇÕES..., 1986, p. 82). Entende-se que a unidade dos contrários é um estado dinâmico em constante mudança – mudam as relações de unidade que podem desaparecer e surgir outras relações de unidades de contrário.

Essa contradição dialética caracteriza cada princípio lógico do conhecimento científico: a unidade da análise e da síntese, da indução e da dedução, do concreto e do abstrato; e da realidade. Acredita-se que, ao dominar a lei da unidade e da luta dos contrários, o indivíduo pode assimilar todo o fenômeno teoricamente; e, posteriormente, ele conseguirá aprender a utilizá-lo em qualquer forma de atividade, isto é, atingir um grau de desenvolvimento e amadurecimento que reporta aos momentos de solução das contradições, principalmente, dos sistemas sociais.

Outra lei que é proposta no contexto do pensamento dialético é a lei da passagem das mudanças quantitativas às qualitativas. A fim de esclarecer sua essência, tentar-se-á explicar os conceitos fundamentais desta lei:

por qualidade entende-se a determinação internamente inerente aos objetos, que se revela ao conjunto integral das suas propriedades essenciais. A qualidade está ligada à estrutura do objeto, ao caráter das suas conexões e propriedades. [...] A qualidade do objeto existe objetivamente. [...] não há qualidades isoladas das coisas, como não há coisas sem qualidade. Isto quer dizer que a qualidade é não só objetiva como universal. Os diferentes objetos e fenômenos sempre têm algo comum, por exemplo, são materiais e sempre têm qualidades comuns (LIÇÕES..., 1986, p. 98).

Essa determinação objetiva dos objetos se revela não de maneira uniforme, mas como unidade da diversidade, unidade das diversas propriedades. O conjunto integral das propriedades constitui, portanto, a qualidade. Já, a quantidade apresenta-se como “a determinação dos objetos e fenômenos que exprime o número das suas propriedades, a soma dos seus componentes, a grandeza, o grau de intensidade, as proporções de desenvolvimento, etc” (LIÇÕES..., 1986, p. 98). Ambas compõem a totalidade dos objetos. Pelo pensar dialético, as duas compõem uma unidade de interpretação mais ampla da realidade e do processo de desenvolvimento humano.

Presume-se, no entanto, a quantidade e a qualidade como as propriedades constituintes dos dois lados da determinação do objeto, que estão organicamente ligadas à história da sociedade humana. A passagem da quantidade à qualidade e vice-versa é uma das leis fundamentais do desenvolvimento. Sua essência consiste em que “as mudanças

quantitativas paulatinamente acumuladas, tendo ultrapassado certa medida, provocam, necessariamente, mudanças qualitativas que, por sua vez, levam a novas mudanças quantitativas” (LIÇÕES..., 1986, p. 100).

A passagem recíproca da quantidade à qualidade revela a unidade dialética da descontinuidade e continuidade do movimento, o seu caráter hereditário e ascendente.

A passagem de uma qualidade a outra, do velho ao novo, preparada pelas mudanças quantitativas graduais, é sempre uma interrupção de continuidade no desenvolvimento, o momento das mudanças mais profundas, intensivas e aceleradas do objeto, de uns ou outros dos seus lados, propriedades e tendências. O processo de passagem de uma qualidade a outra denomina, no materialismo dialético, saltos (LIÇÕES..., 1986, p. 102).

O conceito de salto está relacionado à mudança qualitativa do objeto ou de alguns dos seus aspectos, ou seja, pela profundidade diferente da mudança da qualidade. Toma-se aqui o exemplo dos saltos no desenvolvimento da sociedade, vistos como

saltos nos limites da mesma formação (por exemplo, a substituição da livre concorrência pelo domínio dos monopólios, no processo de desenvolvimento do capitalismo), a passagem de uma formação antagonica a outra (por exemplo, do feudalismo ao capitalismo) e uma transformação qualitativa mais profunda: a passagem de uma formação antagonica à não antagonica (a passagem do capitalismo ao socialismo) [...] Muitos anos duram os saltos relacionados com as viragens na história universal (LIÇÕES..., 1986, p. 103).

Entende-se, aqui, que a passagem de uma qualidade a outra é imprecisa. Ela tem fases intermediárias, em que coexistem as qualidades velhas e novas. “Estes saltos têm lugar, principalmente, quando o novo já se afirmou na vida, atingiu o domínio e se desenvolve na sua própria base, e atuam como a passagem de um nível de desenvolvimento ao outro” (LIÇÕES..., 1986, p. 104).

Ainda temos outra lei que caracteriza o pensamento dialético – é a lei da negação da negação. Nesta dimensão, ela se refere ao fato de que, para se fazer uma afirmação, necessariamente, estará negando outra afirmação, que não prevalece. Tanto a afirmação como a negação é superada, prevalecendo a síntese – a negação da negação.

Esse processo pode ser compreendido quando se pensa no surgimento de uma formação econômico-social, presume-se que seu desenvolvimento implica em liquidar, às vezes, as ordens sociais e as relações políticas, jurídicas, morais engendradas pela

formação anterior. É inevitável, no entanto, que o novo negue a sua forma de existência anterior.

A base e a causa da negação são o aparecimento, o desenvolvimento e a solução das contradições próprias de cada objeto ou fenômeno. Mas, uma vez, que toda a solução das contradições é acompanhada da liquidação de um dos contrários e da transformação do outro ou da transformação dos dois contrários, conclui que para a dialética tem importância não toda a negação, mas só aquela que serve de condição para o desenvolvimento ulterior (LIÇÕES..., 1986, p. 109).

Cada momento do desenvolvimento que representa a negação tem um caráter de processo complexo, pois a passagem de um fenômeno ao outro implica que em seu desenvolvimento não há reprodução completa do passado, porque o próprio fenômeno e as condições em que existe neste desenvolvimento ou transformação sofreram mudanças essenciais.

Para compreender esse desenvolvimento dialético e o estudo das suas leis necessitamos aprofundar, também, os conceitos de essência e fenômeno. A partir das obras de Marx, Engels e Lenin, podem-se destacar as seguintes particularidades:

a essência é o aspecto interno da realidade objetiva, e o fenômeno é a sua expressão externa; a essência é relativamente estável, e o fenômeno é instável, móvel; a essência é o geral numa quantidade de fenômenos, e o fenômeno é singular; a essência como que contém em si mesma a base, e o fenômeno define-se através da essência (LIÇÕES..., 1986, p. 119).

Embora inseparavelmente ligados, as diferenças que permeiam o conceito de essência e fenômeno nunca coincidem diretamente, pois a lei da essência não esgota toda a variedade de conexões dos fenômenos.

É de salientar que estas categorias não são idênticas. Se uma lei exprime um ou outro aspecto da essência, a essência só pode ser expressa de modo concreto e em todos os aspectos no conjunto de uma série de leis. Por isso, a lei, exprimindo um aspecto da essência, é um degrau no conhecimento da essência. É de notar também que a lei não esgota toda a variedade de conexões dos fenômenos, pois nos fenômenos existem muito de não essencial e casual (LIÇÕES..., 1986, p. 119).

O materialismo dialético e histórico, ao resgatar a essência dos fenômenos e seus desdobramentos na realidade da história social, repensa o movimento e a dimensão dos

conceitos a partir da dialética, pois à medida que se exercitam os conceitos, eles se estendem e se perdem na diversidade de novos sentidos.

Ao lermos a obra de Vigotski, vamos verificar que ele operacionaliza o pensamento dialético para a compreensão dos fenômenos psicológicos. Seu olhar dialético pode ser encontrado já em 1925, no texto “A Psique, a Consciência, o Inconsciente”. Aqui, ele apresenta as questões metodológicas relativas aos princípios de estruturação da ciência psicológica, admitindo que só um enfoque – o dialético – para analisar os processos de desenvolvimento humano. Para ele, a consciência humana,

encontra-se encerrada entre dois limiares, vemos apenas um pequeno fragmento do mundo; em extratos que são importantes para nós. E no interior desses limiares absolutos, tampouco se capta toda a diversidade de mudanças e matizes, mas a percepção das mudanças depende de novos limiares. É como se a consciência seguisse a natureza por saltos, com omissões, com lacunas. A psique seleciona certos pontos estáveis da realidade em meio ao fluxo geral (VIGOTSKI, 1927/2004, p. 284).

Ele define a psique como

uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro. Assim como o resto da natureza, não foi criada, mas surgiu num processo de desenvolvimento. Suas formas embrionárias estão presentes desde o princípio: na própria célula viva, mantêm-se as propriedades de mudar sob a influência de ações externas e de reagir sobre elas (VIGOTSKI, 1930/2004b, p. 144).

Vigotski entende que a psique humana é um processo vivo cerebral de desenvolvimento, pronto a mudar, ou seja, aberto a interagir e reagir sob as influências de ações externas, a partir de uma totalidade de aspectos subjetivos e objetivos.

Ele adverte, também, que a psique não deve ser considerada como uma série de processos especiais, independentes e separados dos processos cerebrais, “mas como expressão subjetiva desses mesmos processos, como uma faceta especial, uma característica qualitativa especial das funções superiores do cérebro” (VIGOTSKI, 1930/2004b, p. 144).

Os processos psíquicos e os fisiológicos não se confundem para Vigotski, ele os reconhece como processos psicofisiológicos singulares e únicos, que se transformam em formas superiores do comportamento do homem, denominadas de processos psicológicos, como opção metodológica que avança rumo a novas implicações teóricas.

A originalidade da psicologia dialética consiste justamente na tentativa de determinar de modo completamente novo seu objeto de estudo, que não é outro senão o processo integral do comportamento. Este se caracteriza por contar tanto com componentes psíquicos quanto fisiológicos. Vigotski é categórico em dizer que

é absurdo arrancar primeiro uma determinada qualidade de um processo integral e depois se perguntar sobre suas funções como se existisse por si, totalmente independente do processo integral do qual é uma propriedade. É absurdo, por exemplo, depois de separar do sol seu calor, atribuir-lhe um significado independente e se perguntar que significado tem e que ação pode exercer esse calor (VIGOTSKI, 1930/2004b, p. 147).

Para Vigotski, se separar a psique dos processos de que é parte integrante, não cabe perguntar: para que serve? Que papel desempenha no processo geral da vida, se existe um processo psíquico dentro de uma configuração complexa, dentro de um processo único de comportamento. Se quiser, também, compreender a função biológica da psique, deve-se perguntar sobre esse processo em sua totalidade.

Conforme Vigotski, o papel fundamental da dialética consiste, precisamente, em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica nos limites de um processo integral complexo. Desta forma, ele considera a psique “como parte integrante de um processo complexo que não se limita em absoluto a sua vertente consciente; por isso, consideramos que em psicologia é completamente lícito falar do psicologicamente consciente e inconsciente: o inconsciente é potencialmente consciente” (VIGOTSKI, 1930/2004b, p. 156).

No entanto, ele afirma: “somente a psicologia dialética é capaz de indicar a saída ao afirmar que o objeto da psicologia não é constituído pelo fenômeno psicológico neutro, mas pelo fenômeno psicofisiológico integral único, que convencionalmente denominamos fenômeno psicológico” (VIGOTSKI, 1930/2004b, p. 157).

Em 1930, Vigotski amplia sua compreensão sobre o desenvolvimento humano, ao compreender os fenômenos psíquicos como processos em mudança, considerando o ser humano em seu processo histórico e cultural. Nesta ampliação, ele investiga a natureza das funções psicológicas superiores, expandindo seu ponto de vista teórico-metodológico com novos conceitos que integraram a construção da sua teoria. Tal compreensão se faz presente no texto “Sobre os sistemas psicológicos”, onde ele aborda o desenvolvimento do

comportamento humano, enquanto um sistema, refinando um pouco mais sua perspectiva histórica e dialética.

Neste sistema em que se inscrevem e se desenvolvem as funções psicológicas superiores, há, segundo Vigotski, dois fundamentos: a unidade de análise e o princípio explicativo necessários para uma investigação ligada às intervenções sobre a realidade. Considera-se a unidade a integração entre as funções mentais e a natureza como um todo. Esta unidade conduz a interpretação de que o homem é uma totalidade psíquica, física, mental, biológica e cultural. As totalidades compõem um processo dialético. Elas existem em relação umas as outras, contradizendo e, ao mesmo tempo, se compondo mutuamente uma dinâmica de funções para formar o todo. Por exemplo: o adolescente para conceituar um objeto, recorre a um conjunto de características de outros conceitos, porque em um conceito existem diferentes modalidades perceptivas que integrará o todo do objeto.

O segundo fundamento, princípio explicativo, para Martins (2005), é um conceito que reflete certa realidade que determina fenômenos mentais e torna possível sua reconstrução. “Assim, a unidade de análise circunscreve um campo teórico-metodológico de análise, e o princípio explicativo permite relacionar uma determinada realidade com uma determinada elaboração teórica” (MARTINS, 2005, p. 36).

Nos sistemas psicológicos mais amplos e complexos como a personalidade, consciência e autoconsciência humana, para Vigotski, o que muda não são as funções psicológicas, a sua estrutura, a sua parte de desenvolvimento; mas “o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior” (VIGOTSKI, 1930/2004a, p. 109). Isto é, qualquer função do desenvolvimento pode estabelecer novas relações com outras funções, entrando em complicadas combinações novas, que atuam em conjunto para surgir um sistema novo.

A conexão inicial entre as funções, normalmente, se desintegra para surgir uma nova conexão. Vigotski considerou este fenômeno como geral. Por isso é importante denominá-lo, pois “cada passo que damos é reforçado com uma palavra nova, cada nova regularidade exige um termo e esclarece o significado e o valor de uso dos termos novos. A escolha dos termos e dos conceitos predetermina o resultado da investigação” (VIGOTSKI, 1927/2004, p. 309).

Por exemplo: os signos e as palavras são meios de contato com outras pessoas. O significado das palavras se transforma ao longo do desenvolvimento do sujeito e

evolui quando este sujeito atribui, conscientemente, novos sentidos e novas conotações à realidade.

De acordo com Vygotsky, os signos possibilitam ao homem criar modelos imaginários de objetos e operar com eles, planejando maneiras de resolver diferentes tipos de problema. Operar com signos implica o planejamento e a organização de uma atividade completa. O planejamento constitui o componente mais importante da consciência humana. Portanto, os signos são uma das bases mais importantes da formação e do funcionamento da consciência (Davidov; Zinchenko, 1995, p.164).

O adolescente para se desenvolver entra em contradição consigo e com o meio, re-elabora o seu momento para conhecer o mundo, a ciência, a arte, a vida cultural avançando intelectualmente quando ele amplia sua consciência social. Isto se dá através da vivência. Este exercício social se efetiva no enlaçamento de fatores internos e externos da ação partilhada entre sujeitos, ampliando significados, valores e sentidos.

Essa forma de conhecer e aprender, segundo Vigotski se dá pelo processo dinamizador do devir, provocando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores para além dos limites dos conceitos e das vivências.

A ideia de vivência nos remete ao conceito de “Perejivanie”¹¹, definida por Vigotski como a unidade da relação “personalidade e meio”, uma unidade dinâmica da consciência. Podemos deixar claro este conceito com a seguinte afirmação deste autor:

aos sete anos se forma na criança uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa “estou alegre”, “estou aborrecido”, “estou cansado”, “sou bom”, “sou mau”, quer dizer, nela surge a orientação consciente de suas próprias vivências. [...] As vivências adquirem sentido (a criança aborrecida é consciente de seu aborrecimento). Devido a isto se formam relações novas da criança consigo mesmo, antes impossível pela não generalização das vivências. [...] Nas crises dos sete anos se generalizam pela primeira vez as vivências ou os afetos, aparece a lógica dos sentimentos (VYGOTSKI, 1932-1934/1996d, p. 380).

Entende-se que todo avanço no desenvolvimento do adolescente modifica a influência do meio sobre ele, pois ocorre nele profundas mudanças internas quando toma consciência da sua relação afetiva com o meio e consigo mesmo. A vivência, aqui, deve ser entendida como a relação interior da criança ou do adolescente como seres humanos em dado

¹¹ “Perejivanie” é um conceito bastante controverso no contexto da obra de Vigotski. O autor o utiliza para expressar a unidade da consciência e como unidade “personalidade-meio” (Ver: Vigotsky, 1935/1994 e Vygotski, 1932-1934/1996).

momento da realidade. Suas vivências são atos conscientes que têm motivos. É nestas vivências que se manifestam todas as experiências e propriedades novas que se integraram ao longo do desenvolvimento deles.

A vivência constitui a unidade da personalidade e do que está em volta, tal como figura no desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. [...] A teoria moderna introduz a vivência como unidade da consciência, quer dizer, como unidade na qual as propriedades básicas da consciência figuram como tais, enquanto que na atenção, no pensamento não se dá tal relação. A atenção não é uma unidade da consciência, mas um elemento da consciência, carente de outros elementos, com a particularidade de que a integridade da consciência como tal desaparece. A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência é a vivência (VIGOTSKI, 1932-1934/1996d, p. 383).

A relação dialética e o método dialético nos permitem, portanto, entender os saltos e o devir das novas relações através das palavras e dos conceitos que o sujeito trava com o meio e consigo mesmo. A partir da palavra, Vigotski vê a possibilidade de investigar os fenômenos, pois “em qualquer campo, a palavra assim como o sol numa gota de água, reflete integralmente os processos e tendências no desenvolvimento da ciência” (VIGOTSKI, 1927/2004, 312).

Essa é uma das exigências do método dialético. “Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isso implica dar visibilidade a sua natureza, conhecer sua essência...” (VIGOTSKI, 1931/1995, p.67-68).

Essa formação histórica e dialética de desenvolvimento é considerada não linear, marcada por sínteses, retrocessos e avanços e ela define os caminhos complexos dos sistemas e das relações de desenvolvimento na formação do indivíduo. Vigotski, também, afirma que no âmbito da lógica dialética “o conceito não é um esquema tão formal, um conjunto de traços abstraídos do objeto, mas que oferece um conhecimento muito mais rico e completo do mesmo” (VIGOTSKI, 1930/2004a, p. 120).

Vygotski (1931/1995), preocupado com o caráter histórico cultural do processo de constituição do ser humano e das suas funções psicológicas em processo, contrapõe as abordagens teórico-metodológicas da psicologia reducionistas de sua época e

propõe outra concepção teórica, apresentando um novo enfoque para a compreensão do desenvolvimento humano.

A busca de um novo método, uma vez que ele propunha um modo diferente de abordar esse processo de desenvolvimento, foi uma das tarefas de maior importância em suas investigações. “O método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 47). O sujeito, objeto dos estudos da psicologia, é concebido em sua historicidade, num movimento dialético, onde ele é constituído e constituinte nas e pelas relações culturais e sociais mediadas.

Tendo em vista essa aproximação do autor com o pensamento dialético, outro texto que gostaríamos de destacar, compõe um dos livros de Vigotski, “A História das Funções Psicológicas Superiores”. Trata-se do Capítulo 4, onde ele discute a questão do método nos estudos das funções psicológicas humanas.

Para ele, a compreensão dos processos psicológicos humanos mais elementares se dá pela compreensão dos processos mais complexos. Todas as novas formações psíquicas se baseiam nesta complexa e ambígua relação entre os processos elementares e superiores.

As funções elementares que chamamos em qualquer sistema de conduta e que são restos de outras funções similares, mas mais desenvolvidas em outros sistemas psicológicos mais remotos, são uma prova viva da origem destes sistemas superiores e de sua vinculação histórica com camadas mais antigas no desenvolvimento da conduta (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 65-66).

Essa perspectiva histórica e dialética de compreensão propõe a análise, não apenas do objeto em si, mas do processo em que está inserido. Para analisar o desenvolvimento histórico do objeto, Vigotski sugere a busca pelas origens genéticas de determinada função psíquica, do momento em que surge até o seu desaparecimento, contrapondo, desta forma, aos estudos dos processos psicológicos fossilizados e mecanizados de seu tempo. Suas investigações demonstram que

não é a função dada a que muda por si mesma de um ou outro modo, mudam suas relações com outras funções, [...]. A função particular se integra em uma síntese nova, complexa. [...] A formação de uma síntese nova, independente, dotada de suas próprias leis, a aparição de uma forma de atividade nova em sua essência de uma nova função, de um novo *modus operandi*, constitui, também, neste caso, o autêntico conteúdo do processo genético (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 155).

A missão desse novo método consiste em descobrir, segundo Vygotski (1995), as relações dinâmico-causais existentes na realidade, pois as análises não se limitam somente ao enfoque genético; estuda, também, o processo como uma determinada esfera de possibilidades que somente em uma determinada situação ou em um determinado conjunto de condições, leva à formação de um determinado fenótipo, valorizando suas manifestações em relação a sua verdadeira origem. Por isto, diz ele:

não devemos interessar pelo resultado acabado, nem buscar o equilíbrio ou o produto do desenvolvimento, mas o próprio processo de aparição ou o estabelecimento da forma superior tomada em seu aspecto vivo. Para isto, o pesquisador deve transformar frequentemente a índole automática, mecanizada e fossilizada da forma superior, trazendo seu desenvolvimento histórico, fazendo voltar, experimentalmente, à forma que nos interessa a seus momentos iniciais para ter a possibilidade de observar o processo de seu nascimento. Nisto, tal como já dizíamos antes, fundamenta a missão da análise dinâmica (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 105).

Na análise dinâmica, explicar um fenômeno, para Vigotski, significa esclarecer sua verdadeira origem, seus nexos dinâmico-causais e sua relação com outros processos que determinam seu desenvolvimento. “Para o pensamento dialético não é nada novo a tese de que o todo não se origina mecanicamente pela soma de partes isoladas, senão que possui suas propriedades e qualidades peculiares, específicas, que não podem deduzir-se do simples agrupamento de qualidades particulares” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 121).

Mais a frente ele complementa:

a estrutura das formas superiores da conduta humana é variável, possui sua própria história interna que a inclui em toda a história do desenvolvimento da conduta em seu conjunto. As formas culturais de conduta não surgem como simples hábitos externos, senão que se convertem em partes inseparáveis da própria personalidade, incorporando a ela novas relações e criam um sistema completamente novo (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 133).

Dessa forma, o problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores é apresentada de maneira, totalmente, distinta.

todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; inclusive quando ao converter-se em processos psíquicos seguem sendo quase sociais. O homem, inclusive, a só consigo mesmo, conserva funções de comunicabilidade (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 151).

Essas funções se referem aos processos voluntários como a consciência, vontade, intenção, pertencentes à esfera subjetiva do homem, estabelecendo conexões internas entre o enlaçamento da realidade social e do desenvolvimento da consciência humana. Elas provocam mudanças fundamentais no desenvolvimento. Para Vigotski, na etapa superior do desenvolvimento, essas variações nas funções psicológicas levam o homem a dominar sua própria conduta e resolver diferentes tipos de problemas.

A visão dialética de Vigotski, portanto, vai além da polarização tese e antítese. Ele entende a dialética como a forma de compreender os avanços e os retrocessos presentes no cotidiano, suas contradições, a realidade.

Segundo o materialismo histórico dialético, o processo de vida social, política e econômica é condicionado pelo modo de produção de vida material. São as condições materiais que formam a base da sociedade, da sua construção, das suas instituições e regras, das suas idéias e valores. Nesta perspectiva, a realidade (natural e social) evolui por contradição e se constitui num processo histórico. São os conflitos internos desta realidade que provocam as mudanças que ocorrem de forma dialética. Esse processo é resultante das intervenções das práticas humanas. Já que a formação e transformação da sociedade humana ocorrem de modo dinâmico, contraditório e através de conflitos, precisa ser compreendida como um processo em constante mudança e desenvolvimento (REGO, 1995, p. 95).

Vigotski expressa seu pensamento interpretando a realidade para demarcar um caminho, ou seja, construir o novo, ressignificando o que está posto, pois, para ele, pensar dialeticamente é pensar em movimento, fazer um giro histórico, entendendo a complexidade dos fenômenos – no devir.

5 ADOLESCÊNCIA E A CONTEMPORANEIDADE

Pretendemos neste capítulo apresentar algumas facetas que retratam a adolescência e como elas se apresentam em determinados momentos na história das sociedades, lembrando que a imagem do adolescente foi construída a partir de representações sociais.

A adolescência não existiu sempre, pois constituiu na história a partir de necessidades sociais e todas as suas características foram desenvolvidas a partir das relações sociais com o mundo adulto e com as condições históricas em que se deu seu desenvolvimento. Assim, a adolescência é uma fase de desenvolvimento na sociedade moderna ocidental. Não é universal e não é natural dos seres humanos. É histórica (BOCK, 2003, p. 210).

Em dado momento, parte de uma determinada concepção teórica concebeu a adolescência dotada de uma natureza cujas características, tanto biológica quanto psicológica, decorrem do próprio processo de amadurecimento, natural. Para esta corrente, o adolescente é constituído de potencialidades naturais. Esta fase foi concebida como complicada, de impulsos e revoltas.

Rebeldia, desenvolvimento do corpo, instabilidade emocional, tendência à bagunça, hormônios, tentativa à oposição, crescimento, desenvolvimento do raciocínio lógico, busca da identidade, busca de independência, enfim todas as características são equiparadas e tratadas da mesma forma, porque são da natureza humana (BOCK, 2004, p. 36-37).

Essas características, de certa forma, marcam uma concepção dominante, institucionalizada, negativista da adolescência. Muitos profissionais, que defendem esta concepção teórica, em suas colocações, desqualificam o adolescente a partir de visões fechadas, estereotipadas e cristalizadas, qualificando-o como sujeito patológico e complicado.

