



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATÁLIA AYRES DA SILVA

**PENSAMENTO E LINGUAGEM NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL:
CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI, LURIA E LEONTIEV PARA A EDUCAÇÃO**

FORTALEZA

2021

NATÁLIA AYRES DA SILVA

PENSAMENTO E LINGUAGEM NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL:
CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI, LURIA E LEONTIEV PARA A EDUCAÇÃO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S581p Silva, Natália Ayres da.

Pensamento e Linguagem na Psicologia Histórico-Cultural : Contribuições de Vigotski,
Luria e Leontiev para a Educação / Natália Ayres da Silva. – 2021.
174 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas.

1. Pensamento. 2. Linguagem. 3. Educação. 4. Psicologia Histórico-Cultural. I. Título.

CDD 370

NATÁLIA AYRES DA SILVA

PENSAMENTO E LINGUAGEM NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL:
CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI, LURIA E LEONTIEV PARA A EDUCAÇÃO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 17/12/2021.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Eduardo Ferreira Chagas (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Dra. Heulalia Charalo Rafante
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professor Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiróz
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Professora Dra. Raquel Dias Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Professora Dr. Fernando Lacerda Júnior
Universidade Federal de Goiás (UFG)

À minha mãe, Lúcia, e ao meu pai, João Batista, que me fazem ter orgulho das minhas origens.

Ao Andreyson, meu companheiro de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e todas que fizeram parte, direta ou indiretamente, da minha trajetória até aqui.

Ao professor Eduardo Chagas, meu orientador, que democraticamente acolheu meu objeto de pesquisa, contribuiu com seu desenvolvimento e com minha formação durante os anos de doutorado.

Ao Grupo de Estudos Marxistas (GEM – UFC/CNPq) e ao Eixo Marxismo, Teoria Crítica e Filosofia da Educação pela oportunidade de produzir e compartilhar conhecimentos por meio das publicações, reuniões e eventos realizados.

Às professoras Raquel Dias e Heulalia Rafante e aos professores Fábio José e Fernando Junior pelas generosas e precisas contribuições não só para a conclusão deste trabalho, mas para a continuidade dos meus estudos e pesquisas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFC (PPGE – FACED/UFC), pelo compromisso social, representado desde o significativo acesso de estudantes aos cursos de mestrado e de doutorado.

Ao Sergio Ricardo, estendido a toda a Secretaria do PPGE, pela atenção e presteza diante de minhas dúvidas e solicitações.

“Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético” (VYGOTSKI, 2012, p.67-68).

“Os psicólogos soviéticos foram os primeiros no mundo a iniciar de forma consciente a construção de uma psicologia nova, marxista” (LEONTIEV, 2004, p. 431).

“Nossa meta, excessivamente ambiciosa à maneira característica da época, era a criação de uma nova abordagem dos processos psicológicos humanos” (LURIA, 1992, p.44-45).

RESUMO

Esta Tese centra-se na investigação acerca do pensamento e da linguagem na Psicologia Histórico-Cultural, cujo fundamento filosófico se assenta no materialismo histórico-dialético. Nosso objetivo, portanto, é investigar essas duas categorias, pensamento e linguagem, e as contribuições de Vigotski, Luria e Leontiev para a educação, procurando evidenciar a base marxista dos seus estudos. Neste sentido, buscamos com esta pesquisa: 1) apresentar a origem histórico-social do psiquismo humano; 2) perscrutar as categorias pensamento e linguagem e identificar a relação entre elas em Vigotski, Luria e Leontiev; e 3) extrair contribuições das elaborações de Vigotski, Luria e Leontiev sobre as categorias pensamento e linguagem para a educação escolar no que tange, especificamente, ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A Psicologia Histórico-Cultural, que tem como principais fundadores Vigotski, Luria e Leontiev, constituiu-se no contexto da Revolução Russa de 1917 e representou a busca pela construção de uma psicologia que pudesse compreender o ser humano na sua historicidade e na sua concretude. Ao apoiarem-se nos fundamentos do marxismo, os psicólogos soviéticos defenderam a origem histórico-social do desenvolvimento humano, das funções psíquicas superiores, pertencentes exclusivamente aos seres humanos. A linguagem, principal meio de comunicação social, de transmissão de informações e assimilação de conhecimentos acumulados historicamente, e o pensamento, reflexo da realidade na consciência, são processos históricos e inter-relacionados no desenvolvimento humano. Por meio da educação, especialmente a educação escolar, esses processos psicológicos podem alcançar seu mais alto grau de desenvolvimento, quando se tem o domínio da formação de conceitos.

Palavras-chave: pensamento; linguagem; educação; psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

This Thesis focuses on the investigation of thought and language in Historical-Cultural Psychology, whose philosophical foundation is based on historical-dialectical materialism. Our objective, therefore, is to investigate these two categories, thought and language, and the contributions of Vygotski, Luria and Leontiev to education, seeking to highlight the Marxist basis of their studies. In this sense, we seek with our research: 1) to present the historical-social origin of the human psyche; 2) examine the thought and language categories and identify the relationship between them in Vygotski, Luria and Leontiev; and 3) extract contributions from the elaborations of Vygotski, Luria and Leontiev on the thought and language categories for school education, specifically regarding the development and learning process of children. Historical-Cultural Psychology, whose main founders Vygotski, Luria and Leontiev, was constituted in the context of the Russian Revolution of 1917 and represented the search for the construction of a psychology that could understand the human being in its historicity and in its concreteness. By relying on the foundations of marxism, soviet psychologists defended the historical-social origin of human development, of higher psychic functions, which belong exclusively to human beings. Language, the main means of social communication, the transmission of information and the assimilation of historically accumulated knowledge, and thought, a reflection of reality in consciousness, are historical and interrelated processes in human development. Through education, especially school education, these psychological processes can reach their highest level of development, when they have mastered the formation of concepts.

Keywords: thought; language; education; historical-cultural psychology.

RESUMEN

Esta Tesis se centra en la investigación del pensamiento y el lenguaje en Psicología Histórico-Cultural, cuyo fundamento filosófico se fundamenta en el materialismo histórico-dialéctico. Nuestro objetivo, por tanto, es investigar estas dos categorías, pensamiento y lenguaje, y las aportaciones de Vygotski, Luria y Leontiev a la educación, buscando resaltar la base marxista de sus estudios. En este sentido, buscamos con nuestra investigación: 1) presentar el origen histórico-social de la psique humana; 2) examinar las categorías de pensamiento y lenguaje e identificar la relación entre ellas en Vigotski, Luria y Leontiev; y 3) extraer contribuciones de las elaboraciones de Vigotski, Luria y Leontiev sobre las categorías de pensamiento y lenguaje para la educación escolar, específicamente en lo que respecta al proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños. La Psicología Histórico-Cultural, cuyos principales fundadores Vigotski, Luria y Leontiev, se constituyó en el contexto de la Revolución Rusa de 1917 y representó la busca de la construcción de una psicología que pudiera comprender al ser humano en su historicidad y en su concreción. Apoyándose en los fundamentos del marxismo, los psicólogos soviéticos defendieron el origen histórico-social del desarrollo humano, de las funciones psíquicas superiores, que pertenecen exclusivamente al ser humano. El lenguaje, principal medio de comunicación social, la transmisión de información y la asimilación de conocimientos históricamente acumulados, y el pensamiento, reflejo de la realidad en la conciencia, son procesos históricos e interrelacionados en el desarrollo humano. A través de la educación, especialmente la educación escolar, estos procesos psicológicos pueden alcanzar su nivel más alto de desarrollo, cuando han dominado la formación de conceptos.

Palabras clave: pensamiento; lenguaje; educación; psicología histórico-cultural.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: HISTÓRIA E MÉTODO	26
2.1	Revolução Russa e Psicologia Histórico-Cultural	26
2.2	Sobre os Fundadores da Psicologia Histórico-Cultural	42
2.2.1	<i>Lev Semenovich Vigotski</i>	42
2.2.2	<i>Alexander Romanovich Luria</i>	46
2.2.3	<i>Alexei Nikolaevich Leontiev</i>	53
2.3	O Método na Psicologia Histórico-Cultural e o Problema do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores	55
3	A GÊNESE E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES	74
4	PENSAMENTO E LINGUAGEM EM VIGOTSKI, LURIA E LEONTIEV E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR	111
4.1	Pensamento e Linguagem	111
4.2	Contribuições para a Educação Escolar	147
5	CONCLUSÃO	162
	REFERÊNCIAS	171

1 INTRODUÇÃO

A nossa Tese toma como tema central as categorias pensamento e linguagem na Psicologia Histórico-Cultural, bem como as contribuições para a educação. Embora se trate de uma escola psicológica, Vigotski, Luria e Leontiev, seus fundadores, tinham como preocupação a formação de um novo ser humano, em um contexto revolucionário, o que passa necessariamente pela educação. A escolha por essa temática pode ser melhor entendida pela recuperação da nossa trajetória de pesquisa, iniciada no final da Graduação em Pedagogia, na Universidade Estadual do Ceará - UECE, em 2009, quando da participação nos Grupos de Estudos “Psicologia Histórico-Cultural e Educação” e “Defectologia de Vigotski”. No primeiro grupo, realizamos um estudo acerca da constituição histórica da Psicologia Histórico-Cultural, fundada por Vigotski, Luria e Leontiev, no contexto da Revolução Russa de 1917. Para tanto, recorreremos ao livro *La Psicología soviética tal como la veo*, de Marta Shuare (1990)¹, o qual mostra a tentativa soviética de dar à psicologia o status de uma ciência verdadeira, a partir dos fundamentos do materialismo histórico-dialético. No segundo grupo, os estudos centraram-se na obra *Fundamentos de Defectología*, de Vigotski² (1997), os quais possibilitaram uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças com deficiência. Nesse sentido, uma das mais importantes contribuições de Vigotski foi a defesa do entendimento da criança na sua totalidade, das suas peculiaridades positivas e o enfrentamento às consequências sociais da deficiência.

Nesse processo, além de termos contato com obras de Vigotski e de Leontiev, conhecemos os estudos de Luria, através da obra *Curso de Psicología*

¹ Na tese, utilizamos a publicação em português: SHUARE, Marta. **A psicologia soviética**: meu olhar. São Paulo: Terracota, 2017.

² Por conta das edições em outros idiomas, o nome de Vigotski aparece com diferentes grafias. Optamos por manter as grafias das respectivas edições somente nas citações diretas.

Geral (1979)³, disponíveis na Biblioteca Central da UECE. A leitura do primeiro volume foi o início de uma investigação sobre as categorias trabalho e linguagem nas obras de Luria, fundamentada na ontologia marxiano-lukacsiana, realizada na dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará – UFC, em 2011⁴. Além desse centro investigativo, situamos a trajetória de Luria no contexto histórico da Revolução Russa e sua filiação a Leontiev e Vigotski, bem como realizamos um estudo introdutório acerca da articulação do trabalho e da linguagem na gênese e no desenvolvimento das funções psíquicas – sensações, percepção, atenção e memória.

No mesmo ano de conclusão do mestrado (2011), foi o começo da nossa experiência profissional no Ensino Superior, no Curso de Psicologia, da Faculdade Luciano Feijão – FLF, ministrando a disciplina de Psicologia Histórico-Cultural I. Dentre os temas estudados, podemos destacar: 1) as raízes histórico-sociais da consciência; 2) o desenvolvimento da psique da criança; e 3) a relação aprendizagem-desenvolvimento. Para o estudo do primeiro, utilizávamos o texto *A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais*, de Luria (1991), no qual o autor apresenta o trabalho e a linguagem como dois fatores responsáveis pela transição da história natural dos animais à história social humana. No concernente ao segundo tema, o texto *O desenvolvimento do psiquismo na criança*, de Leontiev (s/d - 1944), foi uma das principais referências utilizadas. O autor destaca a importância da atividade principal nas mudanças significativas nos processos psíquicos e da personalidade da criança, em determinado estágio de seu desenvolvimento. Para o tema da relação aprendizagem-desenvolvimento, a exposição dialogada era subsidiada pelo livro *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, de Vigotski (2010 – 2ª edição), destacando-se a importância do ensino para a formação das funções psicológicas superiores (atenção ativa,

³ Traduzida da publicação em russo, por Paulo Bezerra, a obra é dividida em quatro volumes, que tratam: 1) fundamentos gerais para a compreensão da atividade consciente humana; 2) sensações e percepção; 3) memória e atenção; e 4) pensamento e linguagem.

