

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

Saulo Rodrigues Carvalho¹

Professora do curso de Psicologia da Educação na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Bauru e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras do campus de Araraquara da mesma universidade, Lígia Marcia Martins apresenta-nos sua tese de Livre-Docência no livro “*O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*”, publicado pela editora Autores Associados.

Nesta obra expõe a mais completa compreensão da função exercida pela educação escolar no processo de emancipação humana. Partindo dos pressupostos teórico-filosóficos do Materialismo Histórico Dialético articula de maneira clara as bases histórico-culturais do desenvolvimento do pensamento e os fundamentos pedagógicos que possibilitam o prolongamento das capacidades tipicamente humanas alcançando à tomada de consciência da genericidade do homem.

Assim sendo, a natureza histórico-social do desenvolvimento do psiquismo aponta para o percurso da intencionalidade de sua constituição. Nessa perspectiva, não são os indivíduos que constroem por si mesmos o caminho de seu desenvolvimento, senão mediados pelas determinações sociais contraídas pela processualidade histórica das relações entre os homens na transformação da natureza. A educação escolar é uma destas determinações sociais que em sua especificidade atua na apropriação do gênero humano pelos indivíduos. Em estrito, ela projeta um tipo ideal de conduta humana, pelo qual é possível captar as formas superiores de reprodução da realidade, ou seja, a ciência, a filosofia, as artes em geral.

Em que pese às críticas a respeito da função ideológica da escola na sociedade capitalista, há que se pensar, por outro lado no seu potencial humanizador. É nesse aspecto, portanto, que o livro de Martins (2013) se destaca. A partir dos aportes da Psicologia Histórico-Cultural apresenta o desenvolvimento social do psiquismo humano como processo que radica da atividade vital humana na realidade. O trabalho, enquanto atividade vital de transformação da natureza é a forma originária de todo desenvolvimento psíquico, uma vez que, cabe lembrar a afirmação de Engels (2004), de que “o trabalho criou o homem”, de modo que o psiquismo humano é nada mais que natureza transformada, pela ação reativa do homem em suas relações de trabalho. O “salto” qualitativo do psiquismo humano encontra-se na base da realização do trabalho, que coordena e impulsiona os membros e órgãos do corpo a fim de apropriar-se da natureza, dando-lhe um sentido social.

Como ressalta Martins (2013) “Por essa via a unidade funcional entre mãos, cérebro e linguagem conduziram ao aperfeiçoamento anatomofisiológico do córtex cerebral possibilitando um modo de relação

entre o homem e as condições de existência marcado em definitivo pela mediação da consciência” (p. 28). Do trabalho emerge a consciência social do homem, marcada pelo desenvolvimento da linguagem e do signo, “[...] Com o advento da consciência, a realidade – e tudo o que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela *imagem psíquica*, pela ideia que dela se constrói” (MARTINS, 2013, p. 28). A partir desse ponto do desenvolvimento a captação da “*imagem subjetiva da realidade objetiva*” torna-se decisiva na constituição do pensamento dos indivíduos humanos.

O núcleo da tese de Martins (2013) parte da constatação das análises da psicologia histórico-cultural, depreendendo da proposição vigotskiana da centralidade da apropriação do signo para a humanização do homem, enriquecendo a teoria da pedagogia histórico-crítica da necessidade da apropriação do conhecimento objetivo historicamente acumulado para a emancipação dos indivíduos. Neste livro, portanto, Martins (2013) apresenta o entrelaçamento das bases psicológicas da pedagogia histórico-crítica e dos fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural, articulando sua exposição em quatro capítulos.

No primeiro capítulo apresenta *o desenvolvimento histórico-social do psiquismo humano*, como unidade material-ideal. Esta é marcada inicialmente por transformações qualitativas próprias da evolução biológica caracterizada pela adaptação do organismo ao meio. Em função da atividade vital humana protagonizada pelo trabalho, tal processo teria contribuído para a diferenciação e complexificação dos órgãos funcionais culminando no desenvolvimento do sistema nervoso elementar e órgãos do sentido.

Destaca-se neste ponto o papel *fundante* da atividade na formação e distinção do psiquismo animal e do psiquismo humano. Ao passo que a atividade dos animais estaria restrita a processos complexos de adaptação ao meio, a atividade humana por meio do trabalho social, transforma o real (adapta-o) para satisfação de suas necessidades, formando-o numa realidade humanizada.