Em outro momento, a sociedade, sob a forte tendência de valorizar o adulto produtivo, despreza outras fases do desenvolvimento humano: a infância, a adolescência e a velhice, por entendê-las como não produtivas. Aqui, as relações do adolescente são apresentadas como difíceis e conflituosas, ou seja, suas características, por natureza se opõem ao mundo do adulto.

A visão naturalizante da adolescência é mais que uma visão a qual acoberta as determinações sociais; é uma visão que impede a construção de uma política adequada para que os jovens possam inserir-se na sociedade como parceiros sociais, fortes, criativos e cheios de projetos de futuro (BOCK, 2004, p. 39).

Tal visão é construída a partir de discursos dominantes, que transitam pela sociedade sem maiores críticas. Segundo Frota, “Deste modo, existe uma leitura de senso comum que costuma colocar a criança vivendo o melhor momento da vida e o adolescente, uma fase difícil para ele e para quem convive com ele” (FROTA, 2007, p. 148).

Antes, na Idade Média, as crianças acompanhavam e participavam das atividades realizadas pelos adultos. Elas cresciam e aprendiam sobre a vida e como se comportar socialmente em contato direto com os adultos. Não existiam separações entre o mundo adulto e o mundo da criança. Nesta época prevalecia um controle constante dos adultos sobre a criança.

Já na sociedade moderna, outras modificações ocorreram nas formas de vida.

Com as revoluções industriais, o trabalho sofisticou-se, do ponto de vista tecnológico, e passou a exigir um tempo prolongado de formação, adquirida na escola, reunindo em um mesmo espaço os jovens e afastando-os do trabalho por algum tempo. [...] A extensão do período escolar e conseqüente distanciamento dos pais e da família, além da aproximação de um grupo de iguais, foram as conseqüências destas exigências sociais. A sociedade assiste à criação de um novo grupo social como padrão coletivo de comportamento – a juventude/adolescência (BOCK, 2004, p. 41).

Foi, então, a partir do século XIX, que a adolescência passou a ser uma etapa diferenciada da infância e da idade adulta. Diante das novas mudanças da sociedade capitalista, o desenvolvimento do adolescente se vê diante de contradições sociais.

Os jovens vão apresentando todas as possibilidades de se inserirem na sociedade adulta, em termos cognitivos, afetivos, de capacidade de trabalho e de reprodução. No entanto, a sociedade adulta vai lhes tirando aos poucos a autorização para esta inserção. O jovem vai ficando distante do mundo do trabalho e com isto, vai ficando distante das possibilidades de obter autonomia e condições de sustento. Vai aumentando o vínculo de dependência do adulto, apesar de já possuir todas as condições para estar na sociedade de outro modo. É dessa relação e de sua vivência enquanto contradição que se constituirá grande parte das características que compõem a adolescência. A rebeldia, a moratória, a instabilidade, a busca de identidade e os conflitos. Alguém que está apto a fazer muitas coisas da vida adulta e que não tem autorização para isto, é alguém que deixa de

experimentar suas possibilidades na realidade social, podendo mesmo se ver como onipotente, pois também não testa seus limites e impossibilidades (AGUIAR, BOCK; OZELLA, 2001, p. 170).

Hoje, a identidade do adolescente é entendida e construída como autora de uma cultura. Ela é “caracterizada pela existência de uma indústria de informação, de bens culturais, de lazer e de consumo onde a ênfase está no presente, na velocidade, no cotidiano, no aqui e no agora, e na busca do prazer imediato” (SALLES, 2005, p. 35).

Nesse sentido, as mudanças socioculturais promovem modificações nas formas pelas quais o adolescente é percebido. Na sociedade contemporânea, eles têm mais liberdade e autonomia decorrentes da diminuição da autoridade e controle dos pais e da Escola. As relações de autoridade se modificaram e os valores morais são constantemente enfrentados e questionados diante de normas e direitos dos adolescentes exigidos pela sociedade.

Antes, a sequência do ciclo de vida era clara. O jovem primeiro estudava; ao fim da escola se empregava e daí casava. Hoje, no entanto, começa a ocorrer um processo de alongamento dessas fases, o que está, entre outros fatores, associado às dificuldades cada vez maiores de obtenção de emprego e ao prolongamento do estudo. A falta de autonomia financeira e o desemprego contribuem para que os jovens permaneçam mais tempo com seus pais (SALLES, 2005, p. 37).

O processo de mudanças somado ao acesso das tecnologias da comunicação, TVs, celulares, internet possibilitam o acesso a redes de informações sem limites. Assim, crianças e adolescentes entram livremente em contato com diversas informações e as novas exigências de consumo e relações diferenciadas.

A criança, o adolescente e o jovem adquirem o direito de serem respeitados nas suas exigências. Há, parece-nos uma tendência a igualá-los ao adulto ou até mesmo em alguns aspectos em afirmar a superioridade dessas etapas da vida frente ao adulto dada a sua familiaridade com as novas tecnologias (SALLES, 2005, p. 39).

Para Bock,

Os jovens têm, hoje, um domínio da tecnologia da informática muito maior do que a maioria dos adultos. As crianças mesmo são tomadas como competentes no uso desta tecnologia, auxiliando seus pais. Tudo isto modificou o lugar da criança e do jovem em nossa sociedade. Tudo isto modifica a forma de inserção e o modelo a ser tomado como referência pelos

adolescentes para se constituírem. A ampliação da comunicação entre as nações, graças ao sistema de satélites, é outro avanço importante. Os modelos de juventude agora ultrapassam fronteiras muito rapidamente (BOCK, 2003, p. 211- 212).

A relação da criança, do adolescente e do adulto é, também, bombardeada pela cultura do consumo, ao ponto da felicidade se igualar à posse de bens materiais, demarcando posições sociais, discriminando grupos e constituindo classes com interesses diferenciados.

As mudanças que vêm ocorrendo, dadas as transformações das condições sócio-históricas e culturais, embora não sejam lineares, acabam por promover uma “bagunça” nas idades da vida; isto é, na hierarquia de idades até então estabelecida, mesmo que essas mudanças não cheguem a atingir todas as crianças e todos os adolescentes e jovens indistintamente, pois há uma infância e uma adolescência não tuteladas, não protegidas e excluídas do consumo, enquanto que há uma outra, de maior poder aquisitivo, inserida no consumo, tutelada e protegida (SALLES, 2005, p. 40).

Os adolescentes e crianças não tutelados vivem em situações de constante violência, tanto no contexto familiar como imersos nas ruas – vítimas das drogas, da miséria, da violência sexual, do abandono, da prostituição, dos roubos, da fome, do crime. Estes são excluídos pelo fracasso coletivo, social e político. O futuro deles está cada vez mais ameaçado e mais excluído pelo mundo capitalista, que acentua o cenário de polarização entre os ricos e os pobres.

Os outros adolescentes, tutelados, frutos de uma divisão social marcante de desigualdades, são beneficiários das riquezas, do consumo – os incluídos da sociedade, a eles são assegurados o acesso à educação, à informação, às tecnologias e aos prazeres do consumo. São os detentores das oportunidades futuras.

O mundo do trabalho, sob novas formas de organização, gestão e produção, impõe, também, ao trabalhador uma constituição subjetiva de ser. Ele se vê diante de novas exigências impostas pelos modelos dominantes.

Nesse contexto, o rol de qualidades que deve caracterizar o trabalhador fundamenta-se nas competências relacionadas ao ato de pensar, ao exercício da inteligência, enfim, às capacidades cognitivas e inter-relacionais expressas pela habilidade para interpretar, organizar e analisar problemas; à capacidade de manipulações simbólicas e de execução de funções abstratas; à capacidade de comunicação escrita e verbal e de participação em trabalho em equipe (CANESIN, CHAVES; QUEIROZ, 2002, p. 11-12).

As transformações econômicas e as novas condições de trabalho desenham um contexto de desafios aos trabalhadores e dificultam as perspectivas do adolescente como futuro profissional.

As inovações tecnológicas e dos novos processos de produção promoveram mudanças nas condições de trabalho, tornando-as ainda mais adversas, o que resultou em índices crescentes de desemprego, desvalorização do trabalho assalariado, estratégias coercitivas de gestão do empregador, precarização do trabalho e super exploração (CANESIN, CHAVES e QUEIROZ, 2002, p. 12).

Diante desse cenário, as perspectivas profissionais dos jovens estão comprometidas, pois as novas formas de trabalho configuram uma travessia de instabilidades, de condições e relações de trabalho mais precárias e diferenciadas, afetando a inserção do jovem ao mundo do trabalho.

Tais mudanças determinam, hoje, um processo de transição da infância e da adolescência para a idade adulta diferenciada, que se tem desenhado sob novas tendências e exigências nas condições objetivas e subjetivas de viver. É preciso pensar e enfrentar as novas exigências, questionando-as e identificando as necessidades, os problemas e as facetas perversas de violência e desigualdades impostas aos homens, principalmente, aos adolescentes; a fim de compreender os processos sociais de seu desenvolvimento, detectando as contradições da realidade social para superá-las, frente às relações e valores sociais presentes no mundo.

Esses questionamentos se desdobram em críticas para se pensar em ações significativas, éticas e em políticas públicas. As iniciativas políticas precisam promover as ações essenciais de acolhimento e de melhores condições de vida, que possibilitem hoje o desenvolvimento saudável das crianças e dos adolescentes. Aceitá-los em sua constituição como seres constituídos e constituintes de uma vida mais digna e mais justa – assumindo-os como parceiros sociais neste mundo de amplas e rápidas transformações.

Para compreender este fenômeno adolescência, os próximos capítulos desta pesquisa seguem em busca da compreensão de totalidade constitutiva do adolescente, a partir da concepção sócio-histórico-cultural de Vigotski sobre o processo de desenvolvimento do adolescente. Este autor compreende a adolescência como uma fase de transição e fundamental para o desenvolvimento humano. Ele não a vê como uma etapa natural entre a infância e a vida adulta, mas sim como um processo sócio-histórico cultural, ou seja, de

transição para a vida adulta. Tal processo é mediado pelos sentidos e significados que o adolescente atribui ao seu mundo, a partir da relação que ele estabelece com o meio e consigo mesmo. Esta relação é dialética, pois o homem se constrói, simultaneamente, ao construir sua realidade.

Essa abordagem sócio-histórico-cultural, ao estudar a adolescência, se volta à compreensão de como constitui historicamente este período de desenvolvimento, sua gênese. Ela é construída pelo homem como fato social e psicológico, que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento humano.

O adolescente surge, portanto, como um ser histórico, dotado de singularidades. Ele se constitui e é constituído em movimento pelas relações sociais e culturais vividas ao longo do tempo. O seu movimento e suas características são compreendidos no processo sócio-histórico cultural de sua constituição. Neste período ocorrem mudanças que correspondem, para Vigotski, a saltos de qualidade em termos biológicos e psicológicos, vivenciados por momentos de superação.

6 MOMENTOS DE DESENVOLVIMENTO: MOVIMENTO DIALÉTICO E HISTÓRICO

No texto “História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, escrito em 1931, Vigotski descreve o curso do desenvolvimento psíquico da criança e do adolescente e estabelece, também, as leis fundamentais que circunscreveram as mudanças de um estágio de desenvolvimento ao outro.

Compreender o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores foi um dos principais objetivos do trabalho de Vigotski. Suas preocupações, conforme assinalamos anteriormente, estavam voltadas ao estabelecimento das diferenças entre os processos de desenvolvimento das funções psicológicas elementares (próprias dos animais) e das funções psicológicas superiores (aquelas que se desenvolvem ao longo do processo do desenvolvimento humano tendo em vista o contato com os seres humanos).

Nesse sentido, as etapas do desenvolvimento das funções psicológicas do ser humano, principalmente a do adolescente, segundo Vigotski (VYGOTSKI, 1928-1931/1996), se desenvolvem dentro de um complexo sistema hierárquico de novas formações psíquicas que se baseiam entre os processos elementares e superiores. A função principal destas novas formações é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as restantes funções se unem a esta formação nova, integram a ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se reorganizam sobre a base do pensamento em conceitos.

O desenvolvimento psíquico é um processo histórico social do ser humano, apoiado na evolução da conduta e dos interesses, nas mudanças que se produzem na estrutura dos comportamentos do adolescente ao longo do tempo. É no desenvolvimento histórico da conduta – a partir das formas primitivas até as mais complexas e superiores – que enraíza “o traço essencial da idade de transição¹² como idade do desenvolvimento cultural ou das funções psíquicas superiores” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 55).

Segundo Vigotski (VYGOTSKY, 1935/1994), o meio é fonte de desenvolvimento. Ele é de uma significação especial, social. Encontram-se nele os momentos de experiências e aprendizagens resultantes da interação da criança e do adolescente com a cultura, com os adultos e com a apropriação dos signos e símbolos. Esta relação se amplia ao longo do processo de construção e reconstrução das funções psicológicas

¹² Vigotski nomeia ‘fase de transição’ para se referir à mudança de estágio no desenvolvimento, biológico e psíquico, da criança para o estágio do adolescente.

superiores, estabelecendo modificações no desenvolvimento sob uma perspectiva quantitativa e qualitativa.

Este longo processo de interação com o meio, do ponto de vista do desenvolvimento da criança e do adolescente, é de uma operação fundamental em seus cérebros cujos sistemas e funções psicológicas superiores se encontram em desenvolvimento. As funções se cruzam, se entrecruzam, revelando uma trama de conexões com possibilidades do surgimento de novas funções. As conexões configuram o princípio complementar de momentos como o da superação das funções psicológicas anteriores e de saltos qualitativos. Nesta vivência, o desenvolvimento se efetiva a partir de momentos, às vezes, contraditórios ou complementares, rompendo, assim, com o que está posto, sem excluir suas funções. É importante considerar o movimento das funções psicológicas superiores, sob a perspectiva dialética, que podem se desdobrar em avanços ou retrocessos, afetando o pensar e as ações das crianças e dos adolescentes.

Para Leontiev (1978), os homens, pela sua atividade, não fazem, senão, adaptar-se à natureza. Cada pessoa, portanto, ao nascer encontra um

[...] mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas desse mundo, participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Entretanto, para Vigotski, além do domínio dos instrumentos, a criança e o adolescente devem apropriar-se dos sistemas simbólicos oferecidos pela cultura. Assim, da mesma forma que o homem lida com os objetos do meio, eles aprendem a lidar com a linguagem¹³. Ela é o sistema simbólico dos seres humanos e o principal mediador entre o sujeito e objeto de conhecimento. No princípio, a linguagem é

um meio de vínculo entre a criança e aqueles que a rodeiam, mas, no momento em que a criança começa a falar para si, pode-se considerar como a transposição da forma coletiva de comportamento, para a prática do comportamento individual (VIGOTSKI, 1930/2004a, p. 112).

¹³ “Enquanto sistema de códigos que designam os objetos, suas ações, qualidades ou relações e serve de meio de transmissão de informação, a linguagem teve importância decisiva para a posterior reorganização da atividade consciente do homem. [...], a linguagem é o fator fundamental de formação da consciência” (LURIA, 1979a, p. 80).

Para a criança, a palavra faz o trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou ao longo processo da história social. Segundo Luria “isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo” (LURIA, 1979a, p. 81).

A linguagem, no entanto, além de ser o meio de comunicação com os demais é, também, mais tarde, a forma de linguagem interna – que se converte em um meio do pensamento. Ela faz, segundo Vigotski (Vygotski, 1931/1995), a evidente aplicabilidade desta lei à história do desenvolvimento cultural da criança, que se baseia no emprego dos signos, resultando num sistema geral do comportamento e da formação da personalidade.

Vigotski (Vygotski, 1931/1995), descreve a lei genética geral do desenvolvimento cultural, afirmando que a função psicológica aparece na vida dos sujeitos em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio, entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Nesta passagem do externo ao interno ocorre a modificação do processo, transformando sua estrutura e funções. Sendo assim, a criança e o adolescente, como organismos ativos, são constituídos e constituintes pelo e através do ambiente sócio-histórico-cultural.

O processo de interiorização¹⁴, proposto por Vigotski, como um movimento, implica em uma reconstrução interna da atividade externa, tendo como base as operações com signos. Isto significa dizer que ao longo do processo de desenvolvimento, na medida em que as crianças vão se apropriando¹⁵ dos “instrumentos culturais”, elas deixam de responder impulsivamente às estimulações do meio, suas respostas passam a ser mediadas por símbolos ou “instrumentos” simbólicos, apropriados a partir das relações sociais.

O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dominar seu movimento. Ela reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas. O movimento descola-se, assim, da percepção direta, submetendo-se ao controle das funções simbólicas incluídas na resposta de escolha (VYGOTSKY, 1991, p. 39-40).

¹⁴ Para Vigotski (Vygotsky, 1991), o processo de interiorização consiste nos seguintes momentos de transformações: a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa, que é reconstruída e começa a ocorrer internamente; b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal, que é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente.

¹⁵ Apropriação está relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais, sendo de diferentes possibilidades de produção de sentido.

A interiorização representa uma ruptura fundamental com a história natural do comportamento e inicia a transição das funções elementares do comportamento para as atividades intelectuais superiores da criança. Neste momento, ocorre uma mudança na estrutura do comportamento da criança relacionada às alterações básicas de suas necessidades e motivações, com o auxílio da fala. A partir do momento que a criança internaliza a fala, ela evolui na sua forma de pensar, nomeia os objetos e organiza suas atividades, ou seja, a linguagem é o meio de vínculo entre a criança e aqueles que a rodeiam. “No momento em que a criança começa a falar para si, pode-se considerar como a transposição da forma coletiva de comportamento, para a prática do comportamento individual” (VIGOTSKI, 1930/2004a, p. 112). Vigotski afirma que essas operações com signos aparecem como resultado de um processo prolongado e complexo.

Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas (VYGOTSKY, 1991, p. 51-52).

As transformações biológicas, culturais e históricas criam condições revolucionárias para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Tais funções se dão ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado de um processo dialético, ou seja, como processo em movimento e mudança.

As postulações de Vygotsky sobre o substrato biológico do funcionamento psicológico evidenciam a forte ligação entre os processos psicológicos humanos e a inserção do indivíduo num contexto sócio-histórico específico. Instrumentos e símbolos construídos socialmente definem quais das inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral serão efetivamente concretizadas ao longo do desenvolvimento e mobilizadas na realização de diferentes tarefas (OLIVEIRA, 1992, p. 69).

No entanto, o contato da criança e do adolescente com o meio denota a reciprocidade e a influência relativa da concepção dialética e histórica do desenvolvimento. Nesta direção, com base nas ideias de Blonski, Vigotski aponta para os períodos de desenvolvimento, que são marcados por períodos de estabilidade (caracterizados por mudanças graduais e lentas) e por períodos de crise. Esta se distingue por traços opostos às idades estáveis. Nela, e ao longo de um tempo, relativamente curto, se produz brusca e fundamental mudanças e deslocamentos, modificações e rupturas na personalidade da criança.

Os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis configuram os pontos críticos de virada em o desenvolvimento, confirmando mais uma vez que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde o passo de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária (VYGOTSKI, 1932-1934/1996a, p. 258).

Percebe-se, aqui, a existência de um sistema complexo e mais amplo de desenvolvimento cuja dinâmica lógica reside nos processos de viradas, ou seja, de superação da criança. Ao avançar nas idades, ela enfrenta momentos estáveis e momentos de crises marcados pela transição e necessidade de superar funções que exigem conexões e mudanças no desenvolvimento para se chegar a um novo estágio.

7 ETAPAS NO DESENVOLVIMENTO: FASES DE ESTABILIDADES E DE INSTABILIDADES

No texto “El Problema de la Edad”, Vigotski concebeu o processo de desenvolvimento, estabelecendo, do ponto de vista empírico, as fases importantes deste processo – propondo um processo de periodização do desenvolvimento infantil e do adolescente. A descrição deste processo envolve cinco fases intercaladas por períodos de crises: primeiro ano (2 meses a 1 ano); infância inicial (1 a 3 anos); idade pré-escolar (3 a 7 anos); idade escolar (8 a 12 anos) e adolescência (14 a 18 anos). Estas idades e fases decorrem do contexto em que se vive e podem variar dependendo das circunstâncias específicas que são oportunizadas, entendendo que cada idade é distinta por uma estrutura qualitativa de recursos e relações. A mudança de uma etapa a outra não é um processo evolutivo, mas um processo dialético de saltos de vida com qualidade.

Vigotski caracterizou esta composição de períodos e estágios, ressaltando o processo dialético entre idades críticas e períodos estáveis do desenvolvimento. Para esse autor, “o desenvolvimento é um processo contínuo de automovimento, que se distingue, em primeiro lugar, pelo permanente aparecimento e formação do novo, não existente em estágios anteriores” (VYGOTSKI, 1932-1934/1996a, p. 254).

Ele entende que essas formações novas são novos tipos de estrutura da personalidade e da atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem, pela primeira vez, em cada idade. Elas determinam os aspectos fundamentais do desenvolvimento como consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, enfim, todo o curso de seu desenvolvimento.

As idades representam as fases do desenvolvimento, caracterizadas por períodos de estabilidade e instabilidades – definidas por fases críticas. Vigotski sistematiza três peculiaridades para explicar o desenvolvimento destas fases. A primeira peculiaridade consiste em que os limites, entre o começo e o final da crise e das idades próximas, são totalmente indefinidos. Segundo ele, “a crise se origina de forma imperceptível e resulta em difícil determinação do momento de seu começo e fim” (VYGOTSKI, 1932-1934/1996a, p. 256).

A segunda peculiaridade serviu de ponto de partida para seu estudo empírico, identificando um grande número de crianças, que vive o período crítico em seu

desenvolvimento, que se torna difícil de ser educada. “Entre os escolares que vivem o período crítico, decai o rendimento no estudo, observa-se a queda do interesse pelas classes e diminui sua capacidade geral de trabalho” (VYGOTSKI, 1932-1934/1996a, p. 256).

Nessas idades críticas, o desenvolvimento da criança, segundo ele, pode ir acompanhado de conflitos mais ou menos agudos com as pessoas de seu contexto, pois na sua vida interna, ela sofre dolorosas vivências e conflitos íntimos.

A terceira peculiaridade, apontada por Vigotski, é a mais importante, mas a menos clara, a que mais entorpece o correto entendimento da natureza do desenvolvimento infantil nos períodos mencionados, é a índole negativa do desenvolvimento.

O desenvolvimento progressivo da personalidade da criança, a constante criação do novo, que manifesta nas idades estáveis, se detém provisoriamente nos períodos de crises, se trava temporalmente. Passam a primeiro plano os processos de extinção e duplicação, decomposição e desintegração de tudo o que se tem formado na etapa anterior e caracterizava a criança de dita idade. A criança perde o conseguido, antes de adquirir algo novo (VYGOTSKI, 1932-1934/1996a, p. 257).

A criança ao entrar nos períodos de crises se distingue mais por traços contrários. Ela perde os interesses que antes a orientavam em suas atividades. Antes, os interesses ocupavam a maior parte de seu tempo e atenção, “agora diria que se fundem as formas de suas relações externas, assim como sua vida interior. Lev Nikoláievich Tolstoi definiu metafórica e certamente esses períodos de crises no desenvolvimento infantil como o deserto da adolescência” (VYGOTSKI, 1932-1934/1996a, p. 257).

Esses conceitos sobre diversas idades críticas foram introduzidos na ciência de forma empírica e por ordem casual.

A crise dos sete anos foi a primeira que se pode detectar e descrever (o sétimo ano na vida da criança é de transição entre o período pré-escolar e a puberdade). Uma criança de sete anos se diferencia tanto do pré-escolar, mas tampouco do adolescente. Uma criança de sete anos se diferencia tanto do pré-escolar como do escolar e por isto oferece dificuldade no sentido educativo (VYGOTSKI, 1932-1934/1996a, p. 257).

A respeito da crise dos 3 anos, Vigotski afirma que este período é limitado por um breve lapso de tempo, a personalidade da criança passa por bruscas e inesperadas mudanças. É difícil dominá-la e se manifesta de forma teimosa, voluntariosa, obstinada e caprichosa. É um período de conflitos internos e externos.

Vigotski descreve, também, a crise dos 13 anos como fase negativa do amadurecimento sexual. Como indica o próprio nome, o conteúdo negativo do período ocupa o primeiro plano e visto, superficialmente, parece esgotar todo o sentido do desenvolvimento em dita etapa. O baixo rendimento escolar, a queda da capacidade de trabalho, a desarmonia na estrutura interna da personalidade, a redução e extinção do sistema de interesses anteriores, a índole negativa de protesto do comportamento descreve esse período como uma fase de desorientação no conjunto das relações externas e internas.

A transição do primeiro ano à infância inicial, afirma Vigotski, é, também, um período crítico com seus próprios traços distintivos conhecidos pelas descrições gerais de tais formas peculiares de desenvolvimento. “A brusca mudança das condições do desenvolvimento no ato do nascimento, quando o recém nascido de repente se encontra em um meio novo, modifica toda a forma de sua vida, caracteriza o período inicial do desenvolvimento posnatal” (VYGOTSKI, 1932-1934/1996a, p. 258).

Esses períodos de crises se intercalam entre os períodos estáveis, e, segundo Vigotski, “configuram os pontos críticos, de virada, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde o passo de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária” (VYGOTSKI, 1932-1934/1996a, p. 258).