⁴ Publicada com o título **Trabalho e linguagem na obra de A. R. Luria**: um estudo à luz da ontologia marxiana, pela Novas Edições Acadêmicas, em 2014.

memória arbitrária, pensamento lógico etc.), por meio da intervenção do professor na apreensão dos conhecimentos científicos. Além da disciplina ministrada, foi desenvolvido o projeto de pesquisa intitulado *O Desenvolvimento Psíquico Infantil na Psicologia Histórico-Cultural* (2012-2013), com uma bolsista de iniciação científica, com a intenção central de investigar, a partir da perspectiva marxiano-lukacsiana, o desenvolvimento psíquico da criança na perspectiva histórico-cultural, em contraposição às visões biologicista e naturalista do desenvolvimento humano.

Em 2014, iniciamos como professora substituta do Curso de Pedagogia da UECE. Embora tenhamos ministrado, sobretudo, a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, foram orientadas algumas monografias⁵ e projeto de iniciação à pesquisa, fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural. O projeto de pesquisa *O Desenvolvimento da Escrita na Criança: Alexander Romanovich Luria versus Emília Ferreiro* (2014-2015) centrou-se na investigação do desenvolvimento da escrita na criança, analisando as proposições acerca da temática na obra de Emília Ferreiro, que mantém sua filiação teórico-prática ao construtivismo; em contraposição à produção de Alexander Romanovich Luria, cujo fundamento filosófico encontra-se no materialismo histórico-dialético. O projeto de pesquisa contou com uma bolsista de iniciação científica.

Em 2016, juntamente com dois colegas pesquisadores Niágara Cunha e Marcel Cunha, concretizamos o projeto de publicação de um livro⁶ que reuniu trabalhos de pesquisadores sobre a psicologia e pedagogia soviética – fundamentos da psicologia histórico-cultural, desenvolvimento da criança e o papel da educação escolar, escola do trabalho etc., bem como sobre a educação na atualidade.

⁵ Monografias sobre educação inclusiva, formação docente, sexualidade, música e brincadeiras de papéis sociais, com fundamentação teórica na Psicologia Histórico-Cultural.

⁶ AYRES, N.; CUNHA, N. V. S.; CUNHA, M. L. (Orgs.). **Pedagogia e Psicologia Marxistas: a revolução teórica no interior da revolução social**. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

No ano de 2017, ingressamos como professora efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, campus Ubajara, passando a ministrar as disciplinas de Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento. Embora nas referidas disciplinas sejam apresentadas várias teorias psicológicas, foi possível continuar os estudos no âmbito da Psicologia e, em particular, da Psicologia Histórico-Cultural. Começamos, no ano seguinte, o projeto de pesquisa *Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para a educação do/no campo* (2018-2019), com uma bolsista de iniciação científica.

Em 2017, entramos também no Curso de Doutorado em Educação na Faculdade de Educação da UFC, com a pretensão de dar continuidade a essa trajetória de pesquisa acerca da Psicologia Histórico-Cultural, particularmente no estudo de categorias como trabalho, linguagem, pensamento, consciência, funções psicológicas superiores e suas articulações com a educação.

Nos três primeiros anos, tivemos a difícil tarefa de conciliar o trabalho docente e as atividades acadêmicas de estudo e de pesquisa – disciplinas, grupos de estudos (GEM – Grupo de Estudos Marxistas, coordenado pelo professor orientador Eduardo Chagas; e GEPPHC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, coordenado pelas professoras Heulalia Rafante e Clarice Zientarski, este último em 2019), pesquisa e escrita da Tese.

No último ano, conseguimos afastamento total das atividades profissionais, no entanto, em um contexto extremamente difícil. A pandemia do novo coronavírus teve um forte impacto na vida de todas as pessoas – contaminação, perda de entes queridos, dificuldades econômicas, sociais e emocionais. Embora não tenha sido contaminada e não tenha perdido familiares e pessoas mais próximas, foi impossível não se abalar com mais de 600 mil mortes, na sua maioria pessoas negras e pobres, vítimas de uma política negacionista.

Além da nossa trajetória, a escolha por estudar pensamento e linguagem, bem como suas articulações com a educação, foi instigado por algumas obras dos autores da Psicologia Histórico-Cultural, como *Curso de Psicologia Geral* (volume IV – Pensamento e Linguagem) e *Pensamento e*

Linguagem: as últimas conferências, de Luria; *A construção do pensamento e da linguagem*, de Vigotski; e *O desenvolvimento do psiquismo* (embora de forma direta traga somente um tópico intitulado *O estabelecimento do pensamento e da linguagem*), de Leontiev. Vale destacar que só vimos conhecer as obras de Vigotski, Luria e Leontiev no final da graduação, quando da participação nos grupos de estudos já mencionados. Algumas obras, inclusive, foram conseguidas em bibliotecas universitárias (quando da nossa participação em eventos) ou através de pesquisadores do eixo Sul-Sudeste. Durante a nossa formação em Pedagogia, estudamos superficialmente Vigotski, e erroneamente ao lado de Piaget e Wallon⁷, principalmente pelo primeiro. Luria e Leontiev eram desconhecidos.

Nossa pesquisa se justifica, ainda, pela predominância de trabalhos que fazem a junção desses psicólogos aos paradigmas pós-modernos, ideários pedagógicos centrados no lema “aprender a aprender”⁸, dentre esses, o construtivismo, bem como pelo primado que tem se dado à linguagem, como elemento determinante na constituição do real, não existindo uma realidade inteligível em si e nem sujeitos sociais, desconsiderando a sua relação com o trabalho e com a existência objetiva, real. Esses paradigmas pós-modernos e ideários pedagógicos não estão só em elaborações teóricas, mas em documentos oficiais da educação, com implicações diretas na escola, principalmente no currículo, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base

⁷ Obra mais utilizada: **Piaget, Vigotski, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão, de Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas, publicada pela Summus Editorial, em 1992.

⁸ Duarte (2001), no livro *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, afirma que o “aprender a aprender” é mais do que um lema para uma grande parcela de intelectuais da educação, é um símbolo do que haveria de mais progressista e inovador na educação. A apropriação das ideias de Vigotski pelo universo ideológico neoliberal e pós-moderno deve ser combatido por representar a manutenção da hegemonia burguesa na educação. O lema do “aprender a aprender” é um instrumento ideológico da classe dominante para o esvaziamento da educação voltada para os/as filhos/as da classe trabalhadora, que descaracteriza o papel da escola, do docente e do conhecimento.

Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹ etc., esvaziando ainda mais o seu conteúdo e retirando seu caráter crítico e histórico.

Como expressa Duarte (2001, p.2), para que a aproximação entre a teoria de Vigotski e esses paradigmas fosse operada, foi necessária uma verdadeira descaracterização da psicologia do autor, afastando-o da sua fundamentação no marxismo e seu horizonte político socialista. Entre as maneiras para essa descaracterização, podem ser destacadas duas, diferentes, mas não excludentes: 1) a aproximação entre a concepção de Vigotski e a teoria construtivista de Piaget; e 2) a redução da teoria vigotskiana às “interações linguísticas intersubjetivas”.

Para o autor, apropriações pós-modernas da teoria vigotskiana podem ser aquelas que procuram na obra de Vigotski apoio para defender: 1) a centralidade das interações discursivas; 2) concepções multiculturalistas em oposição a uma cultura universal; 3) a centralidade do singular e do cotidiano em detrimento à totalidade; 4) a primazia das interações linguísticas no processo de construção do conhecimento, recusando o papel do professor e da escola; 5) a interação entre os alunos é mais importante do que a relação entre alunos e professor; 6) a necessidade dos estudos e pesquisas em educação abandonarem os paradigmas considerados superados.

⁹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como alerta Saviani (2020), além de desnecessária diante da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais, que de fato se constituem como atribuição da União, disposta no inciso IV do artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no estabelecimento de “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”, trata-se de um “mecanismo de padronização dos currículos como base para a elaboração das provas padronizadas aplicadas em âmbito nacional”, provas essas padronizadas para estudantes de todo o país e que seguem a formação de *rankings*. A BNCC faz parte do acirramento do conjunto de ataques ideológicos à educação, que buscam não só esvaziar, ainda mais, a escola da sua função de socializar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas de controlar e perseguir o trabalho dos professores e das professoras, a exemplo do movimento “Escola sem Partido”. Ao contrário de uma suposta neutralidade, a intenção desses ataques obscurantistas à educação, como assinala Duarte (2020, p.34), ao tomar como exemplo as falas do ex-ministro da Educação (“madrças de doutrinação”), Abraham Weintraub, “[...] é a de fazer da educação um processo de intensa doutrinação obscurantista neoliberal. Seu objetivo não declarado é impedir que o sistema escolar público avance em direção à democratização do acesso à cultura científica, artística e filosófica, ou seja, trata-se de se impedir a escola de realizar a ‘socialização do saber sistematizado’ (SAVIANI, 2011, p.14)”.

Tuleski (2008) identifica dois cortes operados sobre a obra de Vigotski: 1. a proibição dos seus escritos na URSS, no período da censura stalinista, só podendo ser citado para realizar críticas¹⁰; e 2. a censura dos tradutores, os quais acrescentaram e omitiram passagens de suas obras. Carmo (2008) acrescenta um terceiro, qual seja: 3. a secundarização da categoria trabalho em detrimento de outras, principalmente da linguagem, retirando o conteúdo marxista dos seus postulados. A maioria dos intérpretes não faz referência à base marxista presente nas obras de Vigotski, Luria e Leontiev; desassocia os trabalhos de Luria e Leontiev ao pensamento de Vigotski; a utilização de obras editadas e o uso de fragmentos, acabam por distorcer os conceitos e a perspectiva do autor; dividem os estudos dos autores por área, comprometendo o seu entendimento na integralidade; e as aproximações indevidas às teorias com fundamentações filosóficas opostas, como o construtivismo¹¹. Particularmente, a problemática identificada nesse terceiro corte – secundarização da categoria trabalho, resultado do afastamento à sua base marxista, é a que buscamos combater com a nossa Tese, a partir do estudo das categorias pensamento e linguagem.

Entendemos que a categoria trabalho é crucial na fundamentação que Vigotski, Luria e Leontiev fazem da sua perspectiva psicológica, sem a qual perderia o caráter historicizador do desenvolvimento humano. Não sendo possível, portanto, sem descaracterizar toda a sua teoria, retirar a sua fundamentação no marxismo, sobretudo porque o objetivo dos autores era construir uma psicologia marxista. Embora seja possível estudar qualquer um dos autores da Psicologia Histórico-Cultural, assim como fizemos na nossa dissertação de mestrado, ao

¹⁰ O marxismo e seus estudiosos foram combatidos ao longo da história, principalmente em contextos autoritários, com o uso da perseguição política e da censura. Podemos citar ainda o intelectual e revolucionário sardo Antônio Gramsci, que escreveu na prisão e sob a censura do fascismo italiano. Embora com contornos distintos, trata-se de uma realidade atual diante do avanço dos ataques da extrema direita à educação, à ciência e ao pensamento crítico.

¹¹ Além do livro de Duarte (2001) – *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, as teses de doutorado de Carmo (2008) – *Vigotski: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho* (UFC) e de Tuleski (2007) – *A unidade dialética entre corpo e mente na obra de A. R. Luria: implicações para a educação escolar e para a compreensão dos problemas de escolarização* (UNESP) e o livro desta última autora – *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista* (2008), são importantes referências críticas às apropriações indevidas das obras dos autores da Psicologia Histórico-Cultural.

centrarmos em Luria, não deixamos de articular com as formulações de Vigotski e Leontiev e de demonstrar a vinculação entre eles. Mas, nesta Tese, entendemos como fundamental para nossa investigação sobre pensamento e linguagem recuperar a obra dos três, por serem categorias centrais e estarem presentes nas suas obras de forma mais desenvolvida, podendo não só se complementarem, mas ampliarem o entendimento acerca desses processos.