Nos animais o desdobramento dos estágios evolutivos do psiquismo determinado pela estrutura de sua atividade possibilitou o desenvolvimento de uma inteligência prática “[...] orientada à resolução de problemas ao nível da adaptação do animal ao meio [...]” (MARTINS, 2013, p. 25). No esteio das transformações biológicas que permitiram o aparecimento do intelecto animal, o psiquismo humano constitui-se como *reflexo psíquico da realidade*. A diferenciação, entretanto, entre um e outro, se encontraria na formação da *imagem psíquica*.

A particularidade teleológica do trabalho e sua natureza social marcada pelo desenvolvimento da linguagem instam o psiquismo dos homens a remodelar suas *funções elementares*. A produção de objetos modifica sensivelmente a captação da imagem, que se torna cada vez mais decisiva para a concretização das realizações humanas, como aponta Martins (2013, p. 29) “[...] a imagem psíquica desenvolve-se com a complexificação dos organismos por meio da atividade que a condiciona e nisso reside a materialidade da própria consciência”. Destarte, a consciência humana se consolida como legado social, liberta das leis gerais da evolução biológica, mas submetida aos preceitos do desenvolvimento histórico social, consubstanciada no *reflexo subjetivo da realidade objetiva*.

O segundo capítulo apresenta *o psiquismo como sistema funcional*. Disserta sobre o conceito de função psíquica e pauta a distinção entre as *funções psíquicas elementares* e *funções psíquicas superiores* aprofundando

a tese vigotskiana do desenvolvimento das funções psíquicas superiores correspondente à apropriação dos signos da cultura.

Neste, ficam esclarecidas a origem do conceito de função psíquica oriundo do campo da biologia, que buscou localizar e diferenciar as áreas no cérebro que se relacionam e coordenam a atividade psíquica. Embora reconheça a complexidade funcional da constituição orgânica da atividade cerebral, alerta com base nos estudos de Lúria, para a “[...] impropriedade de quaisquer vinculações entre a adoção do termo *função* na psicologia histórico-cultural e o significado biológico do termo [...]” (MARTINS, 2013, p. 61).

Recorrendo à Vigotski apresenta a natureza social do psiquismo e da conduta humana, por meio do estudo da estrutura das funções psíquicas superiores. Nesse aspecto o emprego do signo se destaca como mediação necessária e fundamental para a superação das estruturas simples (dirigida essencialmente por interações estímulo-resposta) em direção as estruturas complexas do pensamento. Reside aqui a compreensão de Vigotski sobre gênese social do emprego do signo, conforme Martins (2013, p. 109) ele “afirmou que toda função psíquica superior resulta da interiorização de funções externas, isto é de funções sociais, em decorrência das quais as formas inferiores cedem lugar às formas superiores de comportamento”. É na apropriação do signo, portanto, que se encontra a chave para a compreensão da aprendizagem e da formação da conduta humana.

Em seu terceiro capítulo Martins, aprofunda o entendimento sobre *os processos funcionais e seu desenvolvimento*. Aqui expõem com maiores detalhes a dialética existente entre as funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores. Alerta para sua não divisão em elementares e superiores, ressaltando, deste modo, a compreensão enquanto unidade entre ser e natureza que “por um lado, é resultante de um processo biológico de evolução que conduziu o aparecimento da espécie *homo sapiens* e, por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converteu em ser culturizado” (MARTINS, 2013, p. 119). Por conseguinte apresenta uma análise dos processos funcionais da sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento, registrando os traços essenciais e os princípios gerais que estes conferem à formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva*.

Sobre o processo funcional *sensação*, aponta para o seu alto grau de condicionabilidade, devido suas bases fundamentalmente naturais, composta por analisadores e receptores responsáveis por diferentes modalidades sensoriais. Entretanto, indica a necessidade de educar as sensações desde a mais tenra idade, uma vez que estas se apresentam a primórdio como resposta incondicional a estímulos, e que paulatinamente, se integram a atividade dos indivíduos expressando-se como *sensações culturalmente formadas*.

Integrado à sensação, o processo funcional *percepção* contribui para a construção unificada da imagem dos objetos. Enquanto que por meio das sensações os indivíduos refletem apenas parcialmente as propriedades dos objetos, a percepção consegue estabelecer relações entre seus traços essenciais, sintetizando sua compreensão. Não se trata, portanto, de um processo natural, mas de uma atividade mediada que tem em sua gênese o entrecruzamento do pensamento e da linguagem. Assim o desenvolvimento da percepção está relacionado diretamente com as experiências e aprendizagens dos

indivíduos que enriquecem sua percepção sobre a realidade ao passo que lhe são proporcionadas atividades, cada vez mais, complexas, como a própria assimilação da linguagem.