O desenvolvimento infantil, que é uma das formas complexas de vida, contém forçosamente processos de redução e extinção. O nascimento do novo no desenvolvimento significa imperdoavelmente o desaparecimento do velho. O passo a uma nova idade culmina sempre com a decadência da anterior. Os processos de desenvolvimento inverso, a extinção do velho se concentra, sobretudo, nas idades críticas. Mas seria um grandíssimo erro supor que com isto se esgota a importância das idades críticas. O desenvolvimento não interrompe jamais sua obra criadora, visto que nos momentos críticos se produzem processos construtivos (VYGOTSKI, 1932-1934/1996a, p. 259).

Para Vigotski, “a investigação na realidade demonstra que o conteúdo negativo do desenvolvimento nos períodos críticos é tão somente a faceta inversa ou velada das mudanças positivas da personalidade que configuram o sentido principal e básico de toda idade crítica” (VYGOTSKI, 1932-1934/1996a, p. 259). Aqui, ele reafirma a ideia de que o desenvolvimento não interrompe jamais a sua obra criadora e até nos momentos críticos se produzem processos construtivos.

Segundo Vigotski, o desenvolvimento da criança começa pelo ato crítico do nascimento e da idade crítica que se segue, denominado pós-natal. Esta idade possui uma

singularidade peculiar no desenvolvimento da criança, porque, após o parto, fisicamente, ela se encontra separada da mãe, mas continua ainda, ligada a ela biologicamente. O período pós-natal vem a ser um elo que une o desenvolvimento uterino e o extra-uterino, pois coincide em traços de um e de outro. Esta etapa constitui uma transição, pois a índole transitória se destaca em algumas particularidades de existência.

Compreende-se que o recém nascido necessita de toda a forma específica do comportamento social. Para uma verdadeira comunicação são absolutamente imprescindíveis os processos psíquicos graças ao qual a criança toma consciência de que alguém cuida dela e por ela reage. O aspecto social se caracteriza por uma passividade total, tanto em sua conduta como em sua consciência, não há nada que demonstre uma vivência social como base. (VYGOTSKI 1932-1934/1996a, p. 275).

Aqui, encontra-se o caráter peculiar das relações sociais da criança pelo fato de que no momento do parto e no primeiro ano, a criança está separada da mãe fisiologicamente, mas no sentido biológico, a criança não pode separar-se por si mesmo, nem pode alimentar-se sozinha. Do ponto de vista psicológico, ela mantém uma relação constante com outras pessoas.

No primeiro ano de vida, a criança vivencia momentos como o andar, o falar, à vontade e os afetos. Estes configuram os momentos do desenvolvimento e os processos de crise da criança, que alternam, do ponto de vista psicológico, em momentos de dependência e de independência (autonomia desenvolvida de maneira espontânea ao vivenciar a experiência nova).

Nessa idade, a aquisição da fala significa um passo fundamental no desenvolvimento infantil. A criança vivencia a descoberta de que cada coisa tem seu nome. Aqui, ela estabelece a conexão entre o signo e o significado, isto é, descobre a função simbolizadora da linguagem. No desenvolvimento da linguagem, que não se faz em acumulações lentas e graduais das relações associativas, mas através das descobertas, se produz o crescimento de saltos qualitativos do vocabulário infantil.

Ao comentar as ideias sobre palavra e significação apresentadas por Vigotski nas discussões relativas à formação de conceitos e às relações entre significado e sentido, Góes e Cruz afirmam:

a aprendizagem de uma nova palavra pela criança é apenas o início de um longo processo de desenvolvimento. Embora o significado da palavra seja sempre um ato de generalização, ele se modifica constantemente à medida que a criança se depara com novas situações de utilização da palavra e que seus processos intelectuais de abstração e generalização progredem. [...] Mesmo que as pautas de generalização e de transformação do significado da palavra sejam-lhe apresentadas por aqueles que a cercam, a criança elabora segundo seu modo de pensar, pois não é ainda capaz de assimilar prontamente os modos de pensar dos adultos (GÓES; CRUZ, 2006, p. 34).

Esse processo expõe, para Vigotski (1934/2000), a função primária da linguagem.

A função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente. [...] Só mais tarde, no processo de crescimento, a linguagem social da criança, que é plurifuncional, desenvolve-se segundo o princípio da diferenciação de determinadas funções, e em certa faixa etária, dividem-se de modo bastante acentuado em linguagem egocêntrica e linguagem comunicativa (VIGOTSKI, 1934/2000, p. 63).

A linguagem egocêntrica, como forma transitória da linguagem exterior para interior, demonstra a inter-relação e as conexões constantes do pensamento e da linguagem. Posteriormente, a função comunicativa da fala egocêntrica ajuda a antecipar e prever a ação, que se dá pelo estágio intermediário entre fala interna e o social.

A partir de suas experiências, Vigotski (1934/2000) afirma:

verificamos que a linguagem egocêntrica da criança não é uma linguagem que paira no ar, dissociada da realidade, da atividade prática, da adaptação real desta criança. Vimos que essa linguagem é um momento composicional da atividade racional da criança, que ela mesma se intelectualiza e ocupa a mente nessas ações primárias e racionais, e começa a servir de meio de formação na intenção e do plano numa atividade mais complexa da criança (VIGOTSKI, 1934/2000, p. 71).

Percebe-se o controle da linguagem como uma atividade mais complexa da criança. Quando uma criança fala egocentricamente, ela organiza sua atividade e constrói suas ações. A relação entre pensamento e linguagem se dá no processo de construção e reconstrução do pensar mais elementar à compreensão mais complexa do meio. Segundo Vigotski, as mudanças promovidas nas idades críticas não desaparecem, mas consolidam as formações psicológicas mais complexas, cumpre uma determinada função genética ao passar de uma fase de desenvolvimento a outra.

Dessa forma, a crise dos três anos, para Vigotski (Vygotski, 1932-1934/1996c), é a passagem da infância inicial para a idade pré-escolar. As linhas centrais do

desenvolvimento mudam e há um conjunto de sintomas que devem ser analisados como o negativismo¹⁶, a teimosia e a rebeldia.

Ao falar de negativismo infantil é indispensável diferenciá-lo da desobediência habitual. No negativismo, a conduta da criança se opõe a tudo quanto lhe propõem os adultos. Se a criança não quer fazer algo porque lhe desagrada (por exemplo, está jogando e lhe obrigam a ir à cama quando não tem sono), sua conduta não é negativista. A criança quer fazer aquilo que a deseja, aquilo que tenta e a proibi; se examina tudo o que a faz, sua conduta não poderá qualificar de negativista, será uma reação negativa à exigência dos adultos, motivada pela intensidade de seu desejo (VYGOTSKI, 1932-1934/1996c, p. 369).

Entende-se o negativismo a um ato de índole social, ou seja, ele está dirigido para outra pessoa e não ao conteúdo individual da criança. Ela não atua a impulsos diretos de seu afeto, senão contra seu desejo.

Quando o negativismo é muito marcado, pode conseguir uma resposta contrária a tudo quanto se propõe a criança em tom autoritário. Diversos autores descrevem interessantes experimentos neste sentido: um adulto se aproxima da criança e lhe diz imperativamente: “Este vestido é negro”. E recebe a resposta. “Não é branco”. Mas quando se diz “sim, é branco”. A criança responde “não, é negro”. A ânsia de contradizer, o desejo de fazer o contrário do que se lhe diz é negativismo no autêntico sentido da palavra (VYGOTSKI, 1932-1934/1996c, p. 370).

Outro sintoma dessa etapa do desenvolvimento é a teimosia. Ela é diferente da perseverança; por exemplo, a criança que deseja algo e procura consegui-lo tenazmente. Não se trata, aqui, de teimosia, mas de um desejo intenso para conseguir. “A teimosia é uma reação infantil quando a criança exige algo não por desejá-lo intensamente, mas por ele tê-lo exigido” (VYGOTSKI, 1932-1934/1996d, p. 371). Insiste, portanto, em sua exigência teimosa.

A rebeldia se diferencia da teimosia habitual pelo seu caráter tendencioso. A criança protesta com tudo, seu descontentamento se manifesta em réplicas insolentes, tendenciosas. Expressa sua rebeldia contra tudo que antes gostava, por exemplo, a criança era dócil, carinhosa, caminhava pela mão e, de repente, se volta rebelde, irritadiça, se converte em um ser sempre descontente, tão diferente da criança obediente e terna de antes.

¹⁶ “Uma manifestação de negativismo é quando a criança não quer fazer algo pelo simples fato de que a proposta parte de um adulto, quer dizer, não se trata de uma reação contra o conteúdo da mesma, senão, por provir de outro” (VYGOTSKI, 1932-1934/1996c, p. 369).

Esses sintomas podem aparecer na criança e serem visto como algo difícil de educar, mas são sintomas produzidos pelas mudanças nas relações sociais da criança com as pessoas a sua volta. No entanto, a crise é produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e das pessoas, que a cercam.

A crise dos sete anos, já mencionado anteriormente, configura o marco de enlace entre a idade pré-escolar e a escolar. Trata-se de um período de transição, a criança não é um pré-escolar, mas tampouco um escolar. Esta fase se distingue pela perda da espontaneidade infantil, ou seja, a criança perde sua ingênua espontaneidade, que na sua conduta, nas suas relações com os demais já não resulta tão compreensível como antes. É a idade da mudança dos dentes, do estirão.

Diz-se que a relação da criança com o meio se modifica. Isto significa que o próprio meio já é distinto e que, portanto, tem mudado o curso do desenvolvimento da criança – que se tem chegado a uma nova etapa no desenvolvimento.

O meio circunscreve a última etapa do desenvolvimento – a adolescência, o que contraria o senso comum e a pesquisadores que admitem este momento do desenvolvimento como um período natural e inerente ao desenvolvimento humano, independente do momento histórico social. Para eles, adolescência é sinônimo de fase da rebeldia, dos conflitos, dos hormônios, da preguiça, da crítica, da crise de identidade e do desenvolvimento corporal.

Da sua interpretação do processo de desenvolvimento e do detalhamento das fases que o caracterizam, Vigotski nos remete para uma discussão metodológica ao focar tal estudo através de unidades: unidade da personalidade e do meio, unidade do desenvolvimento psíquico e físico, unidade da linguagem e do pensamento que se desdobram em conexões, verdadeiros sistemas de desenvolvimento. Estas representam as relações que tipificam o curso do desenvolvimento infantil e como transcorrem as crises. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide como uma virada no desenvolvimento quando a criança passa da idade escolar à adolescência.

A perspectiva do processo de desenvolvimento do indivíduo, sob a ênfase metodológica de Vigotski, vai se dá a partir de momentos de mudanças e momentos de crises. As mudanças que ocorrem no processo são situações, vivências que a criança e o adolescente têm como criativas e criadoras. Situações de rupturas com tudo aquilo que era anterior. Esta crise potencializa o desenvolvimento, pois promove a reorganização de novos patamares daquilo que era posto anteriormente.

Durante esse longo processo de desenvolvimento vão ocorrer mudanças nas relações entre as funções psicológicas superiores, ou seja, crises. Estas relações revelam a dinâmica do processo do desenvolvimento ao promover mudanças radicais nas articulações entre as funções psicológicas que estão em jogo no desenvolvimento da criança e do adolescente. Tais mudanças representam o giro histórico através de sentidos novos, ou seja, de processos de configurações objetivas e subjetivas – o devir.

Segundo Vygotski (1931/1995), as concepções tradicionais sobre o desenvolvimento dessas funções são incapazes de considerar este assunto como acontecimento do desenvolvimento histórico – “confundem o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; têm uma compreensão errônea da natureza dos fenômenos que estudam” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 12). Para ele, é impossível estudar a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores sem haver estudado a história de tais funções, suas raízes biológicas e inclinações orgânicas.

8 FASE DE TRANSIÇÃO: LINHAS DE DESENVOLVIMENTO DE UM SISTEMA ORGANIZADO

Na coletânea *Teoria e Método em Psicologia*, encontramos um capítulo intitulado “Sobre Sistemas Psicológicos”, escrito em 1930. Neste texto, Vigotski enfatiza suas experiências realizadas ao longo de uma série de trabalhos destinados a investigar a relação entre duas linhas de pesquisa: a genética e a patologia, na tentativa de interpretar uma série de fenômenos em sua complexidade.

A essa relação, ele denomina de sistemas psicológicos, devido às complexas relações que surgem entre funções concretas que se dão no processo de desenvolvimento e as que se desintegram ou experimentam mudanças patológicas durante o processo de desenvolvimento histórico do comportamento.

Entende-se, entretanto, que nesse processo de desenvolvimento do comportamento, as funções, a estrutura, nem a parte do desenvolvimento não mudam, mas “o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior” (VIGOTSKI, 1930/2004a, p. 105).

Nesse processo, Vigotski propõe analisar as mudanças que ocorrem no ser humano ao longo do tempo, sob a perspectiva dialética. Para ele, o importante é pensar as conexões das unidades de desenvolvimento do ser. Tendo em vista tais considerações, abordaremos nesse capítulo os processos que caracterizam a adolescência, identificando a articulação entre linhas de desenvolvimento descritas por este autor.

Cabe lembrar que a percepção desse processo de desenvolvimento, sob a perspectiva histórica, não é linear, mas marcado por sínteses, retrocessos e avanços. Para compreender essas linhas do desenvolvimento, fazem-se necessário estudar o movimento, as mudanças, as conexões para explicar os fenômenos do desenvolvimento que abarcam as vivências do adolescente.

Nosso ponto de partida, aqui, será o de demonstrar e explicar como Vigotski estabelece essas linhas de desenvolvimento, identificando o seu processo de desenvolvimento, seus entrelaçamentos e articulações. Estas linhas identificadas por ele são: a linha do desenvolvimento dos interesses, do pensamento e da formação de conceitos, das funções psíquicas superiores e a da imaginação e criatividade do adolescente.

8.1 LINHA DO DESENVOLVIMENTO DOS INTERESSES

Para Vigotski (1928-1931/1996), o desenvolvimento dos interesses na idade de transição é a chave para entender todo o desenvolvimento psicológico do adolescente. Este desenvolvimento é regido, dentro de certo sistema, por determinadas aspirações, hábitos, atrações e interesses sedimentados na personalidade. Ele provoca mudanças na estrutura do seu comportamento, pois “a atividade humana, não é simplesmente uma soma mecânica de hábitos desorganizados, senão, que se regula e se estrutura por tendências integrais de dinâmicas aspirações e interesses” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 18).

Os interesses, no entanto, não se adquirem; eles se desenvolvem. Entende-se o desenvolver como fazer crescer, aumentar as faculdades intelectuais do indivíduo, tornando-o maior e mais forte. A ideia deste desenvolvimento é de alargar-se, progredir, instruir-se, diferentemente, da ideia de adquirir, entendida por obter, conseguir, alcançar, vir a ter algo. Percebe-se, então, que Vigotski estabelece um contraste entre o desenvolver e o adquirir, uma vez que o desenvolvimento se alia ao processo dinâmico, de movimento - de idas e vindas, enquanto o adquirir vincula à ideia de vir a ter como processo único e estático.

Dessa forma, os interesses refletem à ação humana um caráter estimulador, podendo impulsionar esta ação de maneira positiva ou negativa. Vigotski afirma que “sobre a base das novas necessidades, os objetos se dividem em neutros ou estimuladores, e estes últimos influem, ativamente, em nosso comportamento” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 20). Os interesses pelos objetos provocam o indivíduo, exigem determinadas ações, podem atrair ou repelir, seduzir ou desviar a atenção. Seu papel não é passivo, mas ativo com relação à própria necessidade. Esta se revela também na colisão com os objetos externos que a instigam e podem satisfazer os interesses.

Na verdade, somente o homem no processo de seu desenvolvimento histórico é capaz de criar novas forças motrizes de conduta. Ao longo do surgimento do processo sócio histórico do ser humano, novas necessidades têm sido formadas e desenvolvidas, enquanto as próprias necessidades naturais têm experimentado uma profunda mudança no desenvolvimento histórico do homem (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 21).

Para entender o desenvolvimento psíquico do adolescente é necessário considerar que existem os mecanismos do comportamento, pois os hábitos não mudam de

maneira essencial ao longo de um ou dois anos. Eles continuam, no entanto, existindo no surgimento da base de outros novos interesses. É nesta idade, afirma Vygotski, que se manifestam, com nitidez, as relações entre as verdadeiras necessidades biológicas do organismo e suas necessidades culturais superiores, que são chamadas de interesses. “Em nenhuma outra idade do desenvolvimento infantil se revela, com tal evidência, o fato de que o amadurecimento e formação de certas atrações vitais constituem a premissa imprescindível para que se modifiquem os interesses do adolescente” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 24).

Na adolescência, não somente, surgem novos interesses, mas desaparecem os velhos. O adolescente começa a se interessar por objetivos completamente novos, perdendo o interesse pelas coisas que lhe interessava antes. Nesta fase, observa-se a existência de um complexo entrelaçamento dos processos de extinção e nascimento de novas necessidades em sua conduta. Este processo de extinção dos interesses infantis na idade de transição é, particularmente, longo, sensível e doloroso.

Vygotski considera que essas fases básicas do desenvolvimento dos interesses coincidem com o processo de amadurecimento biológico. Este fato demonstra que “o desenvolvimento dos interesses se encontra em estreita e direta dependência dos processos de amadurecimento biológico e que o ritmo de amadurecimento orgânico determina o ritmo no desenvolvimento dos interesses” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 26).

Esses processos resultam no crescimento, na crise e no amadurecimento do adolescente. “A crise e a síntese de crescimento, que representam diversos momentos de uma mesma onda de desenvolvimento, integram o processo de amadurecimento” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 27). Já, o amadurecimento sexual, segundo Vygotski, significa que no sistema de atrações orgânicas aparecem novas necessidades e impulsos, isto é, o que constitui a base de todas as mudanças no sistema dos interesses do adolescente.

A melhor demonstração disto é o fato de que os processos de mudanças de interesses podem coincidir totalmente no tempo com o início das mudanças orgânicas. Quando o amadurecimento sexual se atrasa, retarda também o tempo da crise dos interesses; quando o amadurecimento sexual adianta no tempo, a crise de interesse se aproxima do estágio inicial deste período (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 27-28).

Esse sistema compreende duas etapas fundamentais no seu desenvolvimento: “a etapa de surgimento de novas atrações, que constituem a base orgânica do novo sistema de interesses e, em seguida, a etapa de amadurecimento desse novo sistema se estrutura sobre as novas atrações” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 28).

A fase de atrações se caracteriza como “uma fase de manifestação negativa dos interesses, como uma fase de quebra de prestígio, de elevada irritabilidade, grande capacidade de extinção, extrema fadiga, rápida e bruscas mudanças de humor, de grandes oscilações nas disposições” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 28).

Vigotski compreende que esse período se distingue, em seu conjunto, por dois traços fundamentais, por ser um período de ruptura e extinção dos velhos interesses e por um período de amadurecimento de uma nova base biológica que permite mais tarde o desenvolvimento de novos interesses.

Todos os interesses são estruturados sobre certa base instintiva, pela qual, se torna possível seu posterior desenvolvimento; no entanto, o traço essencial do desenvolvimento é precisamente o fato de que a base biológica sob a base dos interesses – que juntamente com os outros períodos da idade permanece mais ou menos inalterada – se move por si mesma e passa por mudanças essenciais na idade de transição; destruindo a harmonia das atrações estabelecidas anteriormente e demonstrando os impulsos instintivos que iniciam o seu amadurecimento (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 28-29).

Esse autor, diante da multiplicidade dos interesses que se manifesta no adolescente, elege certo núcleo fundamental para distinguir a relação entre seu ponto inicial e o último.

Se a fase de desenvolvimento dos interesses se encontra inicialmente sob o signo de aspirações românticas, o fim de tudo se distingue por uma eleição realista e prática de um interesse mais estável; que na maioria dos casos está diretamente vinculada à trajetória fundamental da vida, que tem elegido o adolescente (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 29).

8.2 LINHA DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Outra dimensão do desenvolvimento do adolescente descrita por Vigotski se subsidia na relação entre o pensamento e a formação de conceitos. Ele nos indica que a história do pensamento na idade de transição passa por certa etapa transitória: as velhas estruturas cedem seu posto a uma nova concepção sobre o amadurecimento do intelecto.

Entende-se, aqui, a conduta humana não somente como o produto da evolução biológica, mas também, como produto do desenvolvimento histórico cultural. Para Vigotski,

“o desenvolvimento histórico da conduta vem a ser parte orgânica do desenvolvimento social do ser humano” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 53).

Nesse sentido, ele pressupõe que:

ao longo do desenvolvimento cultural da conduta não muda só o conteúdo do pensamento, mas também em suas formas surgem e se configuram mecanismos novos, funções novas, novas operações, novos modos de atividade, desconhecidos nas etapas mais iniciais do desenvolvimento histórico (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 54).

Para Vigotski (VYGOTSKI, 1928-1931/1996), cada passo novo do desenvolvimento do conteúdo e do pensamento está, inseparavelmente, unido também com a aquisição de novos mecanismos de conduta, desdobrando de um passo a outra etapa de operações intelectuais, pois o conteúdo novo não surge sem formas novas.

O desenvolvimento histórico da conduta, a partir das formas primitivas até as mais complexas e superiores, não se deve à formação de novas partes do cérebro ou ao crescimento das já existentes. Nele enraíza, também, o traço essencial da idade de transição como idade do desenvolvimento cultural ou das funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 55).

Vigotski, a partir dos seus experimentos, chega à conclusão de que o cérebro se desenvolve intensamente e aumenta muito pouco no período entre quatorze a vinte anos.

Para ele,

o movimento do pensamento nesse período não se caracteriza pelo fato de que o intelecto rompe seus laços com a base concreta da qual se origina, mas pela aparição de uma forma completamente nova de relacionamento entre os momentos abstratos e concretos do pensamento. Pela nova forma de fusão ou síntese, que em uma forma totalmente nova se apresenta a nós sob essa óptica algumas funções tão elementares, de antiga formação, como o pensamento visual-direto, a percepção ou intelecto prático da criança. (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 57).

Para explicar os detalhes desse sistema, far-se-á uma síntese sobre a construção do pensamento e da linguagem na criança e no adolescente, através do estudo experimental de Vigotski sobre o desenvolvimento dos conceitos.

O desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos, que amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade (VYGOTSKI, 1934/2000, p.167).

Segundo Vigotski, essa formação é parte fundamental e indispensável de todo o processo que emprega, funcionalmente, a palavra e o signo como meio de orientação, compreensão, desmembramento de traços, de abstração e sínteses. Para ele, “a formação de conceito ou a aquisição de sentido, através da palavra, é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com a palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original” (VIGOTSKI, 1934/2000, p. 168).

Nesse sentido, a formação de conceitos é um meio específico e original de pensar que determina o desenvolvimento.

A questão central do processo de formação de conceitos é o emprego funcional da palavra como meio; através do qual o adolescente subordina, ao seu poder, as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhe orienta à atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente (VYGOTSKI, 1934/2000, 169).

Vigotski afirma, também, que as funções psicológicas elementares participam desse processo. Elas são mediadas pelo signo ou pela palavra e orientadas para a solução de um determinado problema, levando a uma nova combinação, uma nova síntese, momento único em que cada processo participante adquire o seu verdadeiro sentido funcional. Portanto, o fundamento do amadurecimento de conceitos é “o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos” (VIGOTSKI, 1934/2000, p. 170).

O objetivo que o adolescente tem diante de si e pode atingir através da formação de conceitos é, sem dúvida, um dos momentos funcionais e potentes fatores que alimentam e orientam todo o processo do desenvolvimento intelectual nesta fase transitória. “É precisamente com o auxílio dos problemas propostos, da necessidade que surge e é estimulada, dos objetivos colocados perante o adolescente que o meio social circundante o motiva e o leva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento” (VYGOTSKI, 1934/2000, p. 171).

Nesse sentido,

os problemas que o meio coloca diante do adolescente em processo de amadurecimento e estão vinculados à projeção desse adolescente na vida profissional e social dos adultos, são, efetivamente, momentos funcionais sumamente importantes que tornam a reiterar o intercondicionamento, a conexão orgânica e a unidade interna entre os momentos do conteúdo e da forma no desenvolvimento do pensamento (VYGOTSKI, 1934/2000, p. 171).

A formação dos conceitos, portanto, como função sócio-cultural do desenvolvimento do adolescente abrange tanto o conteúdo quanto os modos de seu pensamento. As funções elementares novas que surgem através do conceito, diferente das anteriores, integram uma nova estrutura, formam uma nova síntese como parte subordinada de um todo complexo. Nesta formação, a evolução do inferior para o superior não se dá pelo crescimento quantitativo dos vínculos, mas de novas formações qualitativas no desenvolvimento do adolescente.

8.2.1 Pensamento em Complexos e seus Desdobramentos

Fundamentado em conclusões genéticas, Vigotski fala sobre o processo de formação dos conceitos na criança; nele

o pensamento por complexo já constitui um pensamento coerente e objetivo. [...] essa coerência e essa objetividade ainda não são aquela coerência característica do pensamento conceitual que o adolescente atinge. [...] Como um conceito, o complexo é a generalização ou a unificação de objetos heterogêneos concretos. Mas o vínculo através do qual se constrói essa generalização pode ser do tipo mais variado. Qualquer vínculo pode levar à inclusão de um dado elemento no complexo, bastando apenas que ele exista, e nisto consiste o próprio traço característico da construção do complexo (VIGOTSKI, 1934/2000, p. 180-181).