Nessa continuidade, tomamos como objetivo geral investigar as categorias pensamento e linguagem e as contribuições de Vigotski, Luria e Leontiev para a educação, procurando evidenciar a base marxista dos seus estudos, bem como a vinculação teórica entre os autores. Como objetivos específicos, estabelecemos: i) apresentar a origem histórico-social do psiquismo humano; ii) perscrutar as categorias pensamento e linguagem e identificar a relação entre elas em Vigotski, Luria e Leontiev; e iii) extrair contribuições das elaborações de Vigotski, Luria e Leontiev sobre as categorias pensamento e linguagem para a educação escolar no que tange, especificamente, ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para a realização da Tese, que visa investigar o pensamento e a linguagem nas obras de Vigotski, Luria e Leontiev e suas contribuições para a educação, partimos do materialismo histórico-dialético, que concebe o ser humano não no abstrato, mas como um produto histórico e socialmente determinado. Em outras palavras, o desenvolvimento do ser humano, enquanto um ser social, não está preso ao determinismo biológico, mas ocorre por meio das leis históricas e sociais, que se modificam a partir do modo como os indivíduos produzem a sua existência e o lugar que ocupam nesse processo. A escolha pelo método em Marx se deve não só ao fato da sua adoção pelos autores na constituição de sua perspectiva psicológica, mas porque ele nos ajuda a entender o próprio estudo dos autores e das categorias, a partir da sua constituição histórica e social.

No Posfácio da segunda edição d'*O Capital* (volume I), retomando a sua *Contribuição à crítica da economia política*, Marx (2013, p.28) distingue o método de exposição do método de pesquisa. A exposição – descrição adequada do movimento real – é antecedida pelo processo de investigação, da análise

pormenorizada do objeto, em seu desenvolvimento constitutivo e nas relações que estabelece com outros objetos.

Chagas¹² (2016), no estudo do método de Marx, destaca esses dois momentos - a investigação (ou a pesquisa) e a exposição (ou a apresentação) – como inseparáveis. A investigação é a busca pela apropriação prévia (analítica e reflexiva), pelo pensamento, das múltiplas determinações do objeto. A exposição é a apresentação crítica e objetiva do objeto, revelando sua lógica interna e seu movimento efetivo.

O método dialético de Marx, portanto, não é um instrumento (ou uma técnica) a ser utilizado pelo investigador, a partir da criação de hipóteses externas ao objeto. Diversamente, o objeto deve ser estudado a partir da sua própria lógica interna e do seu movimento, devendo realizar o abandono “[...] de opiniões pré-concebidas, de conceitos externos ao objeto, de hipóteses que pairam acima dele” (CHAGAS, 2016, p.114).

Marx diferencia e opõe seu método dialético do de Hegel, evidenciando que, na sua investigação, busca superar o *a priori*, para não cair numa mistificação idealista. Para Hegel, o real é produto do pensamento – o pensamento (a ideia) cria o real, sendo este apenas a sua manifestação; para Marx, embora o real seja alcançado pelo pensamento, não pode ser confundido com ele, pois se trata de uma aproximação, que deve ser a mais próxima possível da realidade.

Conhecer o real é apreendê-lo no seu movimento efetivo, é reconstruí-lo criticamente no pensamento. Ao ser reproduzido (e não produzido) mentalmente, não perde a sua existência objetiva, que não se revela imediatamente ao indivíduo. O pensamento, por conseguinte, não é uma reprodução simples da realidade, uma cópia estática e imutável, mas um processo de reflexão profunda sobre o real, buscando captar a essência do objeto, as suas múltiplas determinações.

Na *Introdução do Grundrisse*, Marx (2011) afirma tomar como ponto de partida a produção dos indivíduos socialmente determinada, ou seja, em um

¹² Chagas (2016), no seu livro *Natureza e Liberdade em Feuerbach e Marx*, apresenta não só o método de Marx, como vai indicando as obras de Marx nas quais podemos encontrar suas elaborações sobre o método.

determinado estágio de desenvolvimento social, e não a produção em geral, abstrata. Essa produção só é possível pela mediação de instrumentos, resultado do desenvolvimento anterior. A apropriação dos instrumentos materiais e espirituais está circunscrita ao modo como os indivíduos constituem a sua existência. No caso das sociedades de classes, essa apropriação está limitada à classe social a que pertencem os indivíduos: “Toda produção é apropriação pelo indivíduo no interior de e mediada por uma determinada forma de sociedade” (MARX, 2011, p.43). O ser humano é, segundo Marx, um animal social, político, que só pode desenvolver-se dentro da sociedade. É um absurdo conceber a formação do indivíduo singular isolado, assim como é o desenvolvimento da linguagem sem a comunicação e a relação entre indivíduos.

Ao tratar da relação entre produção, distribuição, troca e consumo, Marx procura identificar as relações reais entre esses processos, a partir das quais a produção se revela como momento predominante. Embora sejam processos distintos, estão inseridos em uma totalidade, unidade da diversidade.

N’O *Capital* (volume I), Marx (2013) começa sua investigação pela mercadoria, forma elementar da sociedade capitalista. Inicia por delinear sua exterioridade, que aparece para nós como um objeto que satisfaz uma necessidade humana (seja material ou espiritual), passando por explicar o seu duplo caráter – não há só o valor de uso (forma natural), mas o valor de troca (forma valor), depois, avança para relevar as contradições da sociedade capitalista contidas nela (o que está escondido na sua manifestação fenomênica, as relações sociais entre indivíduos, que se dão, na sociedade capitalista, pelo trabalho assalariado, estranhado). É preciso esclarecer, portanto, que a mercadoria é “[...] uma parte articulada a um todo, a uma totalidade, o capitalismo como sistema econômico, social e político” (CHAGAS, 2016, p.123).

Nesse sentido, Marx parte de um concreto que é síntese de múltiplas determinações e não o real imediato, isolado do todo, como acontece na economia política clássica, ao adotar como ponto de partida a população, que é uma abstração, “uma representação caótica do todo”, que não revela de modo imediato as suas determinações e relações, como as classes sociais, que se

baseiam, na sociedade capitalista, pelas contradições entre o capital e o trabalho assalariado.

Se o método da economia política clássica ficava limitado ao real imediato, ao empírico, Hegel concebia o real como resultado do pensamento. Assim, Marx busca uma dupla superação: o método empirista da economia política clássica e a dialética hegeliana. A reconstrução do concreto pelo pensamento é um processo de síntese e não um resultado direto dele, como assevera Marx (2011, p.55), “[...] o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto”.

Embora sejamos levados a buscar conclusões (soluções) rápidas para questões imediatas, essas serão sempre parciais, aparentes, se não buscarmos apreender a fundo as suas determinações, a sua relação com a totalidade social, a sua essência.

No que concerne ao referencial teórico, portanto, adotamos o materialismo histórico-dialético, em primeiro lugar, por contribuir no estudo da Psicologia Histórico-Cultural em sua totalidade, procurando situar o seu processo de constituição e suas contribuições para o entendimento da formação humana na sociedade capitalista atual, e, em segundo lugar, por ter sido a fundamentação de Vigotski, Luria e Leontiev na constituição da Psicologia Histórico-Cultural.

Conforme Shuare (2017), a psicologia soviética, já nas suas primeiras tentativas de alcançar uma nova concepção sobre a natureza do psiquismo e suas determinações, diferenciou-se de outras perspectivas psicológicas, por buscar estabelecer relações entre a ciência psicológica e a Filosofia. Nessa direção, procurou uma concepção filosófica específica – o materialismo histórico-dialético, a partir da dialética, da teoria do reflexo, da categoria atividade e da natureza social do ser humano. Da dialética, destacam-se dois princípios: 1) a vinculação e a interdependência dos fenômenos – as determinações do objeto, processo constante e caráter dialético do conhecimento; e 2) a fonte qualitativa de desenvolvimento do objeto – saltos, interrupções da continuidade, passagem da

quantidade à qualidade por meio do movimento interno, conversão, formação. Na teoria do reflexo, o reflexo psíquico da realidade, como uma imagem subjetiva, não é uma cópia elementar e passiva do real. A categoria atividade é uma das mais importantes, estando o trabalho na base das múltiplas formas da atividade humana, como a educação.

Tanto a atividade como o sujeito da atividade são determinados histórico e socialmente. A concepção da natureza social do ser humano possibilitou recolocar diferentes problemas da Psicologia e buscar soluções originais, dentre eles está o estudo das funções do psiquismo, como o pensamento e a linguagem, que iremos abordar na nossa Tese.

Para Vigotski, o método ocupava lugar central na construção de uma psicologia marxista. Ao propor a permanência da consciência (o psiquismo humano) como objeto de estudo da psicologia, fez severas críticas às concepções naturalista e idealista na ciência psicológica, enquanto a primeira entendia o psiquismo como função imediata do cérebro, a outra compreendia o psiquismo como uma manifestação do espírito (LURIA, 1991).

Ao se contrapor as referidas concepções, o método de investigação da Psicologia Histórico-Cultural, assentada no materialismo histórico-dialético, segundo Vigotski (2012, p.67-68 – *Método de investigación*), entende que estudar os fenômenos historicamente, apreender a sua natureza e sua essência, significa estudá-los em seu movimento, nas suas fases e mudanças, desde a sua origem e seu desenvolvimento. Isso não significa uma redução ao método genético, que se limitaria ao estudo da origem do ser humano e das suas formas mais primitivas. Pelo contrário, Vigotski segue o pressuposto marxiano do estudo das formas superiores ou do mais desenvolvido para o menos desenvolvido. Para o autor, a investigação histórica da conduta é uma exigência central do método dialético. O autor ressalta, assim, um pressuposto fundamental do materialismo histórico-dialético que é estudar o objeto de investigação em movimento, ou seja, sua gênese e seu processo de desenvolvimento.

Para a realização da nossa Tese, que consiste em uma pesquisa bibliográfica sobre as categorias pensamento e linguagem e suas articulações

com a educação em Vigotski, Luria e Leontiev, recorreremos, fundamentalmente, as obras *Estudos sobre a História do Comportamento* (VYGOTSKY; LURIA, 1996), *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (VIGOTSKI, 2010), *Obras Escogidas – Tomo III* (VIGOTSKI, 2012), *Curso de Psicologia Geral* (LURIA, 1979), *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria* (LURIA, 1986) e *O Desenvolvimento do Psiquismo* (LEONTIEV, s/d)¹³.

No livro *Estudos sobre a história do comportamento*, de 1930, Vigotski e Luria (1996) evidenciam que o comportamento cultural do ser humano é produto de três linhas principais de desenvolvimento: evolutiva, histórica e ontogenética.

O *Tomo III* das obras escolhidas, de Vigotski (2012) é um estudo minucioso sobre a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, escrito em 1931.

A obra *A construção do pensamento e da linguagem*, de Vigotski (2010), escrito de 1934, é resultado de anos de estudos do autor e seus colaboradores sobre pensamento e linguagem, desde o estudo teórico-crítico de teorias anteriores¹⁴ até a elaboração, a partir de pesquisas também experimentais,

¹³ Além do ano da edição utilizada, tentamos incluir a data original de cada texto, principalmente nas obras que são coletâneas.

¹⁴ Vigotski (2010) estuda três grupos de teorias que entendem os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do seguinte modo: 1) o desenvolvimento precede a aprendizagem; a aprendizagem escolar parte e depende das conquistas do desenvolvimento (Piaget); 2) os dois processos ocorrem simultaneamente, ou seja, aprendizagem e desenvolvimento coincidem em todos os pontos - acúmulo de reações ou condicionamentos adquiridos (William James) e desenvolvimento é a soma das aprendizagens específicas (Thorndike); 3) o desenvolvimento ocorre a partir de dois processos diferentes, mas relacionados, um influencia o outro – de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizagem, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento; desenvolvimento é sempre um conjunto maior que o aprendizado (Koffka e os gestaltistas em geral). Sobre essa terceira, o autor destaca três aspectos novos, quais sejam: combinação de dois pontos de vista aparentemente opostos, tenta conciliar as duas teorias anteriores; os dois processos que fazem parte do desenvolvimento realizam uma interação e dependência mútua; e a atribuição de um amplo papel da aprendizagem sobre o desenvolvimento da criança.

da sua concepção acerca da relação aprendizagem-desenvolvimento¹⁵.