Do processo funcional *atenção* destaca sua importância para a formação da *imagem focal* do objeto. Em face das exigências interpostas pela organização da vida social a atenção se desenvolve essencialmente por meio da estruturação da atividade que tem em sua raiz razões sociais. Como aponta Martins (2013, p. 142): “[...] a vida em sociedade exigiu reações atencionais dirigidas, voluntárias, tornando-as ‘instrumentos’ imprescindíveis à construção da cultura [...]”. Em suas expressões superiores a atenção voluntária seleciona os dados dos estímulos possibilitando uma compreensão mais precisa da realidade captada. Seu desenvolvimento tem origem em motivações externas ao indivíduo, dirigidas pelo contexto de sua vivência, porém, em decorrência do emprego do signo e de sua internalização a atenção deixa de ser dominada pelo “campo exógeno” passando ser orientada pelo “[...] motivo da atividade, sob condições nas quais a própria pessoa domina a criação de estímulos aptos a dirigirem suas ações [...]” (MARTINS, 2013, p. 153).

Por conseguinte trata o processo funcional *memória* apresentando suas linhas de desenvolvimento neurofísicos entrecruzando-os ao alargamento das demandas socioculturais. Muito embora os mecanismos naturais de funcionamento da memória possam ser explicados de modo lógico, seu desenvolvimento não pode ser compreendido a partir de si mesmo. Assim como as demais funções do psiquismo humano, a memória atende a uma linha de desenvolvimento que “[...] compreende a superação das formas naturais, involuntárias, em direção a formas voluntárias, culturalmente desenvolvidas”. (MARTINS, 2013, p. 160). Dessa maneira, orienta o desenvolvimento da memória de forma mediada pelos signos da cultura. Ressalta o papel preponderante da apropriação da linguagem e da atividade escolar na formação da memória lógica “[...] um tipo de memória que adota métodos racionais [...] para fixar e recordar conteúdos” (MARTINS, 2013, p. 166). Esta que representa a própria “libertação” da memória, permitindo ao homem evocar as lembranças para colocá-las intencionalmente ao seu dispor.

Ao tratar do processo funcional *linguagem* reitera a sua inter-relação direta com a função pensamento destacando a dialeticidade existente no processo da evolução histórico cultural dos mesmos. Aborda os conceitos que perfazem tal processo explicitando a *palavra*, a *fala* e a *língua*. Sem abandonar os aportes biofisiológicos que correspondem à base material orgânica dos processos funcionais reporta suas linhas de desenvolvimento cultural do ponto de vista ontogenético e filogenético. Nessa direção assinala para o complexo pareamento do desenvolvimento da linguagem e pensamento distinguindo a linguagem escrita como forma superior do curso dessa relação. Porquanto, do ponto de vista ontogenético, a aquisição da linguagem representa uma “[...] ‘viragem’ no desenvolvimento cultural dos indivíduos, possibilitando a internalização de mecanismos de leitura e escrita tornando-os instrumentos de domínio sobre si e sobre a realidade” (MARTINS, 2013, p. 188). Mais ainda, em seu desenvolvimento filogenético possibilitou “[...] a construção, a fixação e a generalização dos conhecimentos [...]” (MARTINS, 2013, p. 189).

No cuidado dispensado sobre o processo funcional *pensamento*, discorre a respeito da sua capacidade de generalização permitindo a *construção da imagem do objeto em suas vinculações internas e abstratas*.

Nesse sentido é fulcral a compreensão do trabalho como atividade que engendra o nascedouro do pensamento. Nas palavras de Martins (2013, p. 192): “[...] o trabalho se revela como gênese do pensamento sintetizando tanto a atividade prática, a atuação concreta sobre o objeto, quanto a atividade teórica, que se desdobra dessa atuação”. Entre a atuação prática e teórica do pensamento, destaca-se o desenvolvimento das ideias. Na medida em que por meio do pensamento o homem se apropria das qualidades dos objetos ele também passa a produzir conceitos e a teorizar sobre a realidade na qual se inserem. É fundamental nesse sentido a assimilação do conhecimento, conceitos, leis gerais, juízos, produzidos e acumulados historicamente, como mediação para a superação do pensamento empírico em ascenso ao pensamento teórico. Sendo que o pensamento empírico deriva diretamente das relações imediatamente observáveis da relação sujeito-objeto, dirigindo a um conhecimento aparente dos fenômenos que circunscrevem tal relação. Todavia, o pensamento teórico supera as relações imediatamente postas perscrutando a essência dos fenômenos e os seus possíveis desdobramentos. Requer, desse modo, para o seu desenvolvimento nos indivíduos o ensino do conhecimento objetivo dos saberes elaborados historicamente e culturalmente pelo conjunto dos homens.