Para esse autor, no complexo, esses vínculos podem ser diversificados quanto o contato diversamente factual e a semelhança factual dos mais diversos objetos, pois estes estão em relação lógica e concreta entre si. Ele identificou, também, cinco fases básicas que compõem o sistema complexo. A primeira fase de complexo é denominada de complexo de tipo associativo:

qualquer relação concreta descoberta pela criança, qualquer ligação associativa entre o núcleo e outro objeto do complexo é suficiente para fazer com que a criança inclua esse objeto no grupo e o designe pelo nome de família comum. [...] a alternância da multiplicidade de traços concretos que sempre estão por trás do pensamento complexo é policrômica, desordenada, pouco sistematizada e não reduzida, embora esteja baseada em vínculos objetivos (VIGOTSKI, 1934/2000, p. 182).

A segunda fase consiste em combinar objetos e impressões concretas das coisas em grupos especiais que, estruturalmente, lembram as coleções. “São precisamente a heterogeneidade da composição e a intercomplementaridade no estilo de uma coleção que caracterizam essa fase no desenvolvimento do pensamento” (VIGOTSKI, 1934/2000, p. 183). Esta fase, Vigotski a descreve como longa e persistente do desenvolvimento do pensamento infantil. Ela tem suas raízes profundas na experiência prática e direta da criança, e nesse pensamento, a criança sempre opera com coleções de objetos que se completam mutuamente, isto é, opera com um conjunto.

Vigotski define a terceira fase de complexo em cadeia, que se constrói, segundo o princípio da combinação dinâmica e temporal, de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado através de elos isolados desta cadeia. A cadeia é a modalidade mais pura do pensamento por complexos. Nele, o vínculo existe na medida em que é possível estabelecer aproximações factuais entre os elementos particulares. “O final da cadeia pode não ter nada em comum com o início. Para que pertençam a um complexo, é suficiente que esses elementos estejam aglutinados, que vinculem os elos intermediários” (VIGOTSKI, 1934/2000, p. 187).

A quarta fase é chamada de complexos ilimitados. Eles são construídos de acordo com os mesmos princípios dos complexos concretos limitados.

Em ambos, a criança permanece nos limites dos vínculos factuais concretos e diretamente figurados entre objetos particulares. Toda a diferença consiste apenas em que esses vínculos se baseiam em traços incorretos, indefinidos e flutuantes, na medida em que o complexo combina objetos que estão fora do conceito prático da criança (VIGOTSKI, 1934/2000, p. 189).

A quinta fase é o complexo do pseudoconceito. Vigotski pressupõe que os pseudoconceitos constituem a forma mais disseminada, predominante sobre todas as demais e, frequentemente, quase exclusiva de pensamento por complexo na idade pré-escolar.

As vias de disseminação e transmissão dos significados das palavras são dadas pelas pessoas que a rodeiam no processo de comunicação verbal com ela. Mas a criança não pode assimilar de imediato o modo de pensamento dos adultos, e recebe um produto que é semelhante ao produto dos adultos, porém obtido por intermédio de operações intelectuais inteiramente diversas e elaborado por um método de pensamento também muito diferente. É isto que denominamos pseudoconceito (VIGOTSKI, 1934/2000, p. 193).

Para Vigotski, a criança aprende muito cedo um grande número de palavras que significa para ela o mesmo que significa para o adulto. Esta possibilidade de compreensão

cria a impressão de que o ponto final do desenvolvimento do significado das palavras coincide com o ponto inicial, de que o conceito é fornecido pronto desde o princípio e que, conseqüentemente, não resta lugar para o desenvolvimento.

Em suas análises, Vigotski concluem que a criança não cria a sua linguagem, mas assimila a linguagem pronta dos adultos que a rodeiam.

Isto diz tudo. E compreende também o fato de que a criança não cria por si mesma os complexos correspondentes ao significado da palavra, mas os encontram prontos e classificados com o auxílio de palavras e denominações comuns. Graças a isto, os seus complexos coincidem com os conceitos dos adultos e surge o pseudoconceito – o conceito complexo (VIGOTSKI, 1934/2000, p. 196).

Portanto, na perspectiva de Vigotski, a criança pensa por complexos e o adulto pensa por conceitos. Eles “estabelecem uma compreensão mútua e uma comunicação verbal, uma vez que o seu pensamento se encontra de fato nos complexos conceitos que coincidem” (VIGOTSKI, 1923/2000, p. 197). A comunicação verbal com os adultos se torna um poderoso móvel, um potente fator de desenvolvimento dos conceitos infantis.

A passagem do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos se realiza de forma imperceptível para a criança, porque seus pseudoconceitos praticamente coincidem com os conceitos dos adultos. Deste modo, cria-se uma original situação genética que representa antes uma regra geral que uma exceção em todo o desenvolvimento intelectual da criança. [...] O conceito ‘em si’ e ‘para os outros’ se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito ‘para si’ (VIGOTSKI, 1934/2000, p. 199).

Conseqüentemente, Vigotski afirma que o conceito ‘em si’ e ‘para os outros’, já contidos no pseudoconceito, é a premissa genética básica para o desenvolvimento do conceito no verdadeiro sentido desta palavra, sua essência.

8.2.2 A Essência do Conceito

A essência do conceito, anteriormente esboçada, sob a ótica de Vigotski, pressupõe a análise dialética, que evidencia e efetiva o processo de desenvolvimento. Sua descrição lógica e o reflexo, de forma abstrata, do processo real de desenvolvimento dos

conceitos, ressaltam os momentos fundamentais deste desenvolvimento. Eles devem ser concebidos historicamente e interpretados com os reflexos dos estágios mais importantes.

Há dois momentos neste processo integral, a forma e o conteúdo do pensamento. Eles estão relacionados, interiormente, por um nexos essencial e não casual. Segundo Vigotski, encontra-se, aqui, a chave de todo o problema do desenvolvimento do pensamento pelo fato de que o adolescente, na idade de transição, assimila pela primeira vez o processo de formação de conceitos, passando a uma forma nova e superior de atividade intelectual. Pela lógica dialética, “o conceito não é um esquema tão formal, um conjunto de traços abstraídos do objeto, mas que oferece um conhecimento muito mais rico e completo do mesmo” (VIGOTSKI, 1930/2004a, p. 120).

No plano psicológico, o processo de formação do conceito consiste na abertura de conexões do objeto em questão em relação a outro, no encontro de um conjunto real, no conceito evoluído, encontramos todo o conjunto de relações, seu lugar no mundo, se assim podemos dizer (VIGOTSKI, 1930/2004a, p. 121).

A essência do desenvolvimento do adolescente engendra, também, mudanças nas conexões do sistema das funções psicológicas superiores, que ocorrem nos seus traços característicos de pensar. Pensar em conceitos é vivenciar uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo, diferente das fases anteriores. Desta forma, o intelecto deste adolescente encontra um ‘modus operandi’ novo, pois na essência desta forma de pensamento se revela o complexo e contínuo processo de desenvolvimento.

A forma e o conteúdo, vistos anteriormente, constituem, também, uma unidade, a passagem ao pensamento em conceitos. Esta passagem pressupõe uma renovação e reestruturação no conteúdo do pensamento, pois “tudo aquilo que era, a princípio, exterior – convicções, interesses, determinados esquemas de pensamento – passa a ser interior” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 63), porque o adolescente, devido ao seu desenvolvimento, amadurecimento e à mudança do meio, está diante de tarefas novas para dominar. As tarefas impulsionam-lhe a novos mecanismos no seu pensar, conseqüentemente, no seu agir. O novo cria, portanto, novas formas de conduta.

Quando o adolescente assimila qualquer conteúdo em conceitos, profundo e completo, ele começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural

que tem diante de si. O novo conteúdo, para ele, não se incorpora mecanicamente ao pensamento, mas ao longo e complexo processo de desenvolvimento.

Segundo Vigotski (1930/2004a), nesse processo, encontra-se a memória do adolescente que se baseia fundamentalmente no pensamento, isto é, para ele lembrar é necessário o exercício de determinadas seqüências lógicas para obter o que se precisa. Para resolver uma tarefa, o adolescente irá solucioná-la através do processo de formação de conceito, que consiste na abertura de conexões da variável “x” em questão em relação a outras variáveis “y”, “z”, “w” que possibilitam o conhecimento do todo, o sistema algébrico.

Para ele, o que determina essa mudança de ordem mais elevada em comparação ao pensamento infantil e que define os processos de desenvolvimento da idade de transição é a formação de conceitos. O conceito, portanto, é um sistema de análise ampliado.

Quando se estabelece um conceito a um número, por exemplo, o “9” é necessário que estabeleça as possibilidades de movimentos e de combinações infinitas sobre este número, subordinado ao universo da teoria dos números. Estas possibilidades e combinações são exemplificadas por Vigotski da seguinte forma: “o “9” não é divisível por números pares, mas por 3, é 3 elevado ao quadrado, a base do quadrado de 81; ligamos o “9” com toda uma série numérica e assim por diante” (VIGOTSKI, 1930/2004a, p. 121). Isto equivale às possibilidades do adolescente para desenvolver o seu pensamento lógico.

Para estudar um período composto por coordenação na análise sintática, o adolescente deverá, também, inicialmente, saber que se pode comunicar através de ideias por meio de períodos simples (Ex: Ia sair de casa), mas a comunicação, também, acontece, muitas vezes, por meio de um conjunto de orações, isto é, por períodos compostos (Ia sair de casa, mas antes olhou à janela: faz frio ou faz calor?). Este conjunto de frases é representado pelas diversas orações que precisam ser ligadas com a finalidade da pessoa se comunicar melhor. Conseguir ligar ideias de conclusão, de explicação, de escolha ou alternativa, de oposição, ou simplesmente juntar uma ideia a outras para realizar a adição das orações é o exemplo das possibilidades do adolescente construir um período por coordenação de orações a partir de um sistema maior de combinações.

8.2.3 O Conceito: um Sistema mais Amplo.

Vigotski pressupõe que

o conceito é um sistema de apreciações, que inclui em si uma relação no que diz respeito a um sistema muito mais amplo. A idade de transição é a idade de estruturação da concepção do mundo e da personalidade, do aparecimento da autoconsciência e das ideias coerentes sobre o mundo (VIGOTSKI, 1930/2004a, p. 122).

Pensar em conceito é a capacidade de realizar a síntese que procede de partes para o todo, da causa para o efeito, do princípio para a consequência. É, portanto, a generalização de um sistema organizado pela mente, caracterizado pelas conexões que se estabelecem sobre a base da autoconsciência.

Segundo esse autor, a criança, diferente do adolescente, não consegue operar com o conceito como sistema. Ela domina todos os traços que integram o conceito, mas de forma separada, ou seja, não domina a síntese em que o conceito atua como um sistema único. No entanto, “pensar com base em conceitos significa possuir um determinado sistema já preparado, uma determinada forma de pensar, que ainda não predeterminou em absoluto o conteúdo final a que se há de chegar” (VIGOTSKI, 1930/2004a, p. 123).

Vigotski, a partir dessas investigações, estabelece que só na adolescência, a criança chega ao pensamento por conceitos e conclui o estágio da evolução do seu intelecto. Observa, também, um avanço nos processos intelectuais dos adolescentes: “as formas primitivas de pensamento – sincréticas e por complexos – vão sendo gradualmente relegadas ao segundo plano” (VIGOSKI, 1934/2000, p. 228). Este processo de substituição de formas de pensamento e de fases de desenvolvimento não é um processo mecânico, acabado e concluído, pois o quadro do desenvolvimento se mostra bem mais complexo.

Diversas formas genéticas coexistem como coexistem na crosta terrestre os mais diversos extratos de diferentes eras geológicas. Essa situação é antes uma regra que uma exceção no desenvolvimento de todo o comportamento. Sabe-se que o comportamento do homem não está sempre no mesmo plano superior de sua evolução. As formas mais recentes na história humana convivem no comportamento humano lado a lado com as formas mais antigas (VIGOTSKI, 1934/2000, p. 228).

Vigotski afirma que a adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento. “No que tange à forma superior de pensamento, acessível à mente humana, essa idade é também transitória, e o é em todos os outros sentidos” (VIGOTSKI, 2000, p. 229). Este caráter transitório do pensamento torna-se mais nítido quando o adolescente não toma o seu conceito em forma acabada, mas em processo de aplicação, ou seja, na ação.

Ao estudar o conceito à luz da atividade intelectual do adolescente, Vigotski ressalta uma discrepância entre a formação do conceito e a sua definição verbal tanto no pensamento do adolescente quanto do adulto.

A existência de um conceito e a consciência desse conceito não coincide quanto ao momento do seu surgimento nem quanto ao seu funcionamento. O primeiro pode surgir antes e atuar independentemente do segundo. A análise da realidade fundada em conceitos surge bem antes que a análise dos próprios conceitos (VIGOTSKI, 1934/2000, p. 229).

A discrepância entre a palavra e o ato na formação dos conceitos é, segundo Vigotski, o traço mais característico da fase adolescente e uma prova do caráter transitório do pensamento nessa idade.

O adolescente forma o conceito, emprega-o corretamente em uma situação concreta, mas tão logo entra em pauta a definição verbal desse conceito o seu pensamento esbarra em dificuldades excepcionais e essa definição acaba sendo bem mais restrita que a sua aplicação viva (VIGOTSKI, 1934/ 2000, p. 230).

A partir desse fato, Vigotski confirma que

os conceitos não surgem simplesmente como resultado de uma elaboração lógica desses ou daqueles elementos da experiência, que a criança não atina sobre seus conceitos, e que estes lhe surgem de modo bem diferente e só mais tarde ela toma consciência deles e lhes dá configuração lógica (VIGOTSKI, 1934/2000, p. 230).

Outro momento característico da aplicação dos conceitos na adolescência é a aplicação do conceito em situação concreta, por exemplo, na escrita. O pensamento do adolescente revelado, a partir de uma situação concreta de elaboração, começa a movimentar-se a um plano totalmente abstrato. Vigotski pressupõe neste processo dificuldades, pois a

definição verbal de um conceito e a habilidade para conscientizá-lo e defini-lo com precisão geram dificuldades consideráveis. Nas suas experiências, ele observou como

a criança ou o adulto, mesmo tendo resolvido a tarefa de formar corretamente um conceito, ao definir esse conceito já formado resvala para um estágio mais primitivo e começa a enumerar diversos objetos concretos, abrangidos por esse conceito em uma situação concreta. Assim o adolescente aplica a palavra como conceito e a define como complexo (VIGOTSKI, 1934/2000, p. 231).

Essa é uma característica do pensamento na fase de transição. Sua forma oscila entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. Para Vigotski, as maiores dificuldades, que o adolescente costuma superar ao término da idade de transição, consistem na contínua transferência do sentido ou significado do conceito elaborado para situações concretas sempre novas que, ele lê e pensa no plano também abstrato.

Nesse sentido, Vigotski afirma que os conceitos não surgem mecanicamente como uma fotografia coletiva de objetos concretos; Neste caso,

o cérebro não atua à semelhança de uma máquina fotográfica, que fazem tomadas coletivas, e o pensamento não é uma simples combinação dessas tomadas; ao contrário, os processos de pensamento, concreto e eficaz, surgem antes da formação dos conceitos e estes são produto de um processo longo e complexo de evolução do pensamento infantil (VIGTOSKI, 1934/2000, p. 236).

No entanto, o avanço do desenvolvimento intelectual do adolescente – da passagem do pensamento em complexos ao pensamento em conceitos - se encontra, para Vigotski, na fase do amadurecimento sexual.

O intelecto do adolescente não encontra em os conceitos a simples continuação das tendências anteriores. O conceito não é tão somente um grupo enriquecido de associações, internamente relacionadas. Trata-se de uma formação qualitativamente nova, que não pode reduzir aos processos mais elementares que caracterizam o desenvolvimento do intelecto em suas etapas recentes. O pensamento em conceitos é uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo intelectual (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 60).

Tal processo de desenvolvimento abre ao adolescente o mundo da consciência social e impulsiona, inevitavelmente, o intenso desenvolvimento da psicologia e da ideologia de classes, a sua formação. Neste momento, o adolescente perde seu interesse

pelas ciências naturais, relega as questões filosóficas das ciências naturais – origem do mundo, do ser humano – e relatos históricos concretos. Sua atenção se volta à política, participa massivamente na atividade social, por isto, “sua plena autodeterminação com uma classe, supõe um acontecimento decisivo em sua vida” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 67). Nesta etapa, observa-se a perda do interesse pelo desenho cuja atividade tinha fascínio anteriormente e se mostram atraídos pela música e pela arte mais abstrata.

Como vimos, no conceito, a forma e o conteúdo constituem uma unidade – todo o conteúdo do pensamento se renova e reestrutura devido à formação de conceitos. “O novo conteúdo estabelece o pensamento do adolescente toda uma série de tarefas, impulsiona-lhe as novas formas de atividade, a novas formas de combinação das funções elementares, a novos modos do pensamento” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 64).

Para Vigotski, ao passar o pensamento em conceitos, abre diante do adolescente o mundo da consciência social objetiva, o mundo da ideologia social. Este novo conteúdo não se incorpora mecanicamente ao pensamento do adolescente, senão que experimenta um longo e complexo processo de desenvolvimento.

Dessa forma, o pensamento do adolescente é permeado pelo espírito da contradição. Aqui, seu temperamento, segundo Vigotski, se revela de forma esquizóide, isto é, de forma inquieta, contraditória consigo mesmo, caracterizado por certo desdobramento entre pólos: “o adolescente é, por uma parte, extremamente impressionável, muito sensível, possui grande capacidade emotiva e, por outra, é obtuso, efetivamente, frio e indiferente” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 68).

A função da formação de conceitos, na idade de transição desempenha um papel decisivo, pois permite que o adolescente se adentre em sua realidade interna, no mundo de suas próprias vivências. A palavra não é, tão somente, o meio de compreender aos demais, senão também, a si mesmo. [...] a palavra significa, já desde o princípio, o meio de compreender-se, de perceber as próprias vivências. Por isto, tão somente com a formação de conceitos se chega ao desenvolvimento intenso de autopercepção, da auto-observação, do conhecimento profundo da realidade interna, do mundo das próprias vivências (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 71).

Entende-se, aqui, a autoconsciência como algo não dado. Ela surge progressivamente à medida que o homem começa a compreender a si mesmo com a ajuda da palavra. “Sua autoconsciência se desenvolve com extrema lentidão e em estreita dependência do desenvolvimento de seu pensamento” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 72).

Sobre a base da reflexão, da autoconsciência e compreensão dos processos próprios surgem novos agrupamentos, novas relações entre ditas funções e precisamente estas relações que surgem na base da autoconsciência e que caracterizam a estrutura da personalidade, nós denominamos indícios terciários. [...] Todas as convicções internas, sejam quais forem, as diversas normas éticas, um ou outros princípios de conduta se modelam, afinal de contas, na personalidade, graças a esse tipo de relação (Vigotski, 1928-1931/1996, p. 246).

Segundo Vigotski (VYGOTSKI, 1928-1931/1996), essa é a revolução que se produz no pensamento e na consciência do adolescente, isto é, o novo que diferencia o pensamento do adolescente do pensamento de uma criança. Para a criança, todo o conteúdo de sua consciência é uma massa indivisível. A autoconsciência se adquire somente mediante o desenvolvimento, não é algo inerente à consciência, que é a luta de diversas interações de conjuntos de reflexos entre vários sistemas. Estes conjuntos, ao se encontrarem, demandam respostas provisórias, definidas por Vigotski de eco. Estas se interagem e configura um conjunto de sucessivos sentidos e sínteses, a consciência.

De acordo com as ideias de Vigotski, cada período de desenvolvimento se caracteriza por uma estrutura especial de conexões e relações interfuncionais que agregam na estrutura da consciência. Qualquer elemento do ambiente pode influenciar um adolescente de diferentes formas. Estas influências permanecem inalteradas objetivamente em termos de conteúdos. Seus efeitos terão impactos diferentes no adolescente devido às mudanças que ocorrem dentro dele. As suas vivências e ações são expressões desta atividade consciente, pois elas englobam a tomada de consciência e a relação afetiva que ele desenvolve com o meio e consigo mesmo.

Para Vigotski, a consciência deve ser considerada como interação, reflexão, excitação recíproca de diferentes sistemas de reflexos. “É consciente o que se transmite a outros sistemas na qualidade de excitante e provoca neles uma resposta. A consciência é sempre um eco, um aparelho de resposta” (VIGOTSKI, 1925/2004, p. 72) – é sempre uma síntese em devir.

A consciência, no entanto, é o conjunto de reflexos que interage, desdobra e constitui um conjunto de sentidos. O reflexo se desdobra em sistemas, em conexões de vários sistemas que dão suporte à consciência, que é o eco. A partir desta configuração de estímulos e respostas, a objetivação do indivíduo é expressa e interpretada pelo outro, ou seja, a sua consciência passa pelo outro, passa pelo social, possibilitando os sistemas de interpretações,

de significados. A criança, o adolescente e o adulto são conscientes a partir da relação que eles estabelecem com o outro e com a cultura (a consciência da humanidade).

O mecanismo do comportamento social e o da consciência são o mesmo. A linguagem é, por um lado um sistema de 'reflexos de contato social' e, por outro lado, preferencialmente um sistema de reflexos da consciência, isto é, um aparelho de reflexo de outros sistemas (VYGOTSKI, 1925/2004, p. 81).

A revolução se dá, no entanto, na busca de tentar articular o entendimento dos fenômenos implicados no devir do homem tanto em sua dimensão individual, social como da história da humanidade. Além da dimensão cognitiva do desenvolvimento do adolescente, existem outras dimensões importantes que desdobram em funções de um sistema dialético amplo, ou seja, no devir de um presente, passado e futuro da existência do homem.

8.2.4 Afetos e Emoções – Sentimentos Históricos

No processo de desenvolvimento ontogenético (transformações sofridas pelo indivíduo em todas as fases de sua evolução), sob a influência do meio, Vigotski afirma que nossos sentimentos mantêm certa relação com a forma de pensar, junto ao sistema de conceitos. “Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm certa relação com os nossos pensamentos” (VIGOTSKI, 1930/2004a, p. 126).

No nível afetivo, o desdobramento das emoções é outra dimensão importante, porque se desdobram novas funções entre as conexões dos processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta do adolescente. Para Vigotski, nunca experimentamos os ciúmes de maneira pura, pois, quando sentimos, estamos conscientes, também, de outras conexões conceituais, porque “o desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste, fundamentalmente, em que se alteram as conexões iniciais em que se produziram e surgem uma nova ordem e novas conexões” (VIGOTSKI, 1930/2004a, p. 127).

Os afetos e emoções configuram as novas conexões no desenvolvimento consciente dos adolescentes, atuando num complicado sistema com os conceitos. Quando o adolescente pensa coisas, que estão fora dele, não altera nada nelas, ao passo que o fato de

pensar nos afetos, situando-os em outras relações com seu intelecto e outras instâncias, altera muito sua vida psíquica. Estes sentimentos mantêm um papel de organizador interno do comportamento. Para Vygotski,

toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são este organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem estas ou aquelas reações (VIGOTSKI, 1930/2004b, p. 139).

Ele demonstra em suas experiências que cada objeto exerce uma influência sobre a criança e o adolescente, emanando um afeto de atração ou repulsão deles. Por exemplo: o objeto atrai a criança a tocá-lo, a tomá-lo em suas mãos, a manejá-lo, bem como o contrário disto, pode impulsioná-la a evitar qualquer contato.

O objeto adquire aquilo que Lewin denomina como *Aufforderungscharakter* – certo caráter imperativo. A todo objeto lhe é próprio algum afeto, que é tão estimulador, que adquire para a criança o caráter de afeto “coercitivo”; devido à criança se encontrar no mundo dos objetos e das coisas como em um campo de forças onde sobre ela, a todo instante, atuam objetos que lhe atraem e repelem. [...] cada objeto em uma situação dada tem para a criança uma força afetiva atraente ou repelente, tem um valor afetivo, e, em concordância com isto, a incita à ação, ou seja, a orienta (VYGOTSKI, 1932-1934/1996b, p. 342).

Na perspectiva vigotskiana, os sentimentos, que são históricos, se alteram em meios ideológicos e psicológicos distintos, com certo radical biológico, em virtude do surgimento das emoções complexas. Estas emoções “aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica, combinação que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções” (VIGOTSKI, 1930/2004a, p. 127).

As emoções complexas é a combinação de relações que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções. Esta ideia serve de base, segundo Vigotski, para os postulados a respeito do que ocorre na desintegração da consciência de quem sofre de uma doença. Por exemplo, no esquizofrênico, verifica-se que esses sistemas desintegram, em decorrência da sua inabilidade afetiva. Nela, quando a vida emocional se empobrece, todo o pensamento dele começa a ser regido apenas por seus afetos. Você pode ofendê-lo, mas seu comportamento permanecerá completamente frio, para ele isso não representa ofensa, porque seu pensamento está separado deste contexto, em desordem, pois o seu comportamento age a serviço de interesses e necessidades emocionais próprias, desvinculado da interação social.

Esse comportamento difere da vida interior do adolescente. Neste período, abre-se um vasto mundo de vivências internas, de impulsos, de anseios. Suas relações com o meio são mais complexas; as impressões do mundo externo são submetidas pelo adolescente a um tratamento mais profundo, porque a sua emotividade é aguçada, de elevadas excitações do sentimento.