O *Curso de Psicologia Geral* (1979) está dividido em quatro volumes, traduzido da publicação em russo (entre 1967 e 1970), por Paulo Bezerra, e constitui uma coletânea de estudos que evidencia o resgate da perspectiva vigotskiana, bem como da fundamentação no materialismo histórico-dialético. Foram tomados como referências para a nossa Tese os volumes 1 e 4, que discutem, respectivamente, os fundamentos gerais para a compreensão da atividade consciente humana e as funções do pensamento e da linguagem. Os volumes 2 e 3 abrangem, respectivamente, os processos psicológicos básicos sensações/percepção e memória/atenção, ambos foram estudados na Dissertação de Mestrado.

A obra *Pensamento e Linguagem*, o último livro de Luria (1986), com primeira edição datada de 1979, dois anos após a sua morte, publicada pelas Edições da Universidade de Moscou, traz um conjunto de conferências do autor, realizadas durante muitos anos na Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou. Seu objetivo foi apresentar um resumo das principais teses formuladas pela psicologia soviética.

O livro *O desenvolvimento do psiquismo*, de Leontiev (s/d), teve sua primeira edição em 1959. Teve uma segunda edição, revista e ampliada, em 1964, e uma terceira em 1972, esta última foi a traduzida para o português. A obra, que reúne diferentes textos do autor, traz importantes contribuições para o entendimento do desenvolvimento do psiquismo humano, a partir de uma perspectiva histórica e cultural.

Estudar a Psicologia Histórico-Cultural é recuperar também o contexto no qual se construiu essa escola psicológica, ou seja, é articular sua recuperação ao momento histórico do pós-revolução de outubro de 1917. O objetivo de construir uma psicologia de base marxista foi resultado de um movimento mais

¹⁵ Para Vigotski (2010), a aprendizagem escolar se particulariza não só pela sistematização, mas por oferecer algo de inteiramente novo ao desenvolvimento da criança. Ao se contrapor às teorias que se limitaram a estabelecer o nível de desenvolvimento intelectual da criança, Vigotski (2010) ultrapassa o entendimento daquilo que a criança realiza sozinha, do seu nível de desenvolvimento atual, e estabelece a zona de desenvolvimento imediato, ou seja, o nível de desenvolvimento que ela consegue atingir ao resolver problemas em colaboração com outra pessoa (docente ou criança mais experiente).

amplo, de transformação da sociedade e, conseqüentemente, de todas os aspectos da vida – econômico, político, cultural e social. É nessa direção que iniciamos nossa empreitada, no **primeiro capítulo**, contextualizando a Revolução Russa de 1917, que celebrou seus 100 anos, no início dos nossos estudos, em 2017, bem como situando a constituição da Psicologia Histórico-Cultural nesse contexto e a biografia de seus principais fundadores: Leontiev, Luria e Vigotski. Ainda no primeiro capítulo, apresentamos o método na psicologia histórico-cultural e o problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

No **segundo capítulo**, abordamos a origem histórico-social do desenvolvimento humano, das funções psíquicas superiores, pertencentes exclusivamente aos seres humanos, a partir das contribuições de Vigotski, Luria e Leontiev. A natureza social dos seres humanos se constituiu no processo de desenvolvimento histórico da humanidade, através do trabalho, com participação da linguagem.

O **terceiro capítulo** representa nosso principal desafio: investigar o pensamento e a linguagem e a relação entre esses processos em Vigotski, Luria e Leontiev, bem como extrair contribuições das suas elaborações sobre as categorias pensamento e linguagem para a educação escolar no que tange, especificamente, ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

2 A CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: HISTÓRIA E MÉTODO

A Psicologia Histórico-Cultural foi fruto do ambiente político, social, cultural e intelectual da Rússia pós-revolucionária de outubro de 1917 (Revolução Russa). Para darmos início à nossa Tese, consideramos importante fazer esse resgate histórico da constituição de uma psicologia de base marxista, que é uma tarefa ainda atual. Nesse sentido, começamos este capítulo com uma breve contextualização sobre a Revolução Russa de 1917, que ultrapassou seu centenário, com lições ainda atuais, assim como situamos a Psicologia Histórico-Cultural nesse contexto e delineamos alguns dados biográficos de seus principais fundadores: Vigotski, Leontiev e Luria. Em seguida, apresentamos o método na psicologia histórico-cultural e o problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para a consolidação da Psicologia Histórico-Cultural, cumpriu papel importante o método dialético de Marx, presente não só na totalidade da produção dos seus autores e referenciado nas suas obras, mas na concepção histórica e cultural do desenvolvimento psiquismo humano.

2.1 Revolução Russa e Psicologia Histórico-Cultural

Para o desenvolvimento desta seção, recorreremos a Trotski (2007, 1980), Leontiev (2004), Luria (1992), Shuare (2017), Coggiola e Clemesha (2005) e Queiroz e Costa (2019).

Em 2017, início da nossa pesquisa de doutorado, completou-se o centenário da Revolução Russa de 1917. Era a primeira vez na história que a classe trabalhadora assumia seu protagonismo revolucionário no controle de um país e buscava implementar as ideias de Marx e Engels, através da liderança do Partido Bolchevique, dirigido por Lenin e Trotski, rumo ao socialismo. No prefácio ao *História da Revolução Russa* (Tomo I), livro publicado em 1930, Trotski (2007, p.9) destaca a importância da ação das massas para o processo revolucionário e nos rumos dos acontecimentos:

[...] quando a velha ordem não se torna mais resistente às massas, estas rompem as barreiras que as excluíam da arena política, derrubam seus representantes tradicionais e criam por sua própria iniciativa o ponto de partida para um novo regime.

No entanto, as massas entram em ação por um sentimento de rejeição ao velho regime e das suas condições de vida concreta, sem a plena consciência do que precisa ser reconstruído para mudar as bases sociais, representado em um programa político. O partido político, que não é independente das massas, é essencial nesse processo. Nas palavras de Trotski (2007, p.10-11), “[...] Sem uma organização dirigente, a energia das massas se dissiparia como um vapor não encerrado numa caldeira com bombas de pistão. Entretanto, o que move as máquinas não é nem o pistão nem a caldeira, mas o vapor”.

Sem a vitória da Revolução de Outubro, amparada no marxismo revolucionário, na tomada do poder pelo proletariado e sob a direção do Partido Bolchevique, as condições para o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural na União Soviética estariam minadas, comprometendo a sua existência e sua importância ao aplicar o materialismo histórico-dialético à Psicologia. A Revolução Russa propiciou aos psicólogos soviéticos condições para se pensar e elaborar uma psicologia que estivesse voltada para a construção de uma sociedade socialista e, conseqüentemente, para a transformação e formação socialista do ser humano, como perspectivou Vigotski¹⁶. Luria, que teve a oportunidade de escrever uma autobiografia, fez um importante relato sobre o impacto que a Revolução trouxe para a sua vida e para a de toda uma jovem geração:

[...] Desde o começo, era aparente que eu teria pouca oportunidade de buscar aquela educação sistemática e ordenada que é a pedra de fundação da maioria das carreiras científicas. Ao invés, a vida me ofereceu a atmosfera extraordinariamente estimulante de uma sociedade ativa e em rápida mudança. Toda minha geração foi inspirada pela energia da mudança revolucionária – aquela energia libertadora que as pessoas sentem quando fazem parte de uma sociedade que pode realizar um progresso tremendo num intervalo de tempo muito pequeno. (LURIA, 1992, p.23).

¹⁶ Referência ao texto *A transformação socialista do homem*, de Vigotski. Tradução disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>.

Quando a Revolução de 1917 aconteceu, Luria tinha apenas 15 anos, Leontiev, 14 anos, e Vigotski, 21 anos. A Revolução foi um verdadeiro impulso para a destruição do velho e construção do novo em todos os âmbitos da vida – uma nova educação, cultura, psicologia etc, da qual fez parte Vigotski, Leontiev e Luria. Luria (1992, p.24) lembra que a repressão no regime czarista também atingia o sistema educacional, com o objetivo de “que cada um permanecesse em seu lugar ‘natural’ e que nada mudasse”, ou seja, a classe social a que pertenciam. O Ministro da Educação na época determinou que as escolas fossem esvaziadas de “filhos de condutores, criados, cozinheiros, lavadeiras, pequenos comerciantes e outras pessoas de situação semelhantes”. A Revolução mudou tudo isso: “Pôs abaixo as barreiras entre classes, e deu a todos nós, independentemente da classe social, novas perspectivas e novas oportunidades”.
Continua:

A Revolução nos libertou – especialmente a geração mais jovem – para a discussão de novas ideias, novas filosofias e sistemas sociais. Nem eu nem qualquer um de meus amigos tínhamos intimidade com o Marxismo ou com a teoria do socialismo científico [...].
Nosso conteúdo e estilo de vida mudaram quase imediatamente. Ao invés da cuidadosa procura de um apoio para pôr os pés sobre a vida, nos defrontamos repentinamente com muitas oportunidades de ação – uma ação que ia muito além de nosso pequeno círculo familiar e de amizades. Os limites de nosso restrito mundo particular foram estilhaçados pela Revolução, e novas paisagens se abriram perante nossos olhos. Fomos arrebatados por um grandioso movimento histórico. Nossos interesses pessoais foram consumidos em favor das metas mais amplas de uma nova sociedade coletiva. (LURIA, 1992, p.24-25).

Para entendermos, porém, a importância decisiva da Revolução Russa de 1917 para a constituição da Psicologia Histórico-Cultural, teremos que recuperar o contexto histórico de tal acontecimento. Sobre as peculiaridades da Rússia pré-revolucionária, Trotski (2007) assinala o seu lento desenvolvimento, o atraso econômico e cultural, sua organização sob um regime feudal. O Estado russo, que concentrava a riqueza nacional, impunha a miséria ao povo e o enfraquecimento da burguesia. E o clero, diferentemente do que representou no Ocidente, na Rússia tinha um papel servil à autocracia czarista.

Coggiola e Clemenha (2005, p.4) sintetizam a Rússia pré-revolucionária:

[...] uma mistura de etnias, povos e culturas, ocupando um grande território de 22 milhões de quilômetros quadrados sob um regime absolutista, semifeudal (czarista), e era pouco desenvolvida economicamente. As terras estavam concentradas nas mãos da nobreza, e 80% da população (de um total de 170 milhões) era rural. Além disso, apresentava um enorme atraso em relação às demais potências europeias. A economia era basicamente agrária, praticada em latifúndios explorados de forma antiquada, por meio do trabalho de milhões de camponeses miseráveis. A industrialização russa foi tardia, dependente de capitais estrangeiros e restringia-se a algumas cidades.

Podemos observar que a sociedade russa era composta, em sua maioria, por um campesinato disperso, no predomínio de uma aristocracia fundiária que explorava esse campesinato, por uma burguesia dependente dos capitais estrangeiros, por isso fraca politicamente e por um proletariado jovem, concentrado nos grandes centros urbanos. O czarismo era a base política de sustentação da exploração sobre o campesinato e o proletariado, contando com o apoio da cúpula religiosa concentrada na Igreja ortodoxa russa. Os poderes se concentravam numa espécie de monarquia absolutista, que era representada pelo Czar.

Para que a Revolução Russa de 1917 se concretizasse, seria necessário encontrar meios de conscientizar e mobilizar o campesinato (cerca de 80% da população russa) em aliança com o proletariado (concentrava-se nos principais centros urbanos da Rússia, como Moscou e Petrogrado). A consolidação da aliança entre operários e camponeses contra o czarismo, aristocracia fundiária e a burguesia russa era fator decisivos para romper a exploração sobre o campesinato e o proletariado russos.