A respeito do processo funcional *imaginação*, Martins (2013) observa sua vinculação ao desenvolvimento do conhecimento objetivo sobre a realidade. Imaginar desencadeia, portanto, um complexo processo que permite lançar sobre a realidade conhecida uma projeção daquilo que ela pode ser futuramente. Ela aponta para a criação do “novo”, modificando a realidade existente. A imaginação representa, dessa forma, “[...] uma ‘atitude’ da consciência desenvolvida [...]” seu desenvolvimento, contudo, é produto da ação intencional “[...] um trabalho constante e tenaz associado à esfera da aprendizagem”. (MARTINS, 2013, p. 232). É elementar a qualidade da educação nesse processo sendo que a educação escolar por se tratar de um ensino que supera as manifestações dos fenômenos da vida cotidiana, possibilita por sua natureza um alto grau de conhecimento da realidade e por sua vez uma margem maior de possibilidades imaginativas como afirma Martins (2013, p. 237): “[...] apenas o profundo conhecimento da realidade possibilita uma atitude mais livre em relação à ela [...]”.

Para encerrar a análise dos processos funcionais psíquicos, discorre sobre o processo funcional afetivo, *emoção* e *sentimento*. Aponta para a indissociabilidade entre os processos cognitivos e processos afetivos na construção da imagem subjetiva da realidade, superando assim as visões dicotômicas e mecanicistas sobre a relação desses processos. Novamente coloca a estrutura da atividade humana, tendo o trabalho como protoforma de toda atividade social, no centro do desenvolvimento onto e filogenético das funções afetivas. Neste ínterim, emoção e sentimento correspondem à traços característicos, produto da relação sociocultural da vivência afetiva dos indivíduos, sendo que “[...] as manifestações emocionais são analíticas [e] os sentimentos são sintéticos, mobilizando-se pelo conjunto de propriedades do objeto ou fenômenos (MARTINS, 2013, p. 264)”. Deste modo, o domínio das funções afetivas corroboram ao *autodomínio da conduta* que por sua vez “[...] não se institui na ausência do conhecimento sobre si e sobre o mundo [...]” (p. 266), ela também é fruto da educação dos indivíduos, tendo a educação escolar um papel primordial para o seu pleno desenvolvimento.

Por fim, o quarto capítulo denominado “*O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico*” relaciona a afirmação da educação escolar como pressuposto para a formação da consciência da classe trabalhadora, pela pedagogia histórico-crítica e a tese vigotskiana do ensino sistematizado dos conhecimentos científicos como promotor indispensável do psiquismo humano, para a psicologia histórico-cultural. Observa os fundamentos filosóficos que compreendem a concepção de homem e de conhecimento tanto para a pedagogia histórico-crítica, quanto para a psicologia histórico-cultural e a afinidade entre estes. Reconhece nesse sentido a proposição metodológica da pedagogia histórico-crítica como expressão do desenvolvimento social do psiquismo, preconizado pela psicologia histórico-cultural. O movimento da síncrese à síntese, incorrendo pela análise radical no percurso do ensino o seu contraposto no decurso do desenvolvimento. Enquanto a “[...] lógica da aprendizagem a tende a ordem ‘de baixo para cima, a lógica do ensino atende a ordem de cima para ‘baixo’” (MARTINS, 2013, p. 294). Posto que não seja qualquer conhecimento que promova o desenvolvimento da estrutura psíquica, senão aqueles conhecimentos que requerem a superação das respostas imediatas, para além das aparências fenomênicas. Nessa direção torna-se imprescindível o domínio dos conhecimentos científicos a ser transmitidos pelo processo educacional, perpassando pela afirmação da apropriação dos conhecimentos “*clássicos*” como expressão superior do desenvolvimento socio-histórico dos homens.

O livro de Martins (2013) fornece substancialmente elementos para a compreensão da essencialidade do ensino escolar como forma superior de educação responsável pela formação da consciência dos indivíduos. Assevera de tal maneira o papel imprescindível da educação escolar no processo de emancipação humana, na constituição do ser social enquanto ser universalmente livre. Respectivamente, é um alento para aqueles que pensam a educação como instrumento de luta contra a alienação capitalista e superação revolucionária da sua sociabilidade, rumo a uma organização socialista da vida dos homens.

Referências:

ENGELS, F. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem* [1876]. 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

Notas:

¹ Professor Colaborador do Departamento de Pedagogia (DEPED). Atua na área dos Fundamentos da Educação. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e História- GETEH. E-mail: saulorc1982@gmail.com.

Recebido em: 08/2014

Publicado em: 05/2015.