Para Vygotski, “o estudo dos sistemas e de suas funções é muito instrutivo não apenas no caso do desenvolvimento e da construção dos processos psíquicos, mas também no caso de sua desintegração”¹⁷ (VIGOTSKI, 1930/2004a, p. 128). Segundo esse autor, existem, do ponto de vista da genética e da patologia, traços característicos na idade de transição que se observam na esquizofrenia. A esquizofrenia e a idade de transição estão em relação inversa. Naquela, “observamos a desintegração das funções que se cria na idade de transição e ainda que elas se cruzem na mesma estação, vão a direções contrárias” (VIGOTSKI, 1930/2004a, p. 124). Nesta, como visto anteriormente, ocorre à mudança da estrutura psicológica da personalidade e o amadurecimento das funções psicológicas superiores.

Todos esses sistemas são sistemas de origem social – “fundam-se na atitude social para consigo mesmo, como dissemos antes, e se caracterizam pelo traslado das relações coletivas para o interior da personalidade” (VYGOTSKI, 1930/2004a, p. 129).

Dessa forma, a função da formação de conceitos, das vivências, das emoções e dos sentimentos constitui o elo principal de todas as mudanças que se produzem na psicologia do adolescente. Segundo Vigotski, “os elos restantes desta cadeia, todas as demais funções parciais se intelectualizam, se transformam e reestruturam pela influência dos êxitos decisivos que alcança o pensamento do adolescente” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 113).

8.3 INHA DO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores, na idade de transição, revela fundamentos que caracterizam os processos do desenvolvimento do sistema nervoso e da conduta. As funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social. Sua

¹⁷ A desintegração, para Vigotski, se refere às atitudes do esquizofrênico de perder a conexão com o pensamento, produzindo alterações débeis no cérebro, tais como: inabilidade afetiva, a desintegração intelectual, a irritabilidade.

composição, estrutura genética e ação constituem a natureza social como fundamento da estrutura social da personalidade.

Segundo Vigotski (VYGOTSKI, 1931/1995), o conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” abarca dois grupos de fenômenos: o primeiro trata dos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; o segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais não limitadas nem determinadas com exatidão, denominam-se a atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos. “Tanto um como outro, tomados em conjunto, formam o que qualificamos, convencionalmente, como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 29).

Para esse autor, essas funções, também, são produtos do desenvolvimento histórico do comportamento. Elas surgem e se formam em direta dependência com o meio no processo de desenvolvimento sociocultural do adolescente. Sua estruturação resulta da formação de novas e complexas combinações das funções elementares, mediante a aparição de sínteses complexas.

Tal desenvolvimento psíquico revela uma estrita hierarquia:

as diversas funções (atenção, memória, percepção, vontade, pensamento) não se desenvolvem umas ao lado de outras como um feixe de ramas postas em um recipiente, nem sequer crescem como diversas ramas de uma mesma árvore unida por um tronco comum. No processo de desenvolvimento todas essas funções constituem um complexo sistema hierárquico onde a função central ou principal é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as restantes funções se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se reorganizam sobre a base do pensamento em conceitos (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 119).

No desenvolvimento do comportamento da criança e do adolescente, como apontado anteriormente, existem duas linhas distintas, o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural da conduta. Elas são independentes de desenvolvimento na filogênese, mas aparecem únicas na ontogênese, formando um processo complexo. A diferença principal determinante entre o processo do desenvolvimento psíquico especial e o evolutivo é a circunstância de que o desenvolvimento das funções psíquicas transcorre sem que se modifique o tipo biológico do homem, enquanto que a mudança do tipo biológico é à base do tipo evolutivo do desenvolvimento.

Nesse raciocínio, a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento da criança e do adolescente em desenvolvimento. “No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento, especialmente, culturais” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 34).

O processo de desenvolvimento cultural na conduta da criança e do adolescente e do desenvolvimento de cada função psíquica revela que cada função psíquica supera em seu momento os limites do sistema de atividade orgânica, iniciando seu desenvolvimento cultural nos limites de um sistema de atividade completamente novo. Estes sistemas, para Vigotski, se desenvolvem conjuntamente, se fundem, formando o entrelaçamento dos processos genéticos, essencialmente, distintos.

Toda a história do desenvolvimento psíquico na idade de transição está constituída pelo aumento das funções e da formação de sínteses superiores, independentes. Neste sentido, para Vigotski, a história do desenvolvimento psíquico do adolescente predomina uma hierarquia. Nela “as diversas funções (atenção, memória, percepção, vontade, pensamento) não se desenvolvem próximas umas das outras como um monte de galhos colocados em um recipiente, ou mesmo crescem como vários ramos da mesma árvore unidos por um tronco comum” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 119).

Essas funções, no processo de desenvolvimento, constituem um complexo sistema hierárquico. Neste sistema, a função central ou principal é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as restantes funções se unem a esta formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam e se reorganizam sobre a base do pensamento em conceitos.

A seguir, apresentaremos um complexo sistema hierárquico, proposto por Vigotski. Este sistema é constituído pelas funções elementares e superiores da história do desenvolvimento psíquico na idade de transição.

8.3.1 Percepção e o Desenvolvimento Psíquico

A função mais precoce na história do desenvolvimento psíquico da criança é a percepção – “a criança começa a perceber antes de saber dirigir a atenção, memorizar, pensar. É a função mais precoce e, por isto, considera-se elementar; pois os processos de sua evolução estão quase sempre ocultos na observação direta” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 119). Para Vigotski, em cada novo estágio da idade, a percepção se modifica qualitativamente e, na adolescência, surgem grandes mudanças e complexas reestruturações, principalmente, no entrelaçamento da linguagem com os processos da percepção direta. Através destes processos formam novas e complexas sínteses que se reestruturam sobre uma base nova das funções superiores.

Esse desenvolvimento da percepção varia em momentos de dependência de diversas condições causais do indivíduo e, gradualmente, ele elabora a constância da percepção que surge, graças à complexa fusão dos processos da percepção, com os processos da memória. As investigações de Vigotski demonstraram que se produzem “complexos processos de união, de fusão, de estímulos diretos e de estímulos reproduzidos pela memória e que o processo real da percepção contém sempre um determinado elemento perfeito proporcionado pela memória” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 120).

Para esclarecer o papel da linguagem e do pensamento verbal na percepção, Vigotski resgata seus experimentos sobre a percepção do adolescente vinculados às investigações realizadas com o método da descrição do desenho. Este método serviu, também, para determinar o desenvolvimento da percepção da realidade pela criança. As descrições e percepções feitas pelas crianças nos desenhos passam por quatro etapas fundamentais:

na primeira, a criança se limita a enumerar os diversos objetos representados no desenho; em seguida, descreve as ações que realizam em ditos objetos; depois, aparece em suas descrições indícios de que a criança interpreta e une em sua descrição tudo quanto vê e conhece em relação ao representado. Finalmente, na última etapa, este processo culmina com a descrição global do desenho com o estabelecimento de relações entre suas diversas partes. Assim, pois, as quatro etapas no desenvolvimento da percepção da criança são a do objeto, a ação, a qualidade e a relação (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 121).

Dessa forma, Vigotski afirma: a criança de três anos percebe o mundo como um conjunto de objetos separados; mais tarde, a realidade é para ela um conjunto de objetos e

peças em ação. A continuação dessa percepção estabelece nas correlações – aqui – o adolescente percebe a realidade como um todo coerente.

No entrelaçamento da linguagem aos processos da percepção visual-direta da criança e do adolescente, segundo Vigotski, formam sínteses novas e complexas e reestruturam os ditos processos sobre uma base nova. Nesta base a linguagem modifica a percepção. “Graças ao pensamento, os objetos isolados da percepção se relacionam entre si, se regulam, adquirem sentido, passado e futuro. A linguagem, portanto, faz compreender o percebido, permite analisar a realidade e passar da função elementar à superior” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 123), pois os processos do pensamento com os processos da percepção fundamentam em complexas sínteses. Aquilo que se vê e sabe; o que se percebe e o que se pensa fundem em um todo.

Para o adolescente, Vigotski estabelece que, o novo consiste em que o próprio pensamento verbal do adolescente passa do tipo de pensamento em complexos ao pensamento em conceitos.

Para a criança, a palavra significava um complexo de objetos concretos, unidos por uma relação afetiva; para o adolescente, em mudança, seu significado se manifestava em conceitos, quer dizer, era uma imagem complexa do objeto no qual se refletem seus nexos e contatos com a realidade, sua essência (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 125).

Assim, evolui o pensamento visual-direto do adolescente, incluindo o pensamento abstrato, o pensamento em conceitos.

O adolescente não se limita a compreensão, a tomar consciência da realidade percebida, mas que a pensa em conceitos, quer dizer, para ele em o ato da percepção visual-direta se sintetiza de maneira complexa o pensamento abstrato e o concreto. Regula a realidade visível com ajuda dos conceitos elaborados em seu pensamento sem correlacioná-los com os complexos antes estabelecidos. A percepção categorial aparece somente na idade de transição. Poderíamos dizer que tanto a criança como o adolescente correlaciona por igual o percebido com o sistema de vínculos ocultos atrás da palavra, mas esse mesmo sistema de vínculos, que inclui o percebido, é profundamente distinto na criança e no adolescente, assim como são distintos o complexo e o conceito. Dito, brevemente, a criança ao perceber, lembra e o adolescente, pensa (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 125).

Segundo Vigotski, o pensamento da criança se apóia na memória e pensar para ela significa lembrar, enquanto para o adolescente, a memória se baseia fundamentalmente no pensamento, pois lembrar é procurar numa determinada seqüência

lógica o que se precisa. Nesta mudança de pensar da criança para o adolescente, ocorrem mudanças qualitativas, verdadeiros saltos no desenvolvimento da linguagem e do pensamento de uma etapa de idade a outra. Percebe-se, aqui, uma ampliação na relação entre pensamento e linguagem que se dá no processo de construção e reconstrução do pensar mais elementar à compreensão mais complexa da realidade.

A criança e o adolescente diante de uma situação, não a conhecem e não a analisam, em vez de conhecê-la, vivenciam. Entende-se que para conhecer um objeto no sentido ordenado é necessário o uso da linguagem. Eles precisam das palavras para conhecer os objetos, mas somente chegam ao conhecimento real e racional deste objeto com ajuda do conceito. Segundo Vygotski, a palavra é importante, pois através dela, a criança e o adolescente singularizam o objeto no processo integral de adaptação, de uma situação a outra, converte-o em objeto de conhecimento. A palavra é, portanto, um fenômeno da linguagem, do pensamento, do discurso.

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. [...] o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. [...] Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento (VIGOTSKI, 1934/2000, p. 398).

Para Vigotski, a consciência da criança, do adolescente e do adulto em seu conjunto está vinculada em seu desenvolvimento ao desenvolvimento da palavra. A palavra é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana. “A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo; como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (VIGOTSKI, 1934/2000, p. 486).

A criança [...] é a última a tomar consciência do seu gesto. Seu significado e funções se determinam a princípio pela situação objetiva e depois pela gente que rodeia a criança. O gesto indicativo começa a ensinar pelo movimento o que compreendem os demais; tão somente mais tarde se converte em indicativo para a própria criança (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 149).

Cabe dizer, explica Vigotski: o indivíduo passa a ser ele mesmo através dos outros. Esta regra enraíza a essência do processo do desenvolvimento cultural expressado em forma puramente lógica. “A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que

significa para os demais. Este é o processo de formação da personalidade” (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 149).

Nesse processo, a palavra deve possuir um sentido. Ela deve relacionar-se com objeto. Isto quer dizer que entre o objeto e a palavra deve existir um nexos objetivo de significados. Se não existe nexos, a palavra não pode seguir desenvolvendo-se.

O nexos objetivo entre a palavra e o objeto deve ser utilizado funcionalmente pelo adulto como meio de comunicação com a criança. Tão somente depois, a palavra terá sentido para a própria criança. [...] Todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança se convertem mais tarde em funções psíquicas (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 150).

Para Vigotski, toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico – naturalmente, passa do externo para o interno, modificando, assim, o próprio processo de desenvolvimento, ou seja, transformando sua estrutura e funções. Para esse autor, atrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas.

Todas as funções psíquicas superiores são, portanto, relações interiorizadas de ordem social. Elas são fundamentos da estrutura social da personalidade – a sua composição, estrutura, ação é de natureza social. Vigotski entende que no desenvolvimento da percepção e do psíquico da criança e do adolescente, as mudanças não são graduais e lentas, mas bruscas e importantes. Esta forma de se desenvolver tem, também, caráter revolucionário como vistos no processo de desenvolvimento do conceito.

8.3.2 Memória e seu Desenvolvimento

Vigotski define a memória a partir de um conceito mais amplo, ou seja, em relação a uma série de momentos complexos, pois a base da memória implica em acúmulo e mudanças, decorrente de sua plasticidade no desenvolvimento humano. Para esse autor,

na economia global do nosso psiquismo, cabe à memória o mesmo papel que na economia mundial cabe ao capital. Como o capital, a memória significa certo volume de bens acumulados, criados não para consumo imediato, mas para uma produção posterior. Noutros termos, memória significa emprego e participação da experiência anterior no comportamento presente (VIGOTSKI, 1930/2004a, p. 198).

Na idade de transição, ocorrem mudanças na memória. Vigotski afirma que o desenvolvimento da memória é uma das questões confusas e complexas da psicologia – alguns autores supõem que a memória se desenvolve intensamente na idade de transição; outros afirmam que há certo decréscimo na mesma idade e os terceiros consideram que alcança sua cota mais alta e admitem que permaneçam a um mesmo nível ao longo desta idade. Segundo os estudos de Vigotski,

as bases orgânicas da memória, suas funções elementares se desenvolvem no início da idade de transição. Ao que parece, atingem seu apogeu antes dos doze anos e não revelam nenhum avanço essencial no período que nos interessa. Mas a memória superior ou lógica, que forma a base da síntese do intelecto e da memória, é a verdadeira mudança da idade de transição (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 127).

Para ele, a chave para entender o desenvolvimento da memória do adolescente não deve ser buscada nas mudanças que se produzem no interior da própria memória, senão, naquelas que estão vinculadas às relações da memória com outras funções, modificando seu lugar na estrutura geral dos processos psíquicos.

A fim de determinar a mudança mais essencial na memória do adolescente, devemos estudar a relação entre a memória e o pensamento na primeira idade escolar com ajuda do método dos cortes genéticos, mediante a comparação dos mesmos. Graças ao estudo comparativo, sabemos que a relação entre os dois processos fundamentais muda inversamente quando a criança passa da primeira idade escolar à adolescência (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 127-128).

Na idade escolar, o intelecto se apóia na memória, movido pela recordação. A memória tem três funções distintas: memorização, imaginação e pensamento. As crianças de dez – onze anos respondem à pergunta proposta de forma geral, não com um raciocínio de caráter geral, mas com juízo concreto. Seus conceitos estão baseados em recordações. “Uma situação concreta, que aparece durante a definição do conceito, pode influir na criança até o ponto de impedi-la a restabelecer uma relação regular do conceito dado com outros, como tivera feito um adulto, uma relação concreta com suas recordações” (VYGOTSKI, 1928-

1931/1996, p. 133). Aqui, o nexos que se estabelece é, totalmente, casual, está condicionado pela ordem das palavras apresentadas.

Nessa etapa, há clareza e ordem no pensamento da criança. Ela se apóia em sua disposição habitual, prática, efetiva e em sua recordação concreta, visual-direta em imagens. No entanto, “o intelecto, neste caso, vem a ser uma função do hábito e da memória. O conceito se baseia na disposição motora e na imagem visual-direta traduzida das palavras” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 134).

Nas conclusões de Vigotski, a mudança principal no desenvolvimento da memória do adolescente consiste na mudança inversa das relações que existiam entre o intelecto e a memória na idade escolar – se na criança, o intelecto é uma função da memória; no adolescente, a memória é função do intelecto. O pensamento primitivo da criança se apóia, então, na memória; a memória do adolescente se apóia no pensamento. Na criança, a forma visível, verbal do conceito, encobre um conteúdo concreto em imagens práticas, ativas; assim no adolescente, traz a aparência externa das imagens da memória e se ocultam autênticos conceitos.

Vigotski escreveu e orientou a psicologia e a pedagogia de sua época, esclarecendo os traços gerais sobre a trajetória do processo de desenvolvimento da memória da criança e do adolescente. Ele analisou o desenvolvimento das funções psíquicas através das relações funcionais e estruturais, entre os processos isolados e suas funções, que se formava em cada etapa da idade. Aprofundou, também, o fato de que, ao longo do processo de desenvolvimento, aparece uma função, realmente, nova – uma nova combinação de processos, uma nova síntese independente que se qualifica como memória lógica.

Ele afirma que essa memória não é quantitativa, mas qualitativa, pois não se refere ao seu conteúdo unicamente. A memória além das imagens dos objetos concretos se completa com seus conceitos, vínculos, relações. “A índole qualitativa da própria função da memorização melhora por sua estrutura, composição e formas de atividade. Seu desenvolvimento muda radicalmente” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 136).

Em síntese, Vigotski em seus experimentos com criança de precoce idade através de desenhos, demonstra que a memória infantil é um arquivo de conhecimento e não um depósito de imagens.

A participação da linguagem nos processos da memória, a verbalização da memória são muito notáveis já na precoce idade infantil. A criança não recorda frequentemente a situação concreta, direta, nem tampouco um ou outro sucesso, senão uma espécie de anotação verbal do sucedido. É próprio já da precoce idade a memorização com signos, a memorização com palavras (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 136).

Para Vigotski, o próprio significado da palavra, a própria forma de utilizá-la como signo de uma série de objetos, o próprio tipo de operações intelectuais, constitui os fundamentos da generalização e se consegue com a ajuda das palavras, que são, essencialmente, distintas na criança de idade escolar e no adolescente. Compreende-se, também, que a verbalização da memória, a memorização com ajuda de anotações verbais se modificam, substancialmente, quando se passa da idade escolar à idade de transição.

Vigotski formula do seguinte modo os momentos centrais dessas mudanças:

devido ao potente desenvolvimento da linguagem interna e ao definitivo desaparecimento das diferenças entre a linguagem interna e externa, a própria memória verbal do adolescente se apóia, fundamentalmente, na linguagem interna e se converte em uma das funções intelectuais. Surge, pois, uma relação toda oposta a que temos estabelecido para uma etapa mais recente no desenvolvimento da memória e do pensamento. Se naquela etapa a definição do conceito era, de fato, a tradução em palavras de uma imagem concreta ou de uma disposição motora, nesta, pelo contrário, a memorização de imagens concretas e disposições motoras são substituídas pela assimilação dos conceitos correspondentes. Se na primeira etapa pensar equivalia a recordar; na segunda, memorizar equivale a pensar (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 137).

Essa ideia esclarece os detalhes do traço geral no desenvolvimento de todas as funções intelectuais na idade de transição.

8.3.3 Atenção e o Desenvolvimento do Adolescente

Nas investigações de Vigotski, o desenvolvimento da atenção é, também, uma função importante na história do processo das funções psicológicas superiores. As leis que regulam o desenvolvimento da atenção no período de transição são similares às que estabelecemos para a percepção e a memória. “A diferença essencial entre elas é que as mudanças na atenção não correspondem à estrutura interna de sua função elementar, nem

tampouco à aparição de novas propriedades na mesma: as mudanças se produzem nas relações de dita função com outras funções” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 137-138).

O desenvolvimento da atenção, como função determinada do comportamento se baseia no desenvolvimento orgânico ou no amadurecimento dos correspondentes processos orgânicos. Existem duas linhas fundamentais que configuram este desenvolvimento: a linha do desenvolvimento natural da atenção (reflexos primitivos) e a linha do desenvolvimento cultural da atenção.

Para Vigotski, o pensamento determina a atenção em seu ponto máximo de desenvolvimento. A atenção ativa, voluntária é produto avançado do desenvolvimento. Convém pensar que produto não é necessariamente um resultado acabado. Aqui, o autor reitera: as formas superiores da memória, a atenção e outras funções como fenômenos de um processo, não surgem de improviso, como algo acabado, não caem do alto em certo instante, senão que tem uma larga história de transformações.

De fato, seu desenvolvimento começa com o primeiro gesto indicativo, com ajuda de que os adultos tentam dirigir a atenção da criança e com o primeiro gesto independente da criança, em que começa a dirigir a atenção de outros. Mais tarde, e em forma muito mais desenvolvida, a criança domina já todo o sistema destes meios para dirigir a atenção dos demais. Este sistema de meios é a linguagem atribuída de sentido; passado algum tempo, a criança aplica a sua pessoa as mesmas normas de conduta que os outros aplicavam a ela e que ela utiliza em suas relações com os demais. Deste modo, começa a dirigir sua própria atenção, a mudar sua atenção ao plano voluntário (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p.143).

A criança na idade escolar domina, externamente, as funções da memória e da atenção; o adolescente, o domínio interno desses mesmos processos. O traço, para Vigotski, decisivo que marca a diferença entre a criança e o adolescente é o passo do domínio externo ao interesse, visto anteriormente. Este passo, de fora para dentro, denominado, metaforicamente, como processo de enraizamento, consiste em que a forma superior de conduta, originada ao longo da adaptação à vida social superior se estrutura durante o processo de desenvolvimento sócio cultural da criança.

A princípio, trata-se de uma operação forçosamente externa e se realiza com ajuda de meios externos. Outras pessoas guiam a atenção da criança mediante as palavras, distraem sua atenção de alguns elementos do campo visual para dirigi-la até outros ou, inclusive, aos processos internos de seu pensamento. O meio segue sendo externo, a própria operação está, todavia, dividida entre pessoas distintas (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 143).

Dessa forma, segundo Vigotski, a atenção assim dirigida já é uma atenção objetiva, voluntariamente orientada, mas involuntária do ponto de vista da própria criança. Este tipo de domínio de atenção, assimilado pela criança, não deixa de ser uma operação puramente externa, porque transfere a conduta dos demais ao terreno de seu próprio comportamento. Limita-se a reunir em uma só pessoa as duas partes de uma operação repartida antes entre ele e os adultos a sua volta.

Portanto, o estágio inicial no desenvolvimento de toda função superior corresponde a uma operação externa realizada com ajuda de meios externos. Mais tarde, essa operação é tão assimilada pela criança, fica tão implantada no círculo das operações fundamentais de seu comportamento, que se enraíza tanto na estrutura geral de seu pensamento que perde sua aparência exterior, passa desde fora até dentro e continua realizando-se, principalmente, com ajuda de meios internos (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 143-144).

Na perspectiva de Vigotski, a etapa superior de desenvolvimento, a conduta segue sendo complexa, mas prescinde de signos externos, denominando, como visto antes, de processo de enraizamento de meios externos. Tal processo pressupõe a raiz, ou seja, partes que sofrem modificações em sua morfologia e fisiologia. O signo externo se converte em interno. Na conduta do pré-escolar se revela, exteriormente, a mesma independência dos signos mediadores como na atenção voluntária do adulto. Embora, trata-se de dois processos completamente distintos por sua estrutura interna.

No período da adolescência, o enraizamento da atenção voluntária é a peculiaridade característica da evolução desta função, que caracteriza suas raízes gerais e profundas. A aproximação da memória e da atenção com o intelecto é um traço distintivo e essencial deste período para Vigotski. “Estas funções passam do sistema da percepção ao sistema do pensamento. Sabemos que o conceito primitivo do escolar, conceito conglomerado ou complexo, encontra-se, estreitamente, unido com a restrição do campo da atenção” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 149). Já, o passo do pensamento em conceitos pressupõe um simples incremento quantitativo do campo da atenção, senão uma nova forma de organização.

A atenção pluralista da criança pode ser mais ampla a do adulto; a criança pode situar no campo de sua atenção um maior número de objetos e mais detalhes. A atenção do adulto possui distinta estrutura e se distingue por outro tipo de atividade. Esta mudança se deve à atenção imediata e elementar nas recentes etapas do desenvolvimento, passa a ser mediada e sua atividade se realiza com a ajuda de diversos meios auxiliares internos (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 149).

A relação entre o pensamento em conceitos e a atenção voluntária interna (lógica) é igual ao nexa da memória com o pensamento.

Precisamente o caráter restringido do campo da atenção é a causa de que a criança não pode pensar todos os indícios do conceito em uma síntese hierárquica. Portanto, o próprio desenvolvimento da atenção; por outra parte, seu passo a uma forma superior é possível porque a função da atenção e da memória se intelectualiza se une ao pensamento e passa a ser como instância sujeita a uma formação nova, superior, complexa, que é, de fato, uma função qualitativamente nova (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 149-150).

Aqui, a função psíquica superior não anula, senão que supera a função anterior a ela, não se trata de sua continuação unicamente, trata-se de sua forma superior.

O novo centro, que surge na história do desenvolvimento do cérebro, não é uma simples forma perfeita da anterior, apesar de ter com ela certas funções e ações comuns e conjuntas. Do mesmo modo, a nova função da atenção não é um simples perfeccionismo e desenvolvimento da velha forma desta atividade, mas uma nova formação qualitativa na qual se incluem os processos inferiores da atenção, como um momento superado em uma síntese complexa, como uma forma auxiliar (VYGOTSKI, 1928-1931/1996 p. 150).