As organizações políticas que se opunham ao czarismo na Rússia atuaram na clandestinidade, eram fortemente reprimidas pela polícia czarista. Porém, eram bastante atuantes. Dentre todas, a de maior destaque era o Partido Social Democrata Russo (POS DR), que, no ano de 1903, dividiu-se em bolcheviques, liderados por Lenin, e mencheviques, liderados por Martov. A principal causa da divisão estava ligada à forma organizativa. Enquanto Lenin

defendia um partido coeso, com militantes profissionais e sob o centralismo democrático¹⁷; Martov entendia que até simpatizantes poderiam ser membros de uma organização menos coesa. Essas duas tendências estiveram no interior do POSDR até 1912, “[...] quando então os bolcheviques, reunidos em congresso na cidade de Praga – na atual República Tcheca -, excluíram os mencheviques do partido” (COGGIOLA; CLEMESHA, 2005). Trotski que, inicialmente, divergia das duas tendências e dirigia um grupo chamado de interdistrital, depois de um período em que vai se formando uma convergência entre ele e Lenin, aderiu junto com seu grupo ao partido bolchevique. Lenin mudou a sua linha estratégica e “[...] rompe com a ideia de uma longa etapa de transição que se estende da vitória da revolução política até o triunfo do proletariado”, aproximando-se da teoria da revolução permanente de Trotski¹⁸. Trotski, então, foi eleito membro do Comitê Central (CC) bolchevique, participando de “[...] toda elaboração da tática que finda com a derrubada do governo provisório e a vitória da revolução proletária” (QUEIROZ; COSTA, 2019, p.266). Como ressaltam os autores, para Lenin, “[...] não houve ninguém mais bolchevique do que o dirigente da ex-interdistrital”. Coube aos bolcheviques, assim, com Lenin e Trotski como líderes, buscar as táticas e estratégias necessárias para mobilizar um campesinato disperso e um proletariado jovem e superexplorados nos centros urbanos, em torno da ditadura do proletariado.

Dessa maneira, com a Revolução Russa de 1917, o campesinato, que nas revoluções burguesas (Francesa e Inglesa) lutou ao lado da burguesia, pela

¹⁷ Em texto de 1906, em meados do 4º Congresso do Partido Operário Social-Democrata da Rússia (o Congresso da Unidade, de 10 a 25 de abril de 1906), Lenin afirma que “[...] O princípio do centralismo democrático e da autonomia das organizações partidárias locais implica uma *liberdade universal e plena de crítica*, desde que isso não perturbe a unidade de *uma ação definida*; exclui *todas* as críticas que perturbem ou dificultem a *unidade* de uma ação decidida pelo Partido” (Centralismo Democrático: “Liberdade para Criticar e Unidade de Ação” - V. I. Lenin, 1906 – disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1906/05/20.htm>).

¹⁸ Com a teoria da revolução permanente, Trotski procurou explicar como em um país, extremamente atrasado como a Rússia, a classe trabalhadora chegou ao poder antes da burguesia. Para Trotski, “[...] a fragilidade e a dependência da burguesia russa debilitavam sua atuação, cabendo ao proletariado cumprir as tarefas democráticas, como a reforma agrária, mas que o proletariado, tendo conquistado o poder político, para consolidar suas conquistas teria que ultrapassar essa etapa democrática burguesa e caminhar para a destruição do Estado burguês e à implementação da ditadura do proletariado (ditadura da maioria produtora sob a minoria expropriada)” (MARIANO, 2019, p.104).

primeira vez na história, lutaria ao lado de outra classe que não a burguesia. Ou seja, lutava ao lado do proletariado na defesa de seus interesses de classe e pela superação da exploração a que estava submetido no campo. Mas, o despertar das classes exploradas na Rússia se deu por avanços e recuos e sob duas formas organizativas – uma espontânea e outra mais consciente e com o objetivo da tomada do poder. A primeira corresponde aos sovietes ou conselhos, um organismo de poder popular, com democracia operária, em que camponeses, soldados e operários tomavam as decisões políticas para a sua auto-organização. A outra era o Partido Bolchevique, no qual atuavam militantes abnegados e com certa experiência, inseridos no campo e nas cidades; disciplinados e com o objetivo de promover uma revolução de caráter socialista na Rússia. Sem os bolcheviques, os sovietes não chegariam à Revolução Socialista e, sem os sovietes, os bolcheviques perderiam o mais importante instrumento de poder e decisão forjado pela classe trabalhadora russa. Era crucial o encontro e hegemonia dos bolcheviques com os sovietes para se derrotar o czarismo. Essa afirmação é reforçada pelo entendimento de Trotski (2007) sobre a ação das massas e a direção do partido político, mencionada anteriormente.

No ano de 1905, as contradições do absolutismo czarista e sua guerra imperialista com o Japão se manifestaram através de sua forte repressão aos movimentos populares, liderados pelo padre Gapon, representante da Igreja ortodoxa russa, embora estes não se opusessem ao czarismo, chegando mesmo a entoar hinos de fidelidade ao czar. A violenta repressão ficou conhecida como Domingo Sangrento. A guerra russo-japonesa também levou a protestos, greves gerais e levantes militares. Exemplo disso foi o encouraçado Potemkin¹⁹, na cidade de Odessa. A formação dos sovietes data do ensaio geral de 1905. Trotski foi um importante organizador dos primeiros sovietes, tendo sido presidente do Soviete de Petrogrado.

¹⁹ Em junho de 1905, a tripulação do encouraçado Potemkin, o maior da frota do czar, rebelou-se contra seus oficiais superiores. “[...] Seus canhões apontaram para os símbolos de poder czarista, as tropas marcharam pelas escadas do porto de Odessa; os marinheiros sublevados pronunciaram discursos inflamados” (COGGIOLA; CLEMESHA, 2005, p.23). Serguei Eisenstein, importante cineasta russo, dirigiu um filme mudo, que leva o mesmo nome, produzido pela Mosfilm e lançado em 1925. Disponível no Youtube.

Acuado em meio à crise política, à derrota na guerra russo-japonesa e à oposição das greves, soviets e levantes militares, o czarismo recua e se compromete com uma monarquia parlamentar e uma constituição. Na verdade, o czarismo, com Nicolau II, buscava se recompor do ensaio geral de 1905. Mesmo essa abertura à monarquia parlamentar foi precedida por recuos, repressões, prisões de opositores, fechamento da Duma (assembleia).

Os dois anos após 1905, foram de esforços por manter a organização do proletariado. No entanto, pela análise das greves políticas realizadas feita por Trotski (2007), entre 1908 e 1911, há uma queda substancial, reflexo da contrarrevolução vitoriosa. Em 1910, a indústria inicia um período de crescimento e os operários ganham um novo impulso, alcançando de 1913-1914 quase os mesmos dados grevistas de 1905-1907. Em 1905, foram 2.863,000 operários em greve. Em 1914, o processo de greves é interrompido pela eclosão da Primeira Guerra Mundial. Segundo Trotski (2007, p.51), “[...] Os primeiros meses da guerra se caracterizam pela inatividade política da classe operária, mas, já na primavera de 1915, o torpor começa a se dissipar. Um novo ciclo de greves políticas se abre, que vai culminar, em fevereiro de 1917, na insurreição dos operários e soldados”. Trotski também assinala que o menchevismo tomou forma definitiva no momento de refluxo da luta de massas, apoiado principalmente em um pequeno setor operário, e em um período marcado pela perseguição ao bolchevismo, quando as “[...] ideias revolucionárias eram apenas mantidas em círculos pequenos e silenciosos. Naqueles dias, ninguém nas fábricas se atrevia a se dizer ‘bolchevique’, por medo não apenas da prisão, mas de ser surrado pelos operários atrasados” (TROTSKI, 2007, p.52).

A participação da Rússia na Primeira Guerra Mundial levaria ao colapso total do czarismo. A Rússia czarista se juntou à França e à Inglaterra contra a Alemanha e o Império Austro-Húngaro. As derrotas sofridas pela Rússia para a Alemanha, as deserções massivas, a desorganização econômica e a falta de alimentos fizeram com que a revolta operária, camponesa e dos soldados exigisse a deposição do czar Nicolau II, em 1917.

A Revolução Russa de 1917 teve dois momentos que mantêm entre si uma conexão. O primeiro foi uma revolução de caráter democrático-burguês, a Revolução de Fevereiro de 1917. Ela levou ao poder uma República da Duma, sob chefia da nobreza, através do príncipe Lvov e do Alexander Kerenski²⁰, liderança dos mencheviques nesse momento, que, a partir de julho de 1917, assume a Duma.

O proletariado russo, juntamente com o campesinato e os soldados, fez uma rápida experiência histórica com o governo de Kerenski e a Duma, que não garantiram nem a retirada da guerra, nem a reforma agrária e a alimentação do povo russo. Quando Lenin lança as *Teses de Abril*²¹, com a plataforma Paz, Terra e Pão, captou as necessidades mais sentidas pelo povo russo e as transformou na palavra de ordem que mobilizaria a luta dos explorados contra os exploradores.

Com o fortalecimento dos soviets e a inserção e liderança dos bolcheviques, como Trotski (liderança do soviete de Petrogrado), os revolucionários russos derrotaram desde o golpe de Kornilov²² até a fracassada administração de Kerenski.

No dia 25 de outubro de 1917, marcado a partir do calendário juliano, a Revolução proletária, sob liderança dos bolcheviques e com todo poder aos

²⁰ Com a derrubada do Czar Nicolau II, em março de 1917, instalou-se “[...] uma forma republicana que tinha como centro político a Duma, dirigida politicamente por Alexander Kerenski. No seu governo as contradições sociais políticas econômicas não foram solucionadas: A Rússia continuava na Guerra e as reformas sociais não haviam sido implementadas. Esse processo revolucionário que se frustrou no governo de Kerenski ficou conhecido como a “Revolução de Fevereiro”, pelo seu caráter democrático e popular. (TROTSKY, 1978, p.74)” (MARIANO, 2019, p.52).

²¹ Nas *Teses de Abril*, Lenin “[...] defendia a imediata tomada do poder pelos socialistas mediante a transferência de ‘todo poder aos soviets’. Em seu programa, preconizava a nacionalização dos bancos, a distribuição de terras aos camponeses, o controle operário das fábricas e o restabelecimento da paz” (COGGIOLA; CLEMESHA, 2005, p.86).

²² Lavr Georgevich Kornilov (1870-1918) foi comandante-chefe do Exército Russo, nomeado em 19 de agosto de 1917, por Kerenski, então presidente do governo provisório. Foi destituído quando começou a manifestar oposição ao governo, reclamando mais disciplina nas Forças Armadas. Foi preso e posto em liberdade após a Revolução de Outubro. Tentou dar um golpe contrarrevolucionário. (Dicionário Político. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/k/kornilov.htm>).

soviets mostrava ao mundo que a classe trabalhadora tinha chegado ao poder em um país²³.

A Revolução Russa de 1917, portanto, ao dar início a construção de uma nova organização social e política, implicou em profundas mudanças na consciência social. Ocorreram movimentos transformadores em diferentes áreas, como na poesia, no teatro, no cinema, na pintura, na linguística. A educação, a pedagogia e a psicologia também se inseriram nesse movimento. Sobre a educação, Oyama (2016) destaca as ações do governo proletário, com Lenin à frente. A primeira esteve voltada para a erradicação e elevação cultural da população. Em dezembro de 1919, foi assinado o decreto *Sobre a liquidação do analfabetismo*, que estabelecia que “[...] toda a população com idade de 8 a 50 anos que não sabia ler nem escrever deveria ser alfabetizar em russo ou em sua língua materna, conforme fosse o desejado de cada um (CAPRILES²⁴, 1989 apud OYAMA, 2016, p.39). Para viabilizar as condições para o processo de alfabetização das pessoas, foram tomadas muitas medidas, como

[...] a jornada de trabalho foi reduzida em duas horas para os que estudavam, mas conservando-se o recebimento do salário integral; clubes, casas particulares, fábricas, repartições públicas foram usados para ministrar e assistir às aulas. Mesmo durante a guerra civil, foram editados 115 títulos de obras clássicas da literatura russa. (CAPRILES, 1989 apud OYAMA, 2016, p.39-40).

O Comissariado do Povo para a Instrução Pública, desde a sua criação em 26 de outubro de 1917, tinha como meta central a alfabetização e a formação política da população.

²³ É preciso destacar que o processo contrarrevolucionário, que ocorreu após a morte de Lenin, conhecido como degeneração burocrática, ou stalinismo, foi resultado de uma confluência de fatores objetivos, como, isolamento, derrotas em outras revoluções, guerras que levaram a miséria e cansaço do proletariado, bem como ao surgimento de novos proletários e a morte dos mais experientes e fatores subjetivos, como a elevação do expurgos e calúnias como métodos políticos, a censura, o extermínio físico, as torturas e prisões. Todos esses fatores conjugados não expressam em nada o espírito e a experiência da Revolução Russa de 1917, sendo uma resposta contrária às conquistas dos bolcheviques e dos trabalhadores. Um freio aos avanços da Revolução, que mais marcou o século XX.

²⁴ CAPRILES, René. **Makarenko**. São Paulo: Scipione: 1989.