O propósito de Vigotski, aqui, era descrever o processo de desenvolvimento da atenção. Sua relação prevê ampla complexidade, que é mais geral e não é característica somente para a atenção, mas, também para outras funções como, por exemplo, a percepção, a memória. Portanto,

a premissa do desenvolvimento das formas superiores do pensamento se transforma cada vez que passa a um estado superior pela influência do novo tipo de pensamento. Para explicar melhor nosso raciocínio é importante ensinar que existe um estreito vínculo entre o pensamento em conceito e a atenção voluntária interna. Este vínculo consiste em que a atenção dirigida pelo pensamento em conceitos já se orienta por mudanças próprias até um ou outro objeto (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 150-151).

Em suas conclusões, Vigotski conclui que o próprio conceito não é o pensamento direto, mas mediado. A atenção é, também, dirigida pelo conceito, de maneira distinta como se realiza no estado primitivo do desenvolvimento. Ela abarca o conjunto de indícios que integram o conceito em sua complexa unidade estrutural. “Assim, pois, na atenção voluntária interna nosso intelecto adquire uma nova função, um novo modo de atividade, uma nova forma de conduta, já que aparece um mecanismo novo, complexo, um novo *modus operandi* de nossa atenção” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 151).

8.3.4 Atividade Prática na Fase de Transição

A atividade prática é outra função da história do desenvolvimento cultural do adolescente a ser examinada. Vigotski faz uma análise funcional desta função, mencionando à atividade prática ao pensamento prático ou intelecto ativo. Para ele, na idade de transição, produz-se um importante avanço no desenvolvimento da atividade prática, racional do ser humano. A evidência de que o homem pode dominar o trabalho profissional representa, concretamente, um avanço no desenvolvimento. O pensamento prático para a idade de transição é um ponto de virada.

Vigotski menciona que

diversos investigadores alemães como H. Meyer e G. Pfahler, O. Lipmann e V. Neubauer, disse P. L. Zagorovski (1929, p. 53) têm ensinado que nos primeiros anos escolares, a capacitação técnica é inferior a geral, mas entre o terceiro e quinto anos de aprendizagem se produz uma virada no desenvolvimento das faculdades técnicas e o adolescente de treze – quinze anos deixa atrás a etapa da física ingênua. Os experimentos de Meyer e Pfahler têm demonstrado que crianças de doze – quatorze anos são capazes de resolver por si mesmo tarefas técnicas (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 152).

Exemplo disso é que dos cinco aos nove anos predomina, nos desenhos infantis, o esquema; de nove a doze, período de transição, prevalece à representação de perspectiva. Aos doze treze começa o desenvolvimento do desenho técnico propriamente dito.

[...] No primeiro, a criança indica em seu desenho o principal traço distintivo do objeto representado, como, por exemplo, a lâmina de um moinho de vento. Diria que a finalidade do desenho é identificar o objeto, ressaltar seu aspecto exterior. No segundo estágio, a forma ou aparência exterior do objeto se revela com detalhes. A criança não se limita a representar um traço característico do objeto, senão, que procura dar em seu desenho, com maior ou menor fidelidade, o contorno geral, o aspecto geral do objeto construído. E, finalmente, o desenho adquire uma função totalmente nova: a criança passa a representar o dinamismo interno do objeto, seu funcionamento, o princípio de sua estrutura (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 152).

As mudanças características para o adolescente, segundo Vigotski, se produzem no terreno das inter-relações, interconexões entre a função dada e as demais, em particular entre ela e a função central que rege todo o desenvolvimento psíquico da função – o pensamento em conceitos. Entende-se, também, por função a correspondência entre os domínios de variáveis dependentes e independentes. Esta correspondência, analogicamente, revela o nexos, a ligação de uma função a diversas funções ou a criação de uma função superior.

A investigação demonstra que não é a função dada a que muda por si mesma de um a outro modo, mudam suas relações com outras funções, produz sua aproximação com o pensamento em conceitos, volta a se tornar aparente a dupla dependência de cada função particular da função central. A função particular se integra em uma síntese nova, complexa. É a premissa que dá origem ao pensamento em conceitos e, ao mesmo tempo, pela influência deste último a função particular se eleva a um nível superior (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 154).

Vigotski explica – a criança diante da tarefa de mudar um objetivo com ajuda de alguma ferramenta não se limita a atuar com ela, senão que também fala, no seguinte exemplo:

pediu-se a uma menina de quatro anos e meio que pegasse o doce, usando como possíveis instrumentos um banco e uma vara. A descrição de Levina é a seguinte: (parada ao lado de um banco, olhando e, com a vara, tentando sentir algo sobre o armário). “Subir no banco” (Olha para o experimentador, muda a vara de mão). “Aquilo é mesmo um doce?” (Hesita). “Eu posso pegá-lo com aquele outro banco, subo e pego” (Pega o outro banco). “Não, não dá”. “Eu poderia usar a vara” (Pega a vara e esbarra no doce). “Ele vai se mexer agora” (Acerta o doce). “Moveu-se, eu não consegui pegá-lo com o banco, mas a vara funcionou” (VYGOTSKY, 1991, p. 28).

Esse exemplo demonstra a necessidade da criança de falar enquanto age. A fala tem, também, um papel específico diante da ação para a criança atingir seu objetivo. A

fala e a ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa dirigida à solução do problema.

A criança em tal situação manifesta um peculiar sincretismo ativo: reage aos objetos e ao experimentador de maneira sincrética, mesclando, agrupando as palavras com ajuda das quais tentam influir sobre o experimentador, e sobre si mesmo, e as ações com ajuda das quais influi no objeto. Ambas, reações – a ação e a linguagem – se fundem em um todo sincrético; temos observado como a criança, ao falar em situações semelhantes, recorria a esse tipo de linguagem para si (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 157).

Ele conclui ao afirmar que “a aproximação sincrética da linguagem egocêntrica e social com a ação, em situações que exigem o emprego de ferramentas, têm suma importância para todo o desenvolvimento posterior do pensamento prático infantil” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 157). No entanto, a linguagem em sua aproximação à ação intelectual a acompanha, refletindo os resultados da atividade e seus momentos mais importantes. Ela se converte em um meio do pensamento porque reflete a ação intelectual prática, que transcorre objetivamente.

Convém destacar, desde o princípio, dois momentos. Primeiro, a aproximação da linguagem e do pensamento não é invenção da criança, é construída por ela com ajuda de operações lógicas, não cria, valendo-se da linguagem, uma ou outra forma de conduta prática. Pelo contrário, é a própria linguagem o que adquire determinadas formas lógicas e se intelectualiza pelo mero fato de refletir e acompanhar as operações práticas intelectuais da criança. O pensamento verbal, a princípio, tem de ser objetivo e tão somente depois se faz subjetivo. Primeiro surge em si e depois para si (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 157).

A linguagem e a ação, ao se aproximarem, determinam por si mesmo a conduta da criança ainda antes desta, com sua ajuda, começa a determinar sua reação. No entanto,

a relação entre a criança e uma situação que exige o emprego de ferramentas se estabelece por meio de outra pessoa – o mediador; a criança conversa com ele, depois fala consigo mesma, mas em sua presença conhece pela instrução recebida o que deve fazer, ou seja, através da linguagem, mediante a relação social. Aqui se abre o caminho até o intelecto através da linguagem, o princípio de modo objetivo, através de outro e depois para si mesmo. O experimentador mais tarde fica excluído (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 158).

Vigotski amplia essa ideia com tal raciocínio: em princípio,

a linguagem adquire sentido porque reflete uma ação que tem sentido, mas quando a criança com ajuda da linguagem começa a apoiar à estrutura formal das operações, quando começa a aplicar a fórmula de futuras ações, cria o plano e a intenção em sua própria conduta. Seu pensamento prático alcança um novo nível: o comportamento da criança já não está determinado pela estrutura do campo visual nem pela física ingênua, nem sequer pelos esquemas sociais da experiência, senão por nova forma de atividade: o pensamento verbal (VYGOTSKI, 1928-1931/1996 p. 158).

Em suas investigações, o autor observa que a operação puramente verbal, referente à seguinte ação prática, mas separada da ação efetiva, é o produto de um desenvolvimento tardio.

A operação verbal como procedimento auxiliar se integra, a princípio, em uma operação exterior. Sua relação com esta operação externa é distinta nas diversas etapas do desenvolvimento. Em cada estágio da idade se origina seu próprio enlace genético no qual e, esta é sua característica, predomina a síntese do pensamento verbal com o prático (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 161).

Portanto, a linha do desenvolvimento da atividade prática da criança passa de um enlace genético a outro. As mudanças fundamentais deste processo consistem em que a linguagem se desloca no tempo desde o fim da operação ao princípio da mesma e passa deste à função de apoiar e refletir a ação e à função de planejar.

Na idade de transição, devido ao surgimento do pensamento verbal em conceitos, Vigotski enuncia que se faz possível resolver a tarefa verbalmente e realizá-la praticamente: a atividade já está sujeita a um plano, a um propósito único regido pela vontade que determina a lei, o modo e o caráter da ação. Aqui, o adolescente, pela primeira vez, domina o pensamento em conceitos, que é, absolutamente, independente das ações concretas e em virtude do pensamento em conceitos aparecem, pela primeira vez, as formas superiores de relações específicas para o ser humano entre o pensamento e a ação. Este processo se distingue pela complexa síntese hierárquica de uma e outra forma.

Na idade escolar a solução de uma tarefa que exige o emprego complicado de instrumentos resulta factível sem necessidade da linguagem exterior, mediante a linguagem interior, mas abaixo o controle da percepção, da situação real e da ação real. Caso contrário, sem a situação visual-direta e sem a ação visual-direta no pensamento esta decisão conduz ao sincretismo verbal. Tão somente na idade de transição, a linguagem interior, o pensamento em conceitos permite chegar a uma síntese nova, a um novo tipo de relação de duas formas do intelecto. Tão somente, o adolescente, a margem de uma situação visual-direta, em conceitos, pode resolver e realizar uma tarefa do pensamento prático (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p.163-164).

Vigotski afirma que a linguagem, ao se converter em caminho para o intelecto, tem de experimentar, por si mesma, a influência formadora do intelecto. Embora, o processo de aparição da função planejadora da linguagem, que antes era refletida, não é mais que um caso particular da lei geral da formação dos processos reguladores e da atribuição de sentido a partir dos processos da percepção. “O reflexo com ajuda da linguagem (a cópia verbal das próprias ações) e o surgimento das fórmulas da linguagem para ação sucessiva constituem o fundamento para o desenvolvimento da autoconsciência e dos reguladores mecanismos volitivos superiores” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 164).

Portanto, segundo esse autor, a atividade prática do homem se faz duplamente mediada – por uma parte, está mediada pelos instrumentos no sentido literal da palavra e, por outra; mediada pelos instrumentos em sentido figurado, pelos instrumentos do pensamento, pelos meios, com ajuda das quais se realiza a operação intelectual, ou seja, mediada com ajuda de palavras.

Importante lembrar que há uma estreita conexão existente entre os elos genéticos e sintéticos, do pensamento e da atividade prática, que se desenvolvem e substituem, reciprocamente, seguindo com o desenvolvimento da atividade laboral do adolescente. Esta amadurece para se chegar ao domínio das formas superiores do trabalho humano.

Na evolução desses sistemas, mencionados anteriormente, o desenvolvimento da percepção, da memória, da atenção e da atividade prática, no processo da idade de transição, se encontra em um elo comum de características. Há, portanto, traços comuns entre elas. Segundo Vigotski, “toda a evolução da vida intelectual do adolescente vem a ser um quadro integral único onde todas as partes estão sujeitas a sua conexão com o centro” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996 p. 166).

A percepção, a memória, a atenção e a ação não constituem um conjunto de funções depositadas em um recipiente com água nem a uma série de processos isolados. Mas a um sistema especial, interiormente coerente, que em suas evoluções, se subordinam a uma lei única, procedentes da função principal (rectora) central – a função da formação de conceitos (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 166).

Se na idade infantil, o pensamento é função da memória, na idade de transição, a memória é função do pensamento. Na precoce idade e, nos estágios primitivos do desenvolvimento em geral, o pensamento é a função da percepção do campo visual. “Pensar significa discernir, entender as próprias percepções. Perceber na idade de transição significa pensar o que se vê em conceitos, sintetizar o concreto e o geral. A percepção se converte em função do pensamento” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 166).

8.3.5 Processos Patológicos e a Estrutura das Funções Históricas Psíquicas Superiores.

Vigotski avança com suas pesquisas e diz: “o desenvolvimento é a chave para entender os processos patológicos, os processos de dissociação das sínteses, das unidades superiores e a patologia é a chave para entender a história do desenvolvimento e a estruturação dessas funções sintéticas superiores” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 168). Para ele, a patologia oferece aos neurologistas a possibilidade de estudar por partes a história do indivíduo dado em seu processo de formação. Diz, também, que o cérebro conserva em si, de forma espacial, uma seqüência documentada, temporal, de como vai se desenvolver a conduta do indivíduo; enquanto que a degradação de funções complexas, unitárias, permite aos pesquisadores se aprofundarem no estudo da história do desenvolvimento humano.

Existem, portanto, três enfermidades que ajudam a compreender esta estrutura histórica das funções psíquicas superiores na idade de transição: a histeria, a afasia e a esquizofrenia. Na opinião de Vigotski, elas se tornam uma espécie de desagregação organizada, especialmente, pela natureza daquelas unidades cuja estrutura constitui o principal conteúdo da idade de transição. Nota-se, também, o movimento inverso do mesmo processo de desenvolvimento, estudado e visto geneticamente, na psicologia do adolescente.

Para compreender a estrutura das funções superiores do adolescente, de sua história, faz-se necessário um estudo comparativo com a história da desagregação dessas unidades e dessas sínteses em processos patológicos.

8.3.5.1 A histeria e seus sintomas

Vigotski considera a histeria como uma enfermidade, estreitamente, relacionada com as peculiaridades da adolescência. Ele cita E. Kretschmer (1928) que diz

muitos sintomas do chamado temperamento histérico não são mais que restos estancados da psique correspondente ao primeiro período do amadurecimento sexual ou as desfavoráveis mudanças que se produzem no caráter do adolescente, a causa de posteriores condições adversas de sua vida (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 169).

Para ilustrar estes sintomas histéricos, Vigotski menciona o contraste entre a frieza e uma excessiva intensidade do sentimento amoroso, o contraste entre a fidelidade e o egoísmo infantil e, em particular, a mescla do divertido e trágico modo de vida. Considerando a histeria um processo de desintegração, Vigotski afirma:

os mecanismos que dirigem nosso comportamento na precoce etapa do desenvolvimento e, sobretudo, no período inicial do amadurecimento sexual, não desaparecem de todo no adulto; incluem-se como mecanismos executores acessórios no conjunto de uma função sintética mais complexa. Dentro dela se regem por outras leis distintas das que regem sua vida independente. Mas quando a função superior desintegra por alguma razão, as instâncias sujeitadas, que se conservam dentro dela, emancipam-se e voltam a atuar de acordo com as leis de sua vida primitiva. Devido a isto, se produz na enfermidade o retorno ao passado. A desintegração da função superior vem a significar, no sentido convencional, a regressão a um estágio de desenvolvimento que geneticamente passou (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 170).

A histeria, ainda, segundo Kretschmer, leva a algo do que constitui uma parte normal importante do aparato psicofísico expressivo dos seres superiores vivos, separa-o de sua conexão normal, isola, substitui, obrigando-lhe a funcionar com grande intensidade e inútil tirania. Para Vigotski, o processo do desenvolvimento na idade de transição está dividido em partes e se repetem em ordem inversa na história das enfermidades histéricas.

Aquilo que na histeria se emancipa como função inferior independente, a princípio, na idade de transição, constitui um estágio normal no desenvolvimento da vontade. O processo de seu desenvolvimento posterior consiste em estruturar e formar a complexa unidade da qual se desagrega e sobressai esta função inferior na enfermidade (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 171).

Vigotski apresenta, resumidamente, um estudo comparativo das funções volitivas do histérico e do adolescente:

o conteúdo do desenvolvimento na idade de transição é justamente aquilo cuja desagregação constitui o conteúdo da enfermidade histérica. Se a hipobulia¹⁸ em casos de histeria se emancipa do poder da vontade dirigida a um fim e começa a se produzir de acordo com suas leis primitivas; na idade de transição se incorpora como parte integrante e inalienável da vontade dirigida a um fim, que aparece então pela primeira vez, e constitui a função que permite o homem governar-se a si mesmo. Governar sua própria conduta, planejar determinados objetivos e orientar seus processos à consecução do mesmo (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 171).

Portanto, para ele, o novo que se enraíza no desenvolvimento de todas as funções psíquicas, nessa idade, é a vontade dirigida a um fim que domina o afeto, o domínio da própria conduta, de si mesmo, a capacidade de propor objetivos à própria conduta e mudá-los.

O saber planejar os objetivos e dominar a própria conduta exige como temos visto uma série de premissas, a mais importante entre elas é o pensamento em conceitos. A vontade dirigida a um fim se forma, unicamente, a base do pensamento em conceitos e por isto não se deve surpreender pelo fato de que na histeria se produza a perturbação da atividade intelectual, fato que passa, habitualmente, despercebido para os pesquisadores. A debilidade do intelecto ou as alterações emocionais do pensamento podiam considerar bem como fenômenos, acessórios que acompanhavam às principais alterações emocionais (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 171-172).

Em suas investigações, Vigotski demonstra, também, a desordem da atividade intelectual. Ela tem uma propriedade muito mais complexa; trata-se de uma perturbação do aparato orientador do pensamento.

¹⁸ Entende-se por hipobulia “a diminuição e a total incapacidade do potencial volitivo. Esse enfraquecimento da vontade pode ocorrer, fugazmente, em indivíduos normais, em estados de fadiga ou em consequência do trauma emocional intenso” (Disponível: <http://www.akoosucikiga.hpq.com.br/dicionárioA.htm>).

A relação entre a atividade do pensamento e a vida afetiva do indivíduo normal se inverte. O pensamento perde toda independência e a hipobulia começa a levar sua própria existência isolada, já não participa mais das complexas operações orientadas a um objetivo, senão que atua de acordo com as fórmulas mais simples e primitivas. Esta debilidade também é característica do pensamento do histérico que perde toda voluntariedade. O histérico deixa de dirigir seu pensamento, isto é, não ser capaz de dirigir seu comportamento em geral (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 172).

Vigotski afirma que a perda de objetivos produz a desorientação, que confunde, também, o conteúdo do pensamento e modifica as próprias vivências.

Kretschmer tem razão quando diz que o histérico se rodeia de um muro para se defender do mundo exterior, um muro formado por reações instintivas de luta e defesa. Finge, exacerba, reforça seus reflexos; assim é quando pretende enganar o mundo circundante que o oprime, o assusta; ele, a sua vez, pretende assustá-lo, fatigá-lo, fazê-lo acessível. A esta tática instintiva frente ao mundo exterior corresponde à defesa interna das próprias vivências (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 172).

Esse autor fala do enorme significado que tem para a vida interior do ser a função da formação de conceitos, e graças a isto, pode-se conhecer toda a realidade exterior e todo o sistema das vivências internas. “A desordem na percepção e no entendimento da realidade externa, as próprias vivências e a autoconsciência da personalidade é uma consequência direta das anormalidades que sofre a função de formação de conceitos” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 173). Em que se manifestam essas anormalidades?

Em que a formação de conceitos, a função de estrutura única e complexa desagregam em virtude de uma determinada lei e se tornam aparentes formas complexas de atividade intelectual, conservadas nela em qualidade de base constante do pensamento. Com o passar do tempo, a função do pensamento mais recente se modifica o conteúdo das vivências tanto do mundo circundante como do interno (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 173).

Logo conclui que na histeria, observa-se um processo de desenvolvimento inverso daquelas funções cuja estrutura constitui, precisamente, a peculiaridade característica da idade de transição.

O desaparecimento da hipobulia, em qualidade de instância independente, e o aparecimento da vontade orientada a um fim, igual ao desaparecimento dos pensamentos em complexos e o surgimento do pensamento em conceitos compõem a peculiaridade mais característica da psicologia do adolescente (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 173).

Vigotski afirma que o adolescente estabelece uma recíproca e complexa conexão com tudo isto: provoca, por uma parte, sua reestruturação sobre uma nova base e, por outra, se manifesta já como um ser refratado múltiplas vezes, re-elaborado e incluído no complexo sistema dessas relações.

Ele menciona que a grande peculiaridade do amadurecimento sexual humano consiste em três níveis no desenvolvimento do comportamento – o instinto, o adestramento e o intelecto.

O desenvolvimento do intelecto e do ensinamento começa muito antes de amadurecer o instinto sexual e; este, em seu processo de amadurecimento, já encontra preparado à complexa estrutura da personalidade, que modifica as características e o modo de atividade do instinto recém surgido, graças a sua incorporação à nova estrutura como parte da mesma (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 173 – 174).

Vigotski expressa o seguinte pensamento:

graças ao novo sistema de atrações, que se faz parte do processo de amadurecimento sexual, refrata-se de maneira muito complexa, reflete-se em o pensamento do adolescente e estabelece estreitos nexos com as ações orientadas a um fim; dito sistema adquire uma índole, totalmente, distinta e se inclui como instância subordinada na função que se qualifica habitualmente como vontade. O passo decisivo do pensamento em complexos e da função de formação de conceitos, já analisado com detalhe por nós, é a premissa imprescindível para este processo (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 174).

Ele afirma que, a histeria nos faz compreender com clareza o processo de formação da vontade na idade de transição. A desagregação da função de formação de conceitos, a dissociação de sua função que se observa na histeria manifesta, de forma não tão notória, em outra enfermidade, caracterizada pela deterioração da função verbal, que se chama afasia.

8.3.5.2 Afasia e seus Mecanismos

O estudo da afasia¹⁹ tem importância para entender o problema geral das relações entre o pensamento e a linguagem. Este estudo constitui uma função única na qual é impossível distinguir uma só ação isolada, independente do conceito e da palavra. Esta unidade se dissocia e desagrega.

Quando o afásico substitui as designações concretas por outros mais gerais, não relaciona o dito objeto com um grupo determinado de objetos, quer dizer, não opera com um conceito, manifesta bem sua postura, claramente, determinada frente a objetos; na maioria dos casos utilizam, em uma expressão, termos indefinidos tais como “coisa”, “isso”, etc., ou bem designa a ação que se realizam com ajuda destes objetos. Estes termos mais ou menos gerais que o afásico utiliza para denominar um objeto concreto não servem para designar conceitos genéricos (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 177).

Na afasia, explica Vigotski, a alteração fundamental não é que o doente esquece uma ou outra palavra, mas em que todas as palavras, inclusive as que recordam, deixam de representar para ele os signos dos conceitos. Para ele, “somos todos portadores dos mecanismos que se revelam na afasia e na histeria, mas em nós são parte de um mecanismo mais complexo, nos casos de enfermidade independem e atuam de acordo com as leis primitivas” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 178).

Vigotski afirma: “na idade de transição, os conceitos se estruturam e na afasia se desagregam. No primeiro se passa do pensamento em complexos ao pensamento em conceitos; no outro, o passo é inverso, do pensamento em conceitos ao pensamento em complexos” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 179).

Sobre o conceito, Vigotski declara que é uma categoria histórica e não biológica pelas funções que o geraram. Para ele,

o homem primitivo carece de conceitos. No campo do pensamento do afásico ocorre o mesmo que no homem primitivo, ou seja, que sua conduta desce a um nível inferior do desenvolvimento cultural e não o biológico inferior como sucede em o mundo animal. Não se volta às antigas funções arcaicas por linha biológica, mas pela histórica (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 181).

¹⁹ “Afasia (aphalia), s. f. (Méd.) Estado psicopatológico em que o doente, sem perturbação da inteligência, perde a capacidade de falar” (FERREIRA, 1979, p. 33).

O pensamento em conceitos tem seu correlato nas funções cerebrais, porém esta correlação, para Vigotski, consiste na síntese e na complexa combinação temporal e na união de várias funções. O desenvolvimento histórico da prática humana e o desenvolvimento histórico do pensamento humano relacionado com eles constituem a verdadeira origem das formas lógicas do pensamento, da função e da formação de conceitos e de outras funções psíquicas superiores.

Não foi o cérebro o que por si mesmo originou o pensamento lógico, o cérebro foi o que assimilou o pensamento lógico no processo do desenvolvimento histórico do ser humano. Para que isto se produza, não precisa reconhecer a existência de uma principal função específica no cérebro. Basta admitir que a estrutura do cérebro, e no sistema de suas funções essenciais, há possibilidades e condições para que surjam e se formem sínteses superiores (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 181).

Para Vigotski, as alterações na conduta dos afásicos não abarcam somente a esfera de seu pensamento, mas também as funções mais jovens e superiores – todo o nível superior do comportamento. O estudo da afasia confirma que a desagregação da função de formação de conceitos traz por consequência o rebaixamento de todas as funções a um nível mais primitivo. Não somente o pensamento do afásico, mas todo seu comportamento em conjunto, a percepção e a memória, a atenção e as ações retrocedem no tempo, voltam à época anterior do amadurecimento sexual do adolescente.

8.3.5.3 Esquizofrenia e seus traços

No período do amadurecimento sexual, o homem experimenta visíveis mudanças. Vigotski considera que, neste período, encontram-se os traços esquizóides em pleno afloramento. Os afetos, a timidez, a lentidão de movimentos, o sentimentalismo, a patética excentricidade no período do desenvolvimento sexual guardam estreita relação com alguns traços temperamentais dos esquizóides.

O método de análises genético – que a princípio põe a unidade e o recíproco condicionamento no desenvolvimento das formas e do conteúdo do pensamento – tem permitido, segundo Vigotski, descobrir na esquizofrenia o mesmo que temos visto na histeria e na afasia. Isto quer dizer, a descida a um nível genético mais primitivo do desenvolvimento,

a regressão a um passo atrás caracteriza o movimento inverso dos processos de desenvolvimento.

Na esquizofrenia se desintegram as unidades superiores ou os conceitos, emancipa-se o pensamento em complexo, que como uma subestrutura sempre se contém dentro dos conceitos e as conexões complexas começam a dirigir o pensamento. Já, no homem normal,

toda a consciência da realidade e toda consciência da própria personalidade estão representadas no sistema de conceitos, é natural que ao decompor-se e dissociar-se estes últimos, destroem-se, também, todo o sistema de consciência da realidade e todo o sistema da consciência da personalidade. As mudanças no conteúdo do pensamento são os resultados direto da desintegração das funções do pensamento (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 189).

Todos os sistemas, a que Vigotski se refere, são sistemas de origem social, fundam-se na atitude social para consigo mesmo e se caracterizam pelo trabalho das relações coletivas para o interior da personalidade. “O esquizofrênico, que perdeu as relações sociais com aqueles que o rodeiam, perde-as para consigo mesmo. [...] Ele não deixa apenas de compreender os demais e de falar com eles, mas deixa de se dirigir a si mesmo através da linguagem” (VIGOTSKI, 1930/2004a, p. 129).

Vigotski, ao estudar o desenvolvimento da função de formação dos conceitos, tem visto que, ao passar a um nível superior, o domínio de uma nova forma do pensamento brinda o adolescente à possibilidade de conhecer novas áreas no conteúdo do pensamento. Estas novas áreas se fecham para o esquizofrênico, pois o “conteúdo de sua consciência volta ao sistema primitivo de conexões complexas. [...] as conexões parecem confusas. A confusão se deve a que tal regressão, quer dizer, o passo ao pensamento em complexos, jamais pode ser completo” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 189).

Esse autor explica que o passo do pensamento em conceitos ao pensamento em complexos é a causa principal de todas as mudanças que se produzem no conteúdo da consciência e do pensamento do esquizofrênico. “A alteração da função de formação de conceitos destrói todo o sistema de vivências da realidade e da própria personalidade. Isto produz a confusão da consciência e sua dissociação” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 190).

Vigotski afirma: entre o pensamento da aranha e o pensamento em conceitos, entre o pensamento em sonhos e o lógico abstrato do homem atual existem diversas etapas históricas que completam o processo do desenvolvimento desta função.

No processo do pensamento, o homem primitivo se adapta à natureza exterior e ao meio social.

Na esquizofrenia não se modifica, unicamente, a vivência do mundo, senão, também, a autoconsciência da própria personalidade. É muito freqüente na esquizofrenia a desintegração do “eu” em diversos componentes parciais e se manifesta, então, a semelhança com os estágios mais primitivos no desenvolvimento da personalidade (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 193).

Para Vigotski, o retorno a uma estrutura mais primitiva do “eu”, no esquizofrênico, não se manifesta tão somente na dissociação da personalidade em partes isoladas, mas na perda da linha divisória entre o “eu” e o mundo a sua volta. “A desintegração da consciência da realidade é paralela à desintegração da consciência da personalidade. Tanto a um como a outro se vivem, conjuntamente, e guardam entre si recíproca conexão” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 194).

Portanto, esse autor afirma, ao estudar o desenvolvimento dos conceitos, o pensamento esquizofrênico é um processo de desenvolvimento inverso ao do adolescente. O que surge no adolescente; é destruído no esquizofrênico. A esquizofrenia apresenta um quadro de desagregação daquelas sínteses e unidades superiores cuja configuração e estruturação constituem o conteúdo principal de todo o processo do desenvolvimento psíquico na idade de transição.

Todas as funções psíquicas superiores, memória lógica, atenção voluntária e processos volitivos recorrem de fato a um mesmo caminho histórico, tanto no processo de amadurecimento do adolescente como no processo de desintegração do esquizofrênico, mas em direção oposta. Na esquizofrenia, todas as funções superiores, todas as sínteses psicológicas superiores incluída a consciência da realidade e a autoconsciência da personalidade recorrem o caminho inverso ao desenvolvimento e repetem em ordem inversa todo o caminho do desenvolvimento direto e à formação dessas sínteses no período do amadurecimento sexual (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 197).

O fato de que na composição, estrutura, sucessão e independências das funções coincidem com os processos de desenvolvimento e desintegração. Segundo Vigotski, a função de formação de conceitos se encontra no centro da desintegração e da formação da personalidade. “A criança, graças ao conceito, passa do nível da vivência ao nível do conhecimento. Tão somente com o passo ao pensamento em conceitos se produz a definitiva

separação e o desenvolvimento da personalidade e da concepção do mundo da criança” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 198).

Para expressar a diferença entre a criança e o adolescente, Vigotski recorre à tese de Hegel sobre “a coisa ‘em si’ e a coisa ‘para si’”. O homem, dizia Hegel, é ‘em si’ uma criança cuja tarefa não consiste em permanecer em o abstrato e incompleto “em si”, senão em ser, também, “para si”, quer dizer, converter-se em um ser livre e racional.

Segundo Vygotski, essa transformação de criança, do ser humano em si, em adolescente – o ser humano para si – configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição. “Nesta época amadurece a personalidade e sua concepção de mundo, é o período das sínteses superiores produzidas pelas crises do devir e do amadurecimento daquelas formações superiores que são o fundamento de toda a existência consciente do ser humano” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 200).

Os casos patológicos marcaram o interesse de Vigotski. Por meio deles se conheceram as mesmas leis que regulam o desenvolvimento normal do comportamento. Para esse autor “A patologia nos proporciona a chave para entender o desenvolvimento e o desenvolvimento é a chave para entender as mudanças patológicas” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 206).

8.4 LINHA DE DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE DO ADOLESCENTE

Nas investigações sobre linha do desenvolvimento da imaginação e criatividade do adolescente, Vigotski esclarece a idéia de que a imaginação (fantasia) e a criatividade (dar a existência) exigem como premissa a liberdade interna do pensamento, da ação, do conhecimento, que tem alcançado tão somente os que dominam a formação de conceitos. Qualquer alteração, nesta função, anula a imaginação e a criatividade.

Através dessas investigações, ele pode observar as dificuldades insuperáveis de quem é acometido de algum tipo de enfermidade, como abordado anteriormente. Quando estas pessoas doentes propõem realizar uma ação, falar algo ou pintar algo. Elas pedem uma explicação sobre o que devem fazer ou falar, porque de outro modo não poderiam realizar a tarefa.

O mesmo ocorre com o afásico quando você o encarrega de fazer algo e lhe diz que pode começar por onde queira, sua realização parece impossível. Segundo H. Head não é capaz de realizá-la por não saber encontrar o ponto de partida, por não saber como começar. Tem de eleger o ponto de partida por sua própria iniciativa e fazê-lo representa para ele a máxima dificuldade (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 206-207).

Esse exemplo esclarece a ideia de Vigotski de que a imaginação e a criatividade, relacionadas com a livre elaboração dos elementos da experiência, sua livre combinação exigem, como premissa indispensável, a liberdade interna do pensamento, da ação, do conhecimento que tem alcançado tão somente os que dominam a formação de conceitos. Aqueles que sofrem de algum tipo de alteração nesta função, reduzem a zero a imaginação e a criatividade.

O essencialmente novo no desenvolvimento da fantasia na idade de transição, segundo Vigotski, consiste em que: “a imaginação do adolescente estabelece estreita relação com o pensamento em conceitos, se intelectualiza, se integra no sistema da atividade intelectual e começa a desempenhar uma função, totalmente, nova na nova estrutura da personalidade do adolescente” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 208).

Vigotski entende que a fantasia não é a função primária, independente e principal do desenvolvimento psíquico do adolescente. “Seu desenvolvimento é a consequência da função de formação de conceitos, consequência que culmina e coroa todos os complexos processos de mudanças que sofre o adolescente em sua vida mental” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 208 e 209).

O traço essencial da idade de transição enraíza em que a fantasia e o pensamento se aproximam e a imaginação do adolescente começa a apoiar-se nos conceitos. Embora, essa aproximação não significa que o pensamento englobe, plenamente, a fantasia. Ambas as funções se aproximam, mas não há fusão (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 213).

Do ponto de vista genético, Vigotski pressupõe que a imaginação na idade de transição é a sucessora do jogo infantil. Para ele, “a criança, quando cresce, deseja jogar; substitui o jogo pela imaginação. Quando deixa de jogar, renuncia de fato a seguir buscando apoio nos objetos reais. No lugar de jogar, a fantasia constrói castelos no ar e, como se pode dizer sonha acordado” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 213).

É essencial, para Vigotski, que o jogo infantil se transforme em fantasia para o adolescente. “A imaginação do adolescente se diferencia dos jogos infantis porque

rompe sua relação com os objetos da realidade. Sua base segue concreta, mas é menos visual direta do que na criança. A fantasia do adolescente, assim, vai se fazendo cada vez mais abstrata” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 217).

Na criança, a fantasia é limitada. No adolescente, ela se faz mais abstrata, não se limita, mas se enriquece em comparação com a fantasia infantil.

A fantasia do adolescente é mais criativa comparada com a da criança, mas não é produtiva se a compararmos com a fantasia do adulto. A fantasia adquire o caráter criativo somente na idade de transição; compreende-se, portanto, que é um fenômeno embrionário, uma criatividade não solta (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 218).

Vigotski revela que a fantasia do adolescente se encontra, estreitamente, vinculada às novas necessidades que surgem na idade de transição; as imagens adquirem, então, traços mais determinados e certa tonalidade emocional. Portanto, a mudança mais fundamental que se produz na imaginação do adolescente é sua aproximação exterior ao pensamento em conceitos. Ela se modifica e se reconstrói sobre uma nova base inferior à influência do pensamento em conceitos.

Nos afásicos, para Vigotski, observa-se, frequentemente, a incapacidade de utilizar e compreender as metáforas, as frases usadas em sentido figurado. Temos visto que tão somente na idade de transição se faz acessível o pensamento metafórico.

A imaginação chega a seu ponto zero quando desaparece o pensamento em conceitos e isto se explica facilmente. Temos visto que o ponto zero da imaginação, a total ausência de fantasia se manifesta na incapacidade de abstrair da situação concreta de modificá-la com espírito criador, de reagrupar os estímulos e liberar-se de sua influência (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 220).

Nos seus experimentos, Vigotski tem visto que o pensamento em conceitos é o fator mais importante que determina a possibilidade da fantasia criadora na idade de transição. Ele ressalta a peculiaridade mais importante da fantasia nesta idade que se fundamenta, precisamente, na correlação de elementos abstratos e concretos. Portanto, o pensamento, puramente, concreto, privado de conceitos, carece também de fantasia. “A formação de conceitos significa que existe, pela primeira vez, a possibilidade de sair da situação concreta, de elaborar e modificar, com espírito criador, os elementos que o integram” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 220).

Esta mudança no processo da imaginação que se movimenta do concreto ao concreto novo se dá com a ajuda da abstração. Vigotski, deste modo, afirma que o abstrato completa a atividade da imaginação como elemento constituinte e imprescindível, mas não constitui o centro desta atividade. “O avanço do concreto, através da abstração para a estruturação da nova imagem concreta é o caminho que descreve a imaginação na idade de transição” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 220).

A estrutura de uma nova imagem é característica da fantasia. Considera-se que o adolescente se distingue pelo passo da fantasia passiva, imitadora à ativa e voluntária.

O traço essencial da fantasia na idade de transição é o seu desdobramento na imaginação subjetiva e objetiva. [...] Para a criança, todavia, não existe a função da imaginação estritamente determinada. Porém, o adolescente toma consciência de sua fantasia subjetiva como subjetiva e é consciente da fantasia objetiva que colabora com o pensamento em seus autênticos limites (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 221).

Vigotski afirma que a fantasia se bifurca em dois casos. Por uma parte, ela se põe a serviço da vida emocional, das necessidades, dos estados de ânimos e sentimentos que move o adolescente – trata-se de uma atividade subjetiva que o satisfaz pessoalmente e que lembra o jogo infantil; por outra, a fantasia se converte na esfera íntima das vivências que o adolescente a oculta, ou seja,

o adolescente guarda em segredo suas fantasias como fora o segredo mais recôndito de todos e concordam melhor a reconhecer suas falhas a que revelar suas fantasias. Justamente pelo caráter oculto da fantasia que indica sua estreita relação com os desejos íntimos, os motivos, as atrações e emoções pessoais (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 221).

Nesse sentido, é notável o nexos entre a fantasia e a emoção. A fantasia se põe a serviço do momento da vida do adolescente. Ela é, segundo Vigotski, o meio eficaz de orientar a vida emocional do adolescente e dominá-la. Através dela, o adolescente se conhece, compreende a si mesmo, fixa em imagens criativas de suas emoções e atrações.

Graças à fantasia se tem criado grandes obras literárias e, também, todos os inventos científicos, assim como as construções técnicas. A fantasia é uma das manifestações da atividade criadora do ser humano. E, precisamente, na idade de transição, graças a sua aproximação ao pensamento em conceitos, se amplia, consideravelmente, sua faceta objetiva (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 222).

Esses momentos concretos e abstratos como as funções subjetivas e objetivas da fantasia se encontram, estreitamente, vinculadas entre si nesta idade. Vigotski completa esta ideia ao dizer:

a expressão objetiva está tecida de tonalidades, claramente, emocionais, mas também podem observar-se fantasias subjetivas no terreno da criação objetiva. Como exemplo da aproximação de ambos os casos no desenvolvimento da imaginação, podemos dizer que é, precisamente, em suas fantasias onde vislumbra o adolescente pela primeira vez seus planos de vidas. [...] Na fantasia ele antecipa seu futuro e, por conseguinte, se aproxima com o espírito criador a sua realização (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 222-223).

Contudo, Vigotski demonstra que, devido ao amadurecimento sexual, surge para o adolescente um mundo novo e complexo de novas atrações, aspirações, motivos e interesses de novas forças que orientam sua conduta em nova direção. As novas forças motrizes impulsionam o pensamento do adolescente para frente, planejam tarefas novas.

Estas novas tarefas desenvolvem a função central e principal de todo o desenvolvimento psíquico – a formação de conceitos. E sobre esta base, aparece uma série de funções psíquicas novas, como se estruturassem sobre esta base nova a percepção, a memória, a atenção e a atividade prática do adolescente; sobretudo, como se unem em uma estrutura nova, como, pouco a pouco, se vão sedimentados os fundamentos das sínteses superiores da personalidade, da concepção do mundo (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 223).

Em sua análise sobre a imaginação, Vigotski afirma que essas formas novas de conduta, devido ao amadurecimento sexual e às atrações, se relacionam e se põem ao serviço das aspirações emocionais do adolescente. As formas novas, como fases emocionais e intelectuais do comportamento do adolescente, formam, na imaginação criadora, uma síntese complexa, e sintetiza nela os momentos abstratos e concretos como a abstração do pensamento. Eles se combinam em uma unidade nova na atividade dessa imaginação criadora.

9 DINÂMICA E ESTRUTURA DA PERSONALIDADE DO ADOLESCENTE

Após descrever as linhas de desenvolvimento e completar a reestruturação de todo o sistema interno e externo da atividade do organismo, Vigotski reporta à análise psicológica, a fim de investigar como se forma a nova estrutura da personalidade do adolescente. Esta é distinta da personalidade infantil e desvenda o seu processo de constituição e das suas funções psicológicas.

A nova estrutura surge em resposta às necessidades do adolescente, as suas crises, inclusive a sua força motivacional e afetiva. Este processo de desenvolvimento, sob o ponto de vista das mudanças que ocorrem no comportamento do adolescente, é ponto de partida para a formação da personalidade. Entendem-se as crises como momentos decisivos na ontogênese da realidade.

Segundo Bozhovich (2004), a crise da adolescência é a mais complicada e prolongada. Ela está marcada na sua primeira fase, dos 12 a 14 anos, pelo aparecimento da capacidade de se orientar em direção a metas objetivas, que se estendem além do momento presente; e, durante a segunda fase, 15 a 17 anos, pela consciência do adolescente diante do seu lugar no futuro, de pensar em uma perspectiva de vida. Esta perspectiva envolve, também, o conceito de um “eu” ideal e o que se gostaria de alcançar na vida.

A consciência social do adolescente de seu “eu” e do desenvolvimento resultante de um posicionamento interno, uma atitude relativamente integrada ao seu ambiente e a si mesmo, dão origem a motivações e impulsos que criam novas necessidades devido ao ritmo acelerado do seu desenvolvimento físico e mental.

A afirmação de Vygotsky de que o desenvolvimento mental humano, com suas origens sociais, é mediado pela relação do homem com essas origens (ou, mais precisamente, por sua própria atividade na realidade social) é da maior importância teórica; já que nos permite superar a visão de que a influência do ambiente social no homem determina, por si mesma, o desenvolvimento da consciência e da mente humana. Na verdade, há uma realidade especial e singular entre essa influência e a consciência, que precisa ser levada em consideração; se queremos compreender as conexões internas entre a realidade social e o desenvolvimento da consciência humana, isto é, a realidade da própria atividade humana (DAVYDOV; ZINCHENKO, 1995, p. 159).

Assim, para Bozhovich (2004), os fatores biológicos e sociais não determinam diretamente o desenvolvimento. Ao contrário, eles estão incluídos no processo

de desenvolvimento e se tornam componentes internos das estruturas psicológicas que crescem em virtude do próprio processo de desenvolvimento do adolescente.

Como são naturais as condições exteriores que determinam o caráter concreto em que se manifestam e transcorrem os períodos críticos. Distintos nas diversas crianças, eles condicionam as variantes extremadamente díspares e multiformes da idade crítica. Embora, o estudo dos índices relativos nos convence de que a lógica interna do próprio processo de desenvolvimento é a que provoca a necessidade de ditos períodos críticos, de virada, na vida da criança e não a presença ou a ausência de condições específicas exteriores (VYGOTSKI, 1928-1931/1996).

A crise na adolescência está associada, portanto, com o desenvolvimento de um novo nível de autoconsciência, traço característico do adolescente e sua nova capacidade de ser consciente de si mesmo, como uma personalidade que se diferencia de qualquer outra pessoa. Bozhovich alega que é neste período que surgem os desejos de auto-afirmação e auto-expressão, ou seja, de se mostrar e de se considerar valioso.

Apesar das tentativas ainda imaturas do adolescente de analisar suas próprias capacidades e de se auto-afirmar, ele sofre com sentimentos internos de dúvidas e vacilações, que abalam sua estrutura autoconfiante. Aqui, ele vive contradições – ao mesmo tempo surge o aumento de sua autoconfiança, ele é surpreendido pela falta de confiança subconsciente, que se manifestam com emoções negativas, tais como, depressão, mau humor, letargia, irritabilidade, e assim por diante. O próprio adolescente desconhece a causa desses humores, mas eles são refletidos em sua eminente sensibilidade e frequentes conflitos com os adultos em sua vida.

Bozhovich (2004) afirma, ainda, que o período crítico da adolescência culmina, também, com o desenvolvimento de uma estrutura de personalidade especial que pode ser chamada de autodefinição – o que vai ser e fazer no futuro. Ela ocorre durante a segunda fase do adolescente (15 a 17 anos). Às vezes, os adolescentes se definem, imitando alguém. Sua força motivacional decorre das novas estruturas que caracterizam a personalidade (por exemplo: sentimentos morais, convicções, visões de mundo), compondo assim seu intelecto e sua afetividade. Os estímulos externos são mediados por uma consciência que irá determinar o posicionamento interno e suas reações globais.

A partir de vários questionamentos sobre a fase de transição, Vigotski tenta elaborar uma imagem esquemática dessa estrutura e da dinâmica da personalidade, tendo em vista algumas indagações sobre o adolescente, tais como a nova estrutura da personalidade se revela em sua completa e vital atividade sintética? Como se modifica e ascende a um nível

superior à conduta social do adolescente? Como ele chega, interna e exteriormente, a um momento decisivo de sua vida – decidir sua vocação e eleger uma profissão? Como se configuram as peculiares formas vitais, as peculiares estruturas da personalidade e da concepção de mundo do adolescente nas classes fundamentais da sociedade contemporânea?

Logo, ele passa a resumir a história da personalidade do desenvolvimento da personalidade em leis fundamentais: A primeira lei que regula o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas superiores é a lei *de transição das formas e modos de comportamento naturais, imediatos, espontâneos aos mediados e artificiais que surgem no processo do desenvolvimento cultural das funções psíquicas*.

Essa transição corresponde, segundo Vigotski, ao processo do desenvolvimento histórico da conduta humana, processo que consiste “na complexa combinação das funções elementares, no aperfeiçoamento de formas e modos do pensamento, na elaboração de novos modos do pensamento que se apóiam, principalmente, na linguagem ou em algum outro sistema de signos” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 226).

Sua pesquisa demonstra que

todo o caminho do desenvolvimento histórico do comportamento consiste em aperfeiçoar constantemente estes meios, em elaborar novos procedimentos e formas de domínio das próprias operações psíquicas com a particularidade de que a estrutura interna de uma ou outra operação não permanece invariável, mas que experimenta também profundas mudanças (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 226).

Vigotski formulou a segunda lei, a partir do estudo da história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que constituem o núcleo básico na estrutura da personalidade – *as relações entre as funções psíquicas superiores foram em tempos anteriores relações reais entre os homens; no processo de desenvolvimento das formas coletivas sociais do comportamento se convertem em modo de adaptação individual, em formas de conduta, do pensamento e da personalidade*.

Para ele, toda a forma completa superior de conduta segue a seguinte via de desenvolvimento:

o que agora está unificado em um indivíduo como uma estrutura única, integrada de complexas funções psíquicas superiores internas, estava constituída no passado na história do desenvolvimento por processos isolados, repartidos entre diversas pessoas. Dito simplesmente, as funções psíquicas superiores é um produto das formas sociais coletivas de comportamento (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 226).

Pressupõe, aqui, segundo Vigotski, que o raciocínio lógico da criança é como uma discussão transmutada no interior da personalidade; a forma coletiva do comportamento se converte em o processo do desenvolvimento cultural da criança, na forma interna da conduta da personalidade e no modo básico de seu comportamento.

A sujeição a regras, a superação dos impulsos imediatos, a coordenação das ações pessoais e coletivas [...] constituem a primeira forma de comportamento entre as crianças que, mais tarde, se transforma na forma individual de conduta da própria criança (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 227).

O destino da função central e principal do desenvolvimento cultural, segundo Vigotski, confirma a lei da gênese social (sociogêneses) das formas superiores do comportamento:

a linguagem, que a princípio é um meio de relação, de comunicação, um meio para organizar o comportamento coletivo. Ela se transforma mais tarde em o meio fundamental do pensamento e de todas as funções psíquicas superiores, em o meio fundamental da estruturação da personalidade (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 227).

No processo de desenvolvimento, a palavra é uma ordem. Para Vigotski, ela representa uma ordem em todas suas formas e é preciso diferenciar, constantemente, na conduta verbalizada, a função de mando, que pertence à palavra e à função de submissão. Nesta função de mando começa a mesma função em relação consigo mesmo e se converte em um meio fundamental para o domínio da própria conduta.

As estruturas das funções psíquicas superiores veem a ser a cópia das relações coletivas, sociais entre os homens. Ditas estruturas não são mais que as relações de ordem social, transformadas no interior da personalidade que constitui a base da estrutura social e da personalidade humana. A natureza da personalidade é social (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 228).

Ele volta a dizer sobre a base da formação da personalidade: “A natureza psíquica do homem é um conjunto de relações sociais transformadas no interior e convertidas em funções da personalidade, partes dinâmicas de sua estrutura” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 228).

Entende-se que o meio social assume um papel importante nessa estrutura, pois, para Vigotski, este meio se converte em o meio de comportamento individual. Desta

forma, o signo, a princípio, é sempre um meio de influência sobre os outros e somente depois, um meio de influência sobre si mesmo. “Assim, pois, o meio social se converte em o meio de comportamento individual. Por isto o signo, a princípio, é sempre um meio de influência sobre outros e somente depois, um meio de influência sobre si mesmo” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 229).

A vontade que desdobra na formação da personalidade, segundo Vigotski, é a primeira forma social da conduta – a conduta do indivíduo é idêntica à conduta social.

A lei superior, básica da psicologia do comportamento é a seguinte: comportamos em relação a nós mesmos do mesmo modo que o fazemos frente aos demais. Existe uma conduta social em relação consigo mesmo e se temos assimilado a função de mando em relação aos demais, a aplicação de dita função consigo mesmo constitui, de fato, o mesmo processo (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 230).

Ao analisar o primeiro gesto indicativo da criança, Vigotski o comparou a um movimento fracassado do fazer, porque a criança, ao estender o braço até um objeto distante, não consegue alcançá-lo, mas seu braço permanece estendido em direção ao objeto. A este movimento, ele denominou de gesto indicador no sentido objetivo da palavra. A criança não pode influir sobre o objeto, mas consegue fazê-lo sobre as pessoas a sua volta. Desta forma, há uma ação dirigida para influir as pessoas socialmente. Logo sucede que a mãe entrega a criança o objeto. Assim, o gesto indicador, que antes era infrutífero, agora se converte em gesto indicador. Este movimento se converte em gesto indicador no verdadeiro sentido da palavra. Vigotski o qualifica como estágio de gesto indicador para os demais, pois “a ação se transforma em gesto indicativo para si, quer dizer, em uma ação consciente e atribuída de sentido pela própria criança” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 231).