Outra ação importante destacada por Oyama (2016, p.40-42) foi o tratamento dado à educação no Programa do Partido Comunista da Rússia de 1919, que traz o trecho integral abaixo:

No campo da instrução pública, o PCR se dá como tarefa concluir a obra iniciada pela revolução de Outubro de 1917 – transformar a escola de um instrumento de dominação de classe nas mãos da burguesia em instrumento de destruição dessa dominação, assim como liquidar inteiramente a divisão da sociedade em classes. No período da ditadura do proletariado, ou seja, no período em que são preparadas as condições que permitirão a realização total do comunismo, a escola não deve simplesmente se contentar em transmitir os princípios do comunismo em geral, mais ela deve ainda transmitir ao nível ideológico, organizacional e educativo a influência do proletariado sobre as camadas semiproletárias ou não proletárias das massas ativas, para educar uma geração que seja capaz no final das contas de edificar o comunismo. A tarefa seguinte nesse processo consiste atualmente em perseguir o desenvolvimento dos fundamentos da instituição escolar e cultural que o Estado soviético criou:

1. Instituir a instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica (ensino da teoria e da prática dos principais ramos da produção), para as crianças de ambos os sexos até os 16 anos.
2. Criar uma rede de instituições pré-escolares: creches, jardins de infância, abrigos para crianças que aperfeiçoem a educação social e facilitem a emancipação da mulher.
3. Realizar totalmente os princípios da escola única do trabalho, liberando o ensino da língua materna; o ensino deve ser dado igualmente às crianças de ambos os sexos; é preciso criar uma escola absolutamente laica, ou seja, livre de toda influência religiosa, onde ocorra uma ligação estreita entre ensino e trabalho social produtivo e que garanta a marca da universalidade aos membros da sociedade comunista.
4. Fazer emergir novos quadros [trabalhadores, operários] que trabalhem no campo da educação e sejam instruídos segundo as ideias do comunismo.
5. Incitar a população trabalhadora a participar ativamente da instrução pública (desenvolvimento dos “conselhos de educação pública”, mobilização dos indivíduos que sabem ler e escrever, etc.).
6. Garantir a todos os alunos a alimentação, os uniformes e os materiais escolares às custas do Estado.
7. O Estado deve incentivar firmemente os operários e os membros do campesinato que queiram se formar por si sós (criar uma rede de instituições de ensino pós-escolares, de bibliotecas, de escolas para adultos, casas e universidades do povo, cursos, conferências, cinemas, casas de leitura).
8. Desenvolver amplamente a formação profissional para as pessoas com idade acima de 17 anos, necessariamente ligada aos conhecimentos politécnicos.
9. Abrir os anfiteatros das universidades a todos aqueles que têm o desejo de aprender qualquer coisa, e em primeiro lugar os trabalhadores, permitindo a todos que têm capacidade o acesso ao ensino universitário. Abolir todas as barreiras artificiais entre as novas forças científicas e a cátedra; assegurar a manutenção material àqueles que estudam para dar aos proletários e aos membros do campesinato a possibilidade real de frequentar a universidade.

10. Do mesmo modo, devem ser acessíveis aos trabalhadores todos os tesouros artísticos que foram criados graças à exploração do seu trabalho, e se encontravam até o presente momento à disposição exclusiva dos exploradores. 11. Desenvolver ampla propaganda das ideias comunistas e utilizar o aparelho e os meios do Estado para este fim. (Apud Dietrich²⁵, 1973, p.214-215). (OYAMA, 2016, p.40-42).

Segundo Gapotchka (1987)²⁶, citado por Oyama (2016, p.42), além de estabelecer os “[...] os princípios norteadores e as bases da escola e da educação soviéticas”, representou um rompimento com a educação czarista e burguesa, excludente, não laica e avessa à Política. O programa também incorporou e superou os princípios da educação liberal,

[...] projetando-os com vistas a edificar uma educação comunista. Esse parece ser o sentido da proposição relativa a formar uma educação laica, universal, gratuita e estatal, mas que estivesse fundada em um Estado proletário e numa sociedade socialista e não num Estado e sociedade burgueses. (OYAMA, 2016, p.43).

Oyama (2016) destaca ainda a participação da educação na reconstrução econômica e social. Lenin, em texto escrito e publicado em 1918, defendeu que “[...] vida e conhecimento devem ser libertados do controle do capital, do jugo da burguesia [...]. A tarefa da nova Pedagogia é fazer uma ligação entre as atividades pedagógicas com a nova organização socialista da sociedade” (apud OYAMA, 2016, p.44). Kruspkaia, educadora e esposa de Lenin, cumpriu um papel importante na tarefa de construir uma escola socialista, junto com outros companheiros, no Comissariado do Povo para a Instrução Pública. Assim como Lenin, defendia o ensino politécnico, “[...] não apenas como um meio para se construir uma sociedade sem classes, mas também como um elemento para a imediata reconstrução econômica da República Soviética” (OYAMA, 2016, p. 51). Importante a citação de Kruspkaia trazida pelo autor, para esclarecer seu entendimento sobre escola politécnica e para evitar confusões com o ensino profissional da atualidade:

²⁵ DIETRICH, Theo. **La pédagogie socialiste**. Paris: Maspéro, 1973.

²⁶ GAPOTCHKA, M. O grande outubro e a educação popular. In: KUMANIOV, V. et. al. **A ciência e a educação popular soviética**. Moscovo: Naúka, 1987. p.141-153.

[...] a escola deve despertar no aprendiz um grande interesse pela produção, assim como o desejo de elevar a produção a um nível sem precedente. Por outro lado, a escola politécnica permitirá iniciá-lo na organização do trabalho tanto individual quanto coletivo, criar as condições higiênicas apropriadas; ela ensinará os princípios da segurança do trabalho em toda empresa industrial, inclusive na indústria têxtil. Enfim, a escola politécnica ensinará a história do movimento operário e sindical no nosso país e nos países capitalistas; a história da luta do proletariado mundial, dos operários da área têxtil em primeiro lugar. O aluno adquirirá não uma profissão em limites estreitos, que amanhã poderá se tornar inútil, mas adquirirá vastos conhecimentos politécnicos [...]. (KRUPSKAIA²⁷, 1925 apud OYAMA, 2016, p.50-51).

Remete-nos ao entendimento de instrução em Marx²⁸, apresentado nas *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório* (1866, s/p), como educação intelectual, educação física e instrução tecnológica, esta última “[...] que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios”. Aqui, vemos a articulação entre formação intelectual, física e manual.

Assim como se buscou uma nova pedagogia, após a Revolução Russa de 1917, na psicologia, foram empreendidos esforços também para a constituição de uma nova psicologia, comprometida com a formação de novos indivíduos. Nas palavras de Leontiev (2004, p. 428)²⁹, “a nova psicologia devia partir da filosofia do materialismo dialético e histórico, tinha de se converter numa psicologia marxista”.

As mudanças, como destaca Shuare (2017), não foram apenas materiais, como a resolução sobre a criação do Instituto do Cérebro (1918) e outras iniciativas de criação de instituições, mas na própria situação da Psicologia como Ciência. Ou seja,

²⁷ KRUPSKAIA, Nadeja Konstantinova. Différence entre l'enseignement professionnel et l'enseignement polytechnique. In: KRUPSKAIA, Nadeja Konstantinova. De l'ducation. Moscou: Editions en langues étrangères, s.d.a, pp.192-195.

²⁸ E também a Gramsci, quando, por exemplo, afirma que: “O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 1989, p. 125).

²⁹ Texto de Leontiev, intitulado *Artigo de Introdução sobre o Trabalho Criativo de L. S. Vigotski*, publicado originalmente nas obras escolhidas de Vigotski, nas quais estão disponíveis, de forma sistemática, os seus principais trabalhos.

A necessidade de resolver tarefas práticas na dimensão de toda a sociedade tira a Psicologia dos marcos acadêmicos tradicionais e assim esta deixa de ser uma Ciência relativamente “neutra”, no sentido de suas investigações de laboratório, e obriga não só a verificar seus esquemas explicativos em situações reais, mas também dar resposta para problemas de significação vital para a sociedade. (SHUARE, 2017, p.32)

A busca por resolver problemas concretos fez com que os psicólogos soviéticos se defrontassem com a questão do objeto de estudo e do método a ser adotado pela psicologia em fase de reorganização. Naquele momento, a psicologia se encontrava em pólos opostos - de um lado, a corrente idealista, que compreendia a consciência como manifestação do espírito, de outro, a corrente naturalista, que a considerava como decorrente diretamente do cérebro.

É nesse contexto de efervescência, que se desenvolve o projeto coletivo de construção da psicologia marxista. Os primeiros anos pós-revolução foram de tentativas importantes, mas limitadas³⁰. Shuare (2017, p.33) mostra que as manifestações dessa primeira etapa foram:

[...] i) a defesa da Psicologia tradicional – subjetivista, empirista -, em especial em sua linha experimental que tinha um desenvolvimento considerável no País; ii) a prolongação da tradição científico-natural da Fisiologia que havia conseguido êxitos consideráveis em modelo para a

³⁰ Vale destacar o papel inicial que cumpriram psicólogos como Blonski e Kornilov na luta ideológica entre idealistas e materialistas no âmbito da Psicologia. Blonski (1884-1941) terminou, em 1907, a Faculdade de história e filologia na Universidade de Kiev. Desde 1913, foi docente de pedagogia e psicologia na Universidade de Moscou e também nos Cursos pedagógicos femininos da Universidade Shavianiski. Entre 1907 e 1914, escreveu uma série de trabalhos sobre história da filosofia. Entre 1915-1919 se dedicou a investigar os problemas do ensino. Em *A reforma da ciência*, publicado em 1920, Blonski assinalou que “[...] a Psicologia científica deve orientar-se pelo marxismo - é o primeiro psicólogo que formaliza esta ideia, declarada posteriormente de modo mais claro por Kornilov, fundamentada e aceita, defendida e realizada com maior ou menor empenho pela maioria absoluta dos psicólogos da época” (SHUARE, 2017, p.39). Kornilov (1879-1957) trabalhou como mestre na Sibéria. Concluiu, em 1910, a Universidade de Moscou. De 1923 até 1930 e de 1938 até 1941 foi diretor do Instituto de Psicologia. De 1943 até 1950 foi membro da Academia de Ciências Pedagógicas da Rússia. No ano de 1921, já tinha ocorrido a ruptura interna no Instituto de Psicologia de Moscou, criado (em 1912) e dirigido (até 1923) por Chelpánov, psicólogo e filósofo idealista russo. Blonski e Kornilov escreveram livros contra a psicologia de orientação idealista que Chelpánov defendia. Blonski o livro já citado e Kornilov o *Teoria das reações do homem*. No prefácio deste livro, Kornilov “[...] defende a total separação entre a Filosofia e a Psicologia, já que, segundo sua opinião, a primeira somente havia detido o desenvolvimento da Psicologia como Ciência, convertendo-a em uma disciplina puramente especulativa” (SHUARE, 2017, p.44). Embora, defendia no seu informe *Psicologia e marxismo*, no I Congresso de Psiconeurologia, em 1923, a necessidade de construção da psicologia sobre a base do marxismo. (SHUARE, 2017).

Psicologia e, inclusive substituí-la; iii) as tentativas de criar novas concepções embasadas no marxismo.

Segundo a autora, o ponto de viragem no desenvolvimento de uma psicologia marxista se deu no I Congresso de Psiconeurologia³¹, que ocorreu em 1923, em Moscou. Reforçou-se a necessidade de fundamentação da Psicologia no materialismo dialético, mesmo com seus organizadores tentando manter a linha subjetivista e empirista. Mas foi no ano de 1924, no II Congresso de Psiconeurologia, em Leningrado, que se deram os passos mais decisivos. Vigotski, participante do Congresso, profere uma palestra, defendendo a permanência do conceito de “consciência” na psicologia, porém, propondo estudá-la a partir de métodos objetivos. Vigotski chamou a atenção de todos não só pela clareza da sua fala, mas pelo conteúdo que apresentara, sendo convidado a fazer parte da equipe do Instituto de Psicologia de Moscou, onde se junta a Luria e Leontiev. Shuare (2017, p.57) destaca as seguintes características do II Congresso:

[...] i) saída de cena das correntes tradicionais da Psicologia empirista subjetivista e experimental; ii) formulação do programa declarativo de Kornilov para construir a Psicologia sobre a base do materialismo dialético e a reunião em torno de tal programa de jovens entusiastas da “Revolução Psicológica”; iii) auge das correntes objetivistas que, tendo proposto a necessidade de um estudo verdadeiramente científico do comportamento, não superaram, na realidade, o dualismo em Psicologia; iv) primeira formulação, não muito clara e ainda embrionária, de um enfoque realmente novo do psiquismo, da aplicação criativa do materialismo dialético e, sobretudo, histórico no estudo dos fenômenos psíquicos, ou seja, o início das investigações de L. S. Vigotsky na Ciência psicológica.