Portanto, para o Vigotski, em princípio,

a linguagem e o pensamento na criança se cruzam objetivamente, à margem de sua intenção, em uma situação prática como objetivamente se produz a conexão objetiva entre essas duas formas de atividade e, mais tarde, se converte na conexão que tem sentido para a própria criança (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 231).

A estrutura do novo comportamento do homem é avaliada por ele a partir do desenvolvimento histórico do homem e da criança, para se chegar à exposição correta do desenvolvimento da autoconsciência. Para esse autor, os atos psíquicos, em referência ao

adolescente, adquirem caráter pessoal, baseando-se na autoconsciência da personalidade e em seu domínio.

A autoconsciência não é algo primário. As formas inferiores dos organismos interatuam com o meio circundante, mas não consigo mesmo. A autoconsciência se desenvolve com extraordinária lentidão e seus rudimentos se encontram nas primeiras formas animais. [...] As formas mais primitivas estão interrelacionadas com o próprio organismo como raízes biológicas da autoconsciência (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 232).

Portanto, esse autor afirma: a estrutura do desenvolvimento da autoconsciência e da personalidade do adolescente depende do meio social a que pertence. Neste momento, ele começa a se conhecer melhor e seu conhecimento passa a ter maior coerência. Depois, “o adolescente começa a tomar consciência de si como um todo único. Os traços isolados se convertem em sua autoconsciência em traços do caráter. Ele se percebe como um todo integral e considera cada manifestação isolada como parte deste todo” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 234). E este excessivo desenvolvimento origina um caráter reservado de dolorosas vivências de isolamento que podem ser típicos da idade de transição.

Vigotski compreende essas mudanças psicológicas e sociais da idade de transição como se toda a vida psíquica do adolescente se reorganizasse pela necessidade natural, que a formação da autoconsciência é, tão somente, o produto do processo de desenvolvimento anterior.

A autoconsciência, portanto, não é um fato primário, senão derivado na psicologia do adolescente e não se produz por via do descobrimento, mas mediante a um longo desenvolvimento. Deste ponto de vista, a autoconsciência não é outra coisa que certo momento no processo do desenvolvimento do ser consciente, um momento inerente a todos os processos de desenvolvimento onde a consciência começa a cumprir um papel mais ou menos notável (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 236).

De acordo com as ideias desse autor, cada etapa do desenvolvimento é caracterizada por uma estrutura especial de consciência como um todo, que se formam através das conexões interfuncionais e relacionais. As conexões se desdobram em funções e unidades especiais de cada função mental do adolescente, que se estruturam na autoconsciência.

Do ponto de vista do desenvolvimento e do condicionamento social em relação ao surgimento da autoconsciência no adolescente, Vigotski afirma que as meninas, no

amadurecimento sexual, superam os meninos. Isto não se trata de uma supremacia do tipo feminino sobre o masculino, mas se trata do distinto ritmo de desenvolvimento.

Como o desenvolvimento da autoconsciência é, sobretudo, o resultado do desenvolvimento sociocultural da personalidade, compreende-se que as diferenças em o meio cultural influem diretamente no ritmo do desenvolvimento desta função superior da personalidade das crianças que vivem em condições sócio-culturais desfavoráveis. Compreende-se, perfeitamente, que esta diferença entre crianças de distintos grupos sociais seja duas vezes menos que a diferença entre meninos e meninas (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 239).

Segundo Vigotski, essa diferença não enraíza na demora quantitativa do crescimento. Nem em seu atraso, nem tampouco, na prolongada permanência de um estágio mais recente, mas nas diferenças qualitativas da consciência do adolescente (sentimentos morais, metas conscientes, intenções e convicções que definem a estrutura sistêmica de sua personalidade) e nos diversos meios sociais.

A influência da reflexão não se esgota pela mudança interna da própria personalidade. Graças à formação da autoconsciência, o adolescente tem a possibilidade de compreender as demais pessoas com maior amplitude e profundidade. O desenvolvimento social que origina a formação da personalidade encontra na autoconsciência um ponto de apoio para superior desenvolvimento (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 243).

As mudanças antes apontadas como indicativos do desenvolvimento psíquico do adolescente marcam este novo tipo de desenvolvimento, que Vigotski denomina de desenvolvimento cultural da conduta e do pensamento. Na adolescência, o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento não consiste em um simples desdobramento das capacidades herdadas durante sua realização determinadas pelas condições do meio, mas elas se articulam, proporcionando relações interfuncionais de um todo complexo e dinâmico sistema.

Esse novo tipo de desenvolvimento, para ele, se enraíza, fundamentalmente, no estabelecimento de novas conexões, de novas relações, de novas interdependentes estruturas entre as diversas funções, marcando, assim, uma totalidade psíquica, física, mental, corporal, biológica e cultural que estrutura a maneira de ser do adolescente.

Esses novos tipos de conexões e correlações das funções se baseiam na reflexão, quer dizer, no reflexo, na consciência do adolescente de processos próprios. Recordemos que o pensamento lógico surge sobre a base desta reflexão. As funções psíquicas na idade de transição se caracterizam pela participação da personalidade em cada ação isolada. [...] A lei da estruturação consiste em que elas são relações psicológicas que foram no passado relações entre os homens e que agora se transferem à personalidade (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 244-245).

A ideia de personalidade, aqui, tem um sentido diferente do uso típico do termo, pois sua definição não inclui os traços que refletem certo tipo de personalidade, mas para Vigotski, ela é um conceito social, um produto do desenvolvimento cultural. À medida que o adolescente tem consciência da realidade externa e do seu modo de se relacionar com o meio, ele desenvolve sua capacidade de autorreflexão, uma estrutura dinâmica que integra a formação do desenvolvimento da autoconsciência.

Nessa definição, Vigotski identificou a situação social de desenvolvimento como “máquina” do desenvolvimento. Isto significa dizer que, ao longo de sua vida, a criança e o adolescente passam por momentos em que eles, ao estabelecerem uma relação com o meio ambiente – com o adulto, com pares mais desenvolvidos, eles mudam, eles se desenvolvem e se modificam. Tais situações são denominadas de situação social do desenvolvimento.

A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determinam, plenamente e por inteiro, as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que, a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é explicar a situação social do desenvolvimento (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 264).

A situação social de desenvolvimento específica para cada idade determina e regula estritamente todo modo de vida da criança e do adolescente ou a existência social deles. As novas formações decorrentes deste desenvolvimento caracterizam a reestruturação da personalidade consciente da criança.

Esta consciência social desdobrada no interior do adolescente é, para Vigotski, a autoconsciência. Portanto, as funções psíquicas modificam sua hierarquia nas diversas esferas da vida social. Por isto, as enfermidades da personalidade se manifestam na mudança do papel das diversas funções da hierarquia de todo seu sistema. “A princípio

surgem como certas operações externas como formas exteriores do comportamento, transformando-se depois em formas interiores do pensamento e da ação da personalidade” (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 246).

Na idade de transição, no entanto, ele demonstra que o adolescente entra em outra estrutura da personalidade, em outro sistema de conexões entre as diversas funções. Segundo esse autor, o desenvolvimento neste caso não segue uma linha reta, mas a uma curva muito complexa e tortuosa.

Na estrutura da personalidade do adolescente não há nada que seja estável, definitivo e imóvel. Tudo nele *flui e transmuta*. É o alfa e o ômega da estrutura e a dinâmica da personalidade do adolescente e também o alfa e o ômega da pedagogia da idade de transição (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 247).

Ao final de uma idade, a estrutura da consciência do adolescente muda e a situação social do desenvolvimento altera. Esta mudança na estrutura da consciência é decorrente do desenvolvimento de novas formações. Ela modifica todo o sistema da relação do adolescente com a realidade externa e consigo mesmo. Aqui, ele se converte num ser completamente distinto do que era antes.

Não devemos esquecer que a situação social do desenvolvimento não é mais que o sistema de relações da criança de uma idade dada e a realidade social; se a criança tem mudado de maneira radical, é inevitável que estas relações se reestruturem. A anterior situação do desenvolvimento se desintegra à medida que a criança se desenvolve e se configura em traços gerais, proporcionalmente, o seu desenvolvimento; a nova situação do desenvolvimento passa se converter em o ponto de partida para a idade seguinte (VYGOTSKI, 1928-1931/1996, p. 265).

Para Bozovich (2004), a nova estrutura da personalidade que se desenvolve no fim da adolescência é a autodefinição. Ela é marcada não só pela autocompreensão do adolescente, mas também por entender seu lugar na sociedade humana e seu propósito de vida. Portanto, vale ressaltar que todas as fases na formação da personalidade dependem do maior nível de desenvolvimento de sua personalidade. Este desenvolvimento ocorre quando ele se adapta às demandas do ambiente e as suas condições de atividade criativa, constantemente, dirigida à reestruturação tanto do meio ambiente e de si próprio, assim, ele se movimenta em devir.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os fenômenos relativos ao processo de desenvolvimento do adolescente, a partir do olhar de Vigotski representou um desafio de uma trajetória marcada pelo exercício dialético, em movimento, proporcionando-nos um conhecimento mais aprofundado deste processo.

Entende-se, aqui, embora as demandas das investigações de Vigotski fossem criadas no contexto da revolução russa, ele conseguiu dialogar com as teorias de seu tempo, propondo novas perspectivas epistemológicas e metodológicas para o estudo do desenvolvimento, que compreende a singularidade do sujeito dentro da totalidade e que o constitui. Ele alcançou a interpretação simultânea do sócio histórico e do particular, através de sua compreensão de desenvolvimento tendo como perspectiva duas dimensões epistemológicas: a primeira ao operacionalizar o pensamento dialético para compreender os fenômenos psicológicos do desenvolvimento; a segunda, ao propor a ideia de sistemas psicológicos.

Este trabalho tratou de pesquisar os textos publicados por Vigotski que abordam o desenvolvimento humano e, mais especificamente, a adolescência. Esse autor compreende o desenvolvimento de modo não linear, identificando seus avanços, retrocessos, os saltos qualitativos. Desta forma, ele descreveu, ao estudar o adolescente, quatro linhas de desenvolvimento que se articulam e se afetam ao longo do processo do desenvolvimento, quais sejam: a dos interesses; a da formação dos conceitos e do desenvolvimento do pensamento; a do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a do desenvolvimento da imaginação e criatividade.

Essas linhas de desenvolvimento que integram o processo de desenvolvimento do adolescente nos revelam informações importantes. Elas abarcam a totalidade do ser adolescente e do seu meio. Para entendê-las, estudamos os fenômenos e as funções deste desenvolvimento, em movimento, suas mudanças e conexões, sob o olhar dialético e histórico, o que nos possibilitou a compreensão dos significados, dos conceitos que integram as formulações vigotskianas.

A visão de Vigotski sobre o desenvolvimento das funções psíquicas na idade de transição abre novas frentes para entender e trabalhar os aspectos pedagógicos e psicológicos da estrutura psíquica do adolescente. O conteúdo principal deste

desenvolvimento é a mudança dos processos elementares ao amadurecimento dos processos superiores, que se formam nesta idade.

Todas as novas formações desse processo se baseiam nas complexas e ambíguas relações que se estabelecem entre as funções elementares e as funções superiores. Vigotski caracteriza estes processos a partir da ideia de superação. Superar, para ele é suprimir, negar algo e ao mesmo tempo conservar. Esta dualidade reflete a relação subjetiva e objetiva que domina o processo de desenvolvimento. “Nele cada estágio superior nega a inferior, mas o negar sem destruí-lo, ou seja, incluindo como categoria superada como momento integrante” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 119).

Ele afirma que o desenvolvimento é marcado por mudanças internas específicas e pelas mudanças na relação que a criança e o adolescente estabelecem com o meio ambiente. Segundo Gredler e Shields, Vigotski rejeitou

[...] a visão de que o desenvolvimento da criança é simplesmente o crescimento e reagrupamento de fatores já existentes. Em vez disso, ele defendeu que o processo de desenvolvimento é auto-impelido; ele consiste de um contínuo aparecimento e formação de novidades que não existiam nos estágios anteriores. O processo reflete a unidade (a) do físico e do mental e (a) do social e o pessoal, e de como a criança avança através dos vários períodos do desenvolvimento (GREDLER; SHIELDS, 2008, p. 162)

Tal afirmação nos leva a pensar que Vigotski amplia a ideia de que o meio ambiente influi de modo totalizante no processo de desenvolvimento – o que nos remeteria para certo determinismo social ou cultural. Em sua teoria encontramos a ideia de que o ambiente influencia o desenvolvimento, e este é essencialmente social. Mas ao propor a lei geral do desenvolvimento cultural, ele identifica

[...] dois aspectos do processo: a *apropriação* funcional, ou o estágio no qual a função, anteriormente distribuída socialmente, torna-se individualmente dominada; e *interiorização*, ou o estágio em que a função vai do plano externo para o plano interno. O passo para o interior é, para Vygotsky, não apenas uma transferência, [...]. Interiorização é um processo genético que envolve a transformação de funções e, portanto, a criação de processos internos, além disso, constitui uma verdadeira revolução mental e funcional (DEL RIO; ALVAREZ, 2007, p. 298).

Veresov (2010) nos traz uma leitura bastante interessante acerca da lei geral do desenvolvimento cultural proposta por Vigotski. Ele levanta uma questão referente às

relações sociais que, ao serem internalizadas, se transformam em função psicológica superior, perguntando-se, que tipo de relação é essa.

Ao se aproximar da proposição, ele chama atenção para a palavra “categoria” presente na formulação de Vigotski – “a função psicológica aparece na vida dos sujeitos em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio, entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (VYGOTSKI, 1931/1995) – nos informando que este termo é uma referência ao teatro russo pré-revolucionário e diz respeito a “evento dramático, colisão de personagens no palco” (VERESOV, 2010, p. 273).

Para ele, Vigotski usou a palavra "categoria" para enfatizar o caráter da relação social, qual seja:

A relação social que ele quer dizer não é uma relação social comum entre dois indivíduos. Esta é uma relação social que aparece como uma categoria, ou seja, como emocionalmente colorida e vivenciando uma colisão, uma contradição entre duas pessoas, um evento dramático entre dois indivíduos. O que é emocionalmente e mentalmente vivenciado como drama social (no plano social) mais tarde se torna a categoria individual intrapsicológico (VERESOV, 2010, p.273).

Tal perspectiva avança na compreensão dos processos de desenvolvimento, indicando que o engajamento dos indivíduos nas práticas sociais se expressa, não somente a partir de uma dimensão cognitiva, mas também se remete para os aspectos emocionais presentes nas relações sociais e, que dizem respeito à subjetividade daqueles que nelas estão envolvidos.

Nessa direção, Oliveira (1992), afirmando o não determinismo cultural sobre os sujeitos na relação com o meio ambiente, afirma:

[...] dentre as colocações de Vygotsky, que se contrapõe à ideia de determinismo cultural: as funções psicológicas superiores, principal objeto do interesse de Vygotsky, referem-se a processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais. Consciência, vontade, intenção pertencem à esfera da subjetividade, uma dimensão humana tão fundamental para Vygotsky (ainda que geralmente não contemplada nas discussões sobre seu pensamento). O processo de internalização, que corresponde à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade, a partir das situações de intersubjetividades (OLIVEIRA, 1992, p. 68).

Cabe registrar ainda que o estudo da emergência das novas formações no desenvolvimento reflete a concepção dialética de Vigotski, na qual as formações únicas emergem da síntese de novos eventos ou qualidades com eventos ou qualidades anteriores. Neste sentido, o desenvolvimento não é visto como algo gradual ou linear, mas caracterizado por saltos qualitativos. Assim, cada período de desenvolvimento seria determinado por mudanças internas: os períodos de desenvolvimento seriam descritos em termos de mudanças na consciência da criança e do adolescente.

II

A visão dialética e histórica de Vigotski sobre o desenvolvimento humano se estrutura através de métodos e das perspectivas de conceber o sujeito como resultado das relações que o mesmo estabelece com o meio e consigo mesmo.

Seus estudos sobre o desenvolvimento humano é relevante, principalmente, sobre a adolescência. Ele compreende o adolescente de forma diferente, não como um “aborrescente” ou “poço de impulsos sexuais” descontrolados, mas como um ser social e histórico que passa por um momento singular de transição. Este momento é tensionado pela relação do adolescente com o mundo em transição. A transição do mundo, suas grandes transformações e incertezas afetam as condições sócio-históricas e culturais da atual sociedade e, conseqüentemente, afetam o processo de inserção social do adolescente.

Devido a essas situações, o adolescente passa a enfrentar um contexto confuso, ora que lhe solicita um amadurecimento mais rápido, ora o situa no universo infantil o que dificulta sobremaneira sua passagem pelo processo de transição descrito por Vigotski.

A partir de Vigotski, podemos entender o desenvolvimento do adolescente como uma fase produtiva, onde se efetiva a formação definitiva de todos os sistemas psicológicos. Ela é propícia para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para o amadurecimento dos sistemas conceituais, para a consolidação da personalidade. Para este autor, esta é a idade das grandes mudanças e dos saltos qualitativos, uma vez que o adolescente se torna capaz de compreender melhor o seu meio e de si mesmo.

A superação das dificuldades que o adolescente vivencia depende, sobremaneira, da forma como o adulto o acolhe, seja no ambiente familiar ou escolar. É preciso reconhecer e valorizá-lo como um ser histórico, ativo, que está inscrito num universo

social e histórico, universo esse marcado pelas condições sociais e culturais que propiciam as relações que ele vivencia em sociedade, a partir das quais ele pode se desenvolver.

Compreendemos, a partir de Vigotski, o adolescente como um sujeito em devir, potência e transformação, o protagonista de grandes mudanças. Sendo assim, seu processo de desenvolvimento tem um desdobramento pedagógico extremamente importante, pois implica num repensar às práticas sociais que nós adultos lhe ofertamos, bem como na atuação dos educadores e dos pais junto a esta potência. O professor, os pais são peças principais que podem oferecer condições para um processo de desenvolvimento sem muitas tensões, entendendo que eles não modificam o processo, mas o possibilitam e o orientam no sentido mais amplo do desenvolvimento.

III

Ao longo desta pesquisa pudemos vislumbrar, também, que os textos vigotskianos demarcam um caminho, ou seja, eles nos indicam uma possibilidade, uma vez que sua perspectiva de trabalho é dialética e está em devir – é, também, histórica. Desta forma sua obra aparece diante de nossos olhos enquanto novidade, o que nos possibilita reconstruir, ressignificar o que está posto. Ao acompanharmos seu pensamento, aprendemos a pensar dialeticamente, em movimento, fazer um giro histórico, entendendo a complexidade dos fenômenos, no devir. Foi a partir deste posicionamento metodológico, que pudemos compreender o que Vigotski buscou: a essência do processo de desenvolvimento, rompendo com as perspectivas que olhavam somente para sua aparência.

Sob esse posicionamento metodológico podemos dizer que ele desvelou e explicou a natureza dos fenômenos que constitui todo o sistema dos processos que integra o desenvolvimento cultural e a personalidade do adolescente – as profundas e significativas mudanças, origem, estrutura e relações. A ideia principal de sistemas imprime nessa compreensão uma dimensão dialética, mais holística na medida em que nos chama a atenção para a dinâmica interna que se estabelece entre as funções psicológicas superiores.

Além disso, a partir desse lugar teórico, é possível reafirmar a importância da perspectiva dialética e histórica na teoria de Vigotski. Sua teoria nos permite superar conceitos naturalistas e universalistas que circulam nas áreas da educação e da psicologia, reduzindo os significados sobre o desenvolvimento humano, principalmente, no que diz respeito à adolescência. Entende-se que, nesta perspectiva, o adolescente é considerado como

ser ativo. Ele está inscrito num universo social e histórico e se constitui, em movimento, marcado pelas relações e pelas condições sociais e culturais circunscritas pela sociedade em que vive.

Cabe registrar, no entanto, que a dialética de Vigotski é diferente daquela que hoje vivenciamos – é uma dialética do início do Século XX, mais mecanicista, tal qual se expressa no livro *Lições...*. Entretanto, não podemos perder de vista que este é o ponto de partida, e não ponto de chegada (até porque a obra de Vigotski é aberta). Tal consideração se faz necessária para estabelecermos algumas entradas para compreendermos a teoria de Vigotski, que se coloca como norte para a construção da teoria sócio-histórica-cultural.

Entendemos que Vigotski fez e faz história. Ele nos deixa um legado, que nos permite continuar na prática de pesquisa, que propõe novos caminhos na compreensão do desenvolvimento humano, e indica sua proposta metodológica capaz de construir novas histórias, para trabalhar, mudar, criar, recriar e superar ideias como seres ativos, participantes de um processo social dentro da história.

Ao finalizarmos esta dissertação sentimos que deixamos para os leitores uma forma organizada de escrita acerca das ideias de Vigotski, o que nos leva a pensar numa espécie de genealogia de seus pensamentos acerca de sua compreensão sobre a dinâmica dialética do desenvolvimento humano, especificamente, a do adolescente. O inacabamento das ideias do que foi dito permitirão o devir da realização de novas sínteses e interpretações.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). *Psicologia sócio-histórica - uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 163-178.
- BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 24, n. 62, abril, 2004, p. 26-43.
- _____ ; LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: OZELLA, S. (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 203-222.
- BOZHOVICH, L. I. Developmental phases of personality formation in childhood (III) *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 42, n. 4, p. 71-88, July-August, 2004.
- CANESIN, M. T.; CHAVES, E. G.; QUEIROZ, E. O. Contribuições conceituais sobre juventude e suas relações com o trabalho e a educação. *InterAção*, Goiânia, v.27, n.1, p.1-25, 2002.
- COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 1-16.
- DAVIDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. (Org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 151-167.
- DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. Inside and outside the zone of proximal development: an ecofunctional reading. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. W. (Ed.) *The cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 276-303.
- FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.147-160, abr. 2007.
- GIELEN, U. P. Lev S. Vygotsky: the man and the era. *International Journal of Group Tensions*, v.28, n.3/4, p.273-301, 1999.
- GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, v.17, n.2, p.31-45, maio/ago. 2006.
- GREDLER, M. E.; SHIELDS, C. C. *Vygotsky's legacy: a foundation for research and practice*. New York: Guilford Press, 2008.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIÇÕES DE FILOSOFIA MARXISTA – LENINISTA – Metodologia. 2.ed. Moscovo: Progresso, 1986.

LIMA, T. C. S.; MIOTO R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katálysis*, Florianópolis, v.10 n. esp., p.37-45, 2007.

LEVITIN, K. *One is not born a personality: profiles of Soviet education psychologists*. *Bookmaster*, 2009. Disponível em: <
<http://www.marxists.org/subject/psychology/works/levitin/not-bom-personality.pdf>>
Acesso em> 19 abr.2010.

LURIA, A. R. *The making of mind*. Cambridge, MA. University Press, 1979.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: *Curso de Psicologia Geral – Vol. I – Introdução evolucionista à psicologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979^a, p. 71-84.

MALAGODI, E. *Materialismo Dialético*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARTINS, J. B. *Vygotsky & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, K. *O capital: critica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 67-74, maio 1992.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.22, n.1, p.33-42, jan./mar. 2005.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.21, n.71, p.45-78, jul/2000.

VERESOV, N. Forgotten methodology: Vygotsky's case. In VALSINER, J.; TOOMELA, A. (Ed.). *Methodological Thinking in Psychology: 60 Years. Gone Astray*: IAP Publishers, 2010, p. 267- 295.

VIGOTSKI, L. S. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: *Teoria e método em psicologia*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1925/2004, p. 55-85.

VIGOTSKI, L. S. Sobre os Sistemas Psicológicos. In: *Teoria e método em psicologia*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1930/2000^a, p. 103-136.

VIGOTSKI, Lev S. A psique, a consciência, o inconsciente. In: *Teoria e método em psicologia*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1930/2004b, p. 137-160.

VIGOTSKI, L. S. O Significado Histórico da Crise da Psicologia. Uma Investigação Metodológica. In: *Teoria e método em psicologia*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1927/2004, p. 203 – 417.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGODSKAIA, G. L.; LIFANOVA, T. M. Lev Semiónovich Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*, v.37, n.2, p.3-12 march-April, 1999.

VYGOTSKI, L. S. Paidologia del adolescente. In: *Obras Escogidas – Vol. IV : Psicología infantil*. Madrid: Visor, 1928-1931/1996, p. 10-248.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras Escogidas – III : Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1931/1995, p. 10-340.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor, 1932-1934/1996^a, p. 251-276.

VYGOTSKI, L. S. La infância temprana In: *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor, 1932-1934/1996b, p. 341- 367.

VYGOTSKI, L. S. La crisis de los três años In: *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor, 1932-1934/1996c, p. 368-375.

VYGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. In: *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor, 1932-1934/1996d, p. 376-386.

VYGOTSKI, L. S. Epílogo. In: *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor, 1932-1934/1996e, p. 387- 412.

VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Eds.). *The Vygotsky Reader*. Cambridge: M. A.: Backweell, 1935/1994, p. 338-354

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YASNITSKY, A. *Vygotsky circle during the decade of 1931-1941: toward an integrative science of mind, brain and education*. 2009, 147f. Tese (Doutorado em Fiolosofia) – Dep. of Curriculum, Teaching and Learning. University of Toronto, Toronto, 2009.