Vigotski, ao integrar o Instituto de Psicologia de Moscou, foi reconhecido como o líder do grupo que formou com Leontiev e Luria, momento que este passou a ser chamado de troica. Leontiev (2004, p. 431) lembra que

³¹ O I Congresso revelou uma luta intensa que estava em curso, em virtude das diferenças de posições: de um lado o grupo marxista encabeçado por Kornilov, do outro o grupo idealista representado por Chelpánov. A primeira posição foi reconhecida pela maioria dos cientistas, o que resultou na substituição de Chelpánov por Kornilov na direção do Instituto de Psicologia. (LEONTIEV, 2004).

Vigotski na ocasião dessa comunicação, embora tivesse 28 anos, portanto, um psicólogo principiante, formara-se “como um pensador que percorreria um longo caminho de evolução intelectual, cuja lógica interna o levaria à necessidade de trabalhar precisamente no campo da psicologia científica”. Acrescenta, ainda, que datam dos seus anos estudantis o seu conhecimento do marxismo, através, principalmente, de edições ilegais.

A partir da constituição da troica, desenvolvem-se diversos estudos, os quais serviram de base para a Psicologia Histórico-Cultural, esta ancorada no legado marxiano.

Segundo Luria (1992, p. 44), empreenderam “uma revisão crítica da história e do status da psicologia na Rússia e no resto do mundo”, passo inicial para o desenvolvimento dos estudos no caminho da meta de “criação de uma nova abordagem abrangente dos processos psicológicos humanos”.

Cabe ressaltar, de acordo com Luria, que Vigotski era considerado pelo grupo o principal teórico marxista. Lembra que, em 1925, quando publicou a aula que o levou a Moscou, reportava a famosa passagem de Marx de *O Capital*, quando distingue a melhor aranha do pior arquiteto – ilustra a concepção de que o ser humano, através do trabalho, não só modifica a natureza, produzindo o novo, mas projeta na sua consciência a sua ação sobre ela, diferenciando-se dos animais que, sobre sua base biológica, reproduzem sempre o mesmo.

De 1927 até 1928, além de manter-se no Instituto de Psicologia, a troica associa-se ao Laboratório de Psicologia do Instituto Krupskaja de Educação Comunista. Nesse período, juntou-se à troica um grupo de cinco estudantes, da Segunda Universidade de Moscou (depois chamado de Instituto Pedagógico), a “pyatorka” (octeto) – L. I. Bozhovich, R. E. Levina, N. G. Morozova, L. S. Slavina e Alexander Zaporózhets. (LURIA, 1992).

Com a ascensão e consolidação do regime stalinista, por volta de 1930, caracterizado, essencialmente, pela burocratização do Estado operário soviético e do Partido Bolchevique, dá-se início a um processo de censura política e ideológica. Nesse contexto, os psicólogos da Escola de Vigotski tentaram fundar seu próprio departamento de psicologia, mas não obtiveram êxito, pois nenhuma

instituição de Moscou aceitou todo o grupo e, principalmente, o intuito de montar um currículo e um programa próprios. Formaram, então, um novo departamento de psicologia no Instituto Psiconeurológico da Universidade de Kharkov. Em a *Revolução Traída*, no capítulo sobre A família, a juventude, a cultura, Trotski (1980) demonstra como o stalinismo impôs retrocessos às principais conquistas na vida social, política, educacional e cultural, especialmente para as mulheres³² e a juventude. Mais da metade da população, a exemplo de Vigotski, Luria e Leontiev, eram extremamente jovens quando ocorreu a Revolução de Outubro. Nas palavras de Trotski (1980, p.111),

[...] A subversão revolucionária imprimiu um formidável impulso às novas gerações soviéticas arrancando-as de um só golpe aos hábitos conservadores e revelando-lhes este grande segredo – o primeiro dos segredos da dialética – que nada há de eterno sobre a terra e que a sociedade é feita de materiais plásticos.

Esse impulso da revolução, como já assinalado, foi o responsável, no caso dos autores estudados, pela construção de uma nova psicologia. A Revolução “[...] não temia as experiências, as pesquisas, a luta de escolas [...]” (TROTSKI, 1980, p.125). Porém, em 1936, durante o período stalinista, assim como a juventude foi colocada para “deixar de tagarelar”, muitos psicólogos soviéticos foram postos sob escrutínio, tendo seus estudos interrompidos e muitos foram obrigados a negar suas posições. Podemos citar a proibição das obras de Vigotski, o qual, durante o período de censura, ficou desconhecido no seu próprio país.

Entretanto, após a dissolução da censura, a partir da década de 1950, inicia-se uma ampla recuperação dos estudos na perspectiva marxista, dando continuidade aos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, iniciada por Vigotski.

³² Goldman (2014), em *Mulher, Estado e Revolução*, faz um importante exame sobre as experiências de libertação das mulheres na União Soviética após a Revolução de Outubro: socialização do trabalho doméstico com a criação de lavanderias, creches e refeitórios comunitários; igualdade entre homens e mulheres na educação e no trabalho; direito ao divórcio; livre expressão da sexualidade etc. Embora não sem dificuldades de implementação (condições econômicas e sociais do país, guerra civil, grande número de crianças órfãs, entre outros) e com os retrocessos impostos com o stalinismo, essas experiências se constituíram em importantes avanços na época e apontam soluções até nossos dias.

A perspectiva histórico-cultural foi fruto do ambiente político, social, cultural e intelectual da Rússia pós-revolucionária de outubro de 1917. Assim, apreende-se que as obras de Vigotski, Leontiev e Luria foram fortemente influenciadas pela perspectiva de construção de uma nova sociedade e de um novo ser humano.

2.2 Sobre os Fundadores da Psicologia Histórico-Cultural

Neste tópico, faremos alguns apontamentos biográficos sobre os principais fundadores da Psicologia Histórico-Cultural: Vigotski, Luria e Leontiev.

2.2.1 Lev Semenovich Vigotski

Para apresentarmos alguns dados biográficos de Vigotski, recorreremos ao trabalho de Carmo (2008). Em notas de rodapé, destacamos as referências citadas pela autora.

Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896, em Orsha, República Bielorrussa. Quando tinha um ano de idade, sua família mudou-se para Gomel, próxima à República da Ucrânia. Era o segundo de uma família de oito filhos. Seus pais integravam uma comunidade judaica de Gomel. Seu pai, Semyon L'Vovich Vigotski, trabalhava como executivo de um banco em Gomel e, mais tarde, chegou a chefiar uma seção do Banco Comercial de Moscou. Sua mãe, Cecília Moiseievna, era professora licenciada, o que contribuiu para tornar sua família uma das mais cultas da cidade e organizou uma excelente biblioteca em sua casa³³.

A sua educação primária, ocorreu em seu lar, sob a orientação de Salomón Ashpiz, matemático que esteve exilado na Sibéria por participar do movimento revolucionário e que dava aulas apenas para alunos adiantados,

³³ BLANK, Júlío Guillermo. **Vygotsky**: o homem e sua causa. In: MOLL, Luis C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

usando um método que se aproximava dos diálogos socráticos³⁴. Após o ensino primário, ingressou no ginásio público. Os dois anos finais foram cumpridos em uma escola judaica de referência. Em 1913, gradua-se no *Gymnasium* judeu particular de Gomel com medalha de ouro³⁵. A partir daí, sua instrução seria influenciada pela condição de judeu, alvo de perseguição do czarismo³⁶.

Em 1914, Vigotski vai para a Universidade de Moscou, para cursar Medicina. Um mês depois, transfere-se para o curso de Direito. Ao mesmo tempo, tem aulas na Universidade do Povo Shaniavsky – Fundamentos em História, Filosofia, Psicologia e Literatura³⁷. No ano de 1917, aos 21 anos, gradua-se nas duas universidades, regressa a Gomel e dá início a uma intensa atividade científica e profissional³⁸.

Com seu retorno a Gomel, Vigotski desenvolveu algumas atividades ligadas à docência, conforme destaca Blank (1996 apud CARMO, 2008, p.23):

Ele ensinou literatura e russo na Escola do trabalho, em escolas de adultos, em cursos de especialização de professores, na Faculdade dos Trabalhadores e em escolas técnicas para impressores e metalúrgicos. Ao mesmo tempo ministrou cursos de lógica e psicologia no Instituto Pedagógico, sobre estética e história da arte no Conservatório e sobre teatro em um estúdio.

Seu irmão mais novo, Dodik, em 1918, contrai tuberculose e morre (em seus braços)³⁹. Vigotski, aos 24 anos, no ano de 1920, teve o primeiro de vários ataques desse mal. Durante os anos em que esteve doente, viveu apenas com um pulmão (OBOUKHOVA, 2006 apud CARMO, 2008). Sua obra foi escrita no contexto de constantes internações em hospitais e sanatórios, em razão dos seus ataques de tuberculose. Em 1924, casou-se com Rosa Noevna Smekova, tendo

³⁴ BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

³⁵ Blank (1996).

³⁶ VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1991.

³⁷ Van der Veer e Valsiner (1991).

³⁸ Baquero (1996).

³⁹ NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

duas filhas: Gita Levovna e Asya. Gita Levovna, a mais velha, graduou-se em Psicologia Educacional e faleceu em 2010, com 85 anos de idade. Asya era especialista em Biofísica e morreu em 1985. Rosa Smekova faleceu em 1979. Após a morte de Vigotski, continuou trabalhando 16 horas por dia, cuidando de crianças com deficiência.

Em 1924, ocorre a participação de Vigotski no II Congresso Nacional de Psiconeurologia, como já mencionado. Conforme Davidov e Zinchenko (1994)⁴⁰, citados por Carmo (2008), a visão de mundo de Vigotski se desenvolveu no contexto pós-revolucionário, sob a influência da construção da sociedade socialista e da busca por entender o ser humano e as leis históricas e sociais do seu desenvolvimento, com base no materialismo histórico-dialético, que Vigotski conhecia bem e se ancorou nele para as suas próprias elaborações.

Vigotski, participou da fundação do Instituto de Defectologia, sendo nomeado seu líder científico. Por conta do seu envolvimento com a defectologia, fez a sua única viagem para fora da União Soviética, em 1925, para Berlim, Amsterdam, Paris e Londres, nesta última realizou uma palestra sobre o tema⁴¹.

No seu retorno, com a saúde piorada, teve a defesa da sua tese *Psicologia da Arte* adiada e, depois, cancelada. Esse trabalho só foi publicado depois de sua morte. O livro *Psicologia Pedagógica* reflete suas atividades e pesquisas em Gomel. Vigotski continuou pesquisando, ensinando e escrevendo. Entre 1929 e 1930, escreveu mais de cinquenta trabalhos, desenvolveu estudos sobre arte, realizou conferências e seminários⁴².

O livro *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*, em parceria com Luria, foi resultado de uma pesquisa realizada no Uzbequistão, em 1931 e 1932. O objetivo, como destaca Carmo (2008, p.39), era “[...] analisar as variações dos processos mentais superiores

⁴⁰ DAVYDOV, V. V. e ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da Psicologia. In: DANIELS, Henry (Org.) **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. São Paulo: Papirus, 1994.

⁴¹ Van der Veer e Valsiner (1991).

⁴² Idem.

entre pessoas de diferentes culturas”. Vigotski, por conta da sua saúde, não pode participar de nenhuma das expedições.

Em 1931, foi fundado o Departamento de Psicologia do Instituto Psiconeurológico Ucrainiano, em Kharkov. Nesse período, havia um clima tenso - Kornilov foi destituído do cargo de diretor do Instituto de Psicologia de Moscou, por fazer críticas à reactologia, e isso atingiu também Vigotski e seus colaboradores. Assim, ao ser convidado junto com seus colaboradores para trabalhar nesse departamento, transfere parte de suas pesquisas⁴³.

Durante seus últimos meses de vida, Vigotski foi nomeado diretor da Seção Psicológica do Instituto Nacional de Medicina Experimental em Moscou. Em 1934, teve seu último ataque de tuberculose. Mesmo com a insistência dos médicos para hospitalizá-lo, Vigotski se recusou, pois queria completar, o máximo possível, seus trabalhos. Foi nesse ritmo intenso de trabalho que concluiu a obra *Pensamento e Linguagem*⁴⁴. Segundo Blank (1996 apud CARMO, 2008), “[...] aqueles que o conheciam, concordam que essa decisão precipitou o seu fim. [...] Tarde da noite do dia 10 de junho ou nas primeiras horas de 11 de junho, ele morreu. Suas últimas palavras foram: ‘Eu estou pronto’”. Morreu aos 37 anos.

Um ano após sua morte, seus manuscritos foram publicados. Em 1936, todavia, com o decreto *Sobre as perversões pedológicas no sistema de comissariado do povo para a educação*, editado por Stalin, ocorrem interferências políticas na psicologia, principalmente no seu espaço junto ao sistema

⁴³ Idem.

⁴⁴ A primeira publicação dessa obra no Brasil, lançada em 1962, foi traduzida de uma versão resumida publicada em inglês nos EUA. Essa versão reduziu 60% do texto integral. Só em 2001, teremos acesso ao texto integral em português, mudando o título de *Pensamento e Linguagem* para *A construção do pensamento e da linguagem*, traduzida pelo professor Paulo Bezerra, diretamente do russo. Sobre a mudança do título, embora possa ter sido para se diferenciar da edição anterior (reduzida), Duarte (2001) questiona o acréscimo da palavra construção ao título. Segundo o autor, não só não ajuda a identificar como uma edição integral, como pode contribuir para a associação entre a teoria de Vigotski e o Construtivismo, mesmo que não intencional.

educacional, atingindo muitos psicólogos, sobretudo Vigotski⁴⁵. Importante ressaltar que, ainda em vida, Vigotski sofreu perseguições.

Entre 1982 e 1984, foram publicadas as *Obras Escolhidas* de Vigotski. No fim da década de 1980 e na década de 1990, foram feitas as traduções para os idiomas inglês e espanhol. Foram publicados os seis tomos das obras escolhidas de Vigotski, pela Editora Machado Livros (Madrid): I - *El significado histórico de la crisis de la Psicología*; II - *Pensamiento y lenguaje: conferencias sobre Psicología*; III - *Problemas del desarrollo de la psique*; IV - *Paidología del adolescente/Problemas de la psicología infantil*; V - *Fundamentos de defectología*; e VI - *Herencia científica*. Podemos encontrar textos do primeiro tomo no livro *Teoria e método em psicologia* (2004) e do segundo no livro *A construção do pensamento e da linguagem* (2010), publicados pela Martins Fontes.

2.2.2 Alexander Romanovich Luria

Diferentemente da biografia de Vigotski, que, segundo Blank (1996), citado por Carmo (2008), é reconstruída a partir de fragmentos, por meio de relatos de quem o conheceu pessoalmente e de elementos biográficos apontados por aqueles que tiveram acesso ao seu trabalho ou a seus colaboradores, temos acesso à autobiografia de Luria, intitulada *A construção da mente* (1992), na versão em português⁴⁶. Michael Cole, psicólogo estadunidense, professor emérito da Universidade da Califórnia e coordenador do Laboratório de Estudos Comparativos de Cognição Humana, passou o ano de 1962 em Moscou, para a realização de sua pesquisa de pós-doutorado com Luria e foi o responsável pelo projeto de construção da autobiografia de Luria. Embora tenha concretizado esse projeto, não podemos deixar de considerar seu “[...] limite quanto à compreensão do próprio processo e evolução da *troica*, chegando, por vezes, a desqualificar essa relação histórica, assentada em um contexto de extrema complexidade – a

⁴⁵ ROSA, A. & MONTERO, I. (1996). O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica. (pp.57-83). In: MOLL, L.C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

⁴⁶ Recorremos também a Tuleski (2007) e Ayres (2011).

Revolução Russa” (AYRES, 2011, p.19 – nota de rodapé 4), bem como a problemática na edição dos manuscritos de Vigotski traduzidos para o inglês, com modificações e supressão de passagens, sob a justificativa de querer torná-lo mais compreensível.

Luria nasceu em 1902, em Kazan, cidade a leste de Moscou. Seu pai era médico e professor universitário. Sua mãe era dentista. Aos 15 anos de idade, ainda no curso secundário (tinha completado seis anos dos oito anos do curso secundário), defrontou-se com a Revolução de 1917. Com a Revolução, segundo Luria (1992), ocorreu uma profunda mudança na sua vida e daqueles que estão ao seu redor. Os interesses pessoais deram lugar ao objetivo coletivo de construção de uma nova sociedade. Luria acabou por receber o diploma do ensino secundário, em 1918, a partir de um curso reduzido, realizado também por muitos outros colegas. Ingressou, então, na Universidade de Kazan, na Faculdade de Ciências Sociais. Sobre esse momento, Luria destaca que as portas das universidades foram abertas a todos os egressos das escolas secundárias. No entanto, aponta as dificuldades, principalmente de professores preparados para ensinar no novo contexto. Nas suas palavras,

[...] havia escassez de todos os gêneros. Talvez a mais importante fosse a escassez de professores preparados para ensinar sob as novas condições. Alguns professores mais velhos e conservadores se apunham a Revolução. Outros, que se dispunham a aceitá-la, não tinham ideia de sua importância em relação ao que era ensinado, e como. (LURIA, 1992, p.25-26).

Neste contexto, nas aulas dos professores, irão predominar as discussões e os projetos de estudantes: “[...] Havia inúmeras reuniões de grupos de estudantes e associações científicas, onde eram discutidos assuntos gerais, especialmente política e a conformação da sociedade futura” (LURIA, 1992, p.26).

Luria lembra de dois livros lidos na época⁴⁷, que buscou para ajudá-lo a responder certos questionamentos - “[...] de onde vêm as ideias sociais? Como se

⁴⁷ Um livro de Petrazhiskis sobre as raízes psicológicas da lei e da emoção (não cita o título) e A teoria dos impulsos humanos, do economista L. Brentano (traduzido por ele para o russo e publicado pela Associação Estudantil de Ciências Sociais).

desenvolvem? Como se alastram? Como podem tornar-se uma força motriz do conflito e das mudanças sociais?”, e que o “[...] levaram a querer desenvolver uma abordagem psicológica concreta dos eventos da vida social” (LURIA, 1992, p. 26). No entanto, afirma que encontrou poucas referências que não estivessem impregnadas da influência da filosofia e da psicologia alemãs (como Wilhelm Wundt), a partir da qual os psicólogos se perdiam em argumentos abstratos e “[...] ainda conservavam a ideia de que o objeto da psicologia era a experiência imediata” (LURIA, 1992, p.27). Na busca por uma psicologia concreta, que se aplicasse a vida real das pessoas, fora dos laboratórios, entra em contato com os trabalhos de Dilthey, que despertaram seu interesse “[...] porque se preocupava com as reais motivações que energizam a vida das pessoas, e com os princípios e ideias que guiam suas vidas” (LURIA, 1992, p. 28). Contudo, ao ler as críticas de Windelband e Rickert a Dilthey, reconhece a dificuldade para implementação da sua teoria, principalmente pelo seu enfoque descritivo.

Entrou em contato também com a obra de Freud, como a *Interpretação dos Sonhos*. Embora considerasse muitas das suas ideias fantasiosas e especulativas, parecia promissor o uso do método associativo no estudo dos conflitos emocionais e das necessidades humanas complexas. Fundou um pequeno círculo psicanalítico e, os seus primeiros esforços, levaram-no a realizar alguns estudos exploratórios em pacientes do Hospital Psiquiátrico de Kazan. Anos depois, publicou alguns artigos e escreveu o esboço de um livro, mas chegou à conclusão, fazendo a crítica a Psicanálise, de “[...] ser um erro acreditar que pudéssemos deduzir o comportamento humano de um conhecimento das ‘profundezas’ biológicas da mente, excluindo suas ‘alturas’ sociais” (LURIA, 1992, p.30)⁴⁸.

Em 1921, Luria graduou-se em Ciências Sociais pela Universidade de Kazan. Ingressou no Curso de Medicina, bem como frequentou o Instituto Pedagógico e o Hospital Psiquiátrico de Kazan.

⁴⁸ Antes de 1924, quando do seu encontro com Vigotski,

Luria (1992, p.30) relata a dificuldade dos estudos nos laboratórios, pois não havia nenhum ativo na Universidade de Kazan ou no Instituto Pedagógico e o único equipamento de laboratório que encontrou foi um cronoscópio Hipp (velho e fora de uso) para medida de tempo de reação. Enquanto procurava ter contato com métodos de laboratórios, leu os livros de psicologia que encontrou, incluindo obras de Jung, William James e artigos de Bekhterev e Pavlov⁴⁹.

Aceitou o cargo de assistente do laboratório no Instituto de Organização Científica do Trabalho de Kazan, criado pós-revolução, onde realizou um estudo com trabalhadores da fundição sobre os impactos do trabalho pesado sobre a atividade mental, utilizando o cronoscópio Hipp (encontrado na universidade). Em 1923, Kornilov, recém-empossado diretor do Instituto de Psicologia de Moscou, convidou Luria a integrar sua equipe, momento em que conheceu Leontiev e, em 1924 (no II Congresso), Vigotski.

Entre 1924 e 1934, temos um intenso período de uma série de estudos. Além de se manterem no Instituto de Psicologia, associaram-se ao Laboratório de Psicologia do Instituto Krupskaja de Educação Comunista, do qual Luria tornou-se diretor. Formaram um departamento de psicologia no Instituto Psiconeurológico da Universidade de Kharkov. Com o apoio de Vigotski, Luria coordenou a expedição pela Ásia Central⁵⁰ e, ao mesmo tempo, realizou estudos com gêmeos⁵¹.

⁴⁹ Embora nesse momento os experimentos de Pavlov sobre condicionamento tenham gerado entusiasmo, ressalta que: “[...] Atualmente, aceitamos como uma verdade simples sua demonstração de que é possível medirem-se os processos de excitação e inibição do sistema nervoso central, que medeiam o caminho entre um estímulo periférico e o reflexo de salivação [...]”.

⁵⁰ Na expedição pela Ásia Central, Luria escolheu as aldeias e os assentamentos nômades do Uzbequistão e de Khirgizia. Por tratar-se de um período de transição (pós-revolucionário), podiam observar tanto os grupos iletrados, que habitavam as aldeias, quanto os grupos já envolvidos com a vida moderna, que experimentavam as mudanças ocorridas com o realinhamento social. Os participantes foram divididos em cinco grupos, a partir das diferenças em suas atividades práticas, nos modos de comunicação e no aspecto cultural: 1. mulheres iletradas que moravam em aldeias remotas e não tinham envolvimento em qualquer atividade social moderna; 2. camponeses analfabetos que viviam em aldeias remotas com uma economia individualista e que ainda não mantinham uma economia socializada; 3. mulheres que não tinham educação formal ou qualquer prática escrita, mas que frequentavam minicursos em educação infantil; 4. trabalhadores de fazenda coletiva e jovens que tinham frequentado cursos de curta duração, tinha certa experiência com planejamento da produção, distribuição de trabalho e administração, mas haviam frequentado muito pouco a escola, e muitos ainda eram semi-iletrados; 5. mulheres aceitas na escola de professores, depois de dois ou três anos de estudo, entretanto com formação educacional baixa. A hipótese apresentada era que “[...] só os últimos três grupos, que por participarem na economia socialista haviam tido acesso às novas relações sociais e princípios de vida que acompanhavam a

Retomamos aqui uma importante consideração de Luria sobre a orientação de Vigotski (1992 apud AYRES, 2011):

Na breve década compreendida entre a chegada de Vigotski a Moscou, e sua morte por tuberculose em 1934, sua inteligência e sua energia criaram um sistema psicológico que, sem dúvida, ainda não fora completamente explorado. Praticamente, todos os ramos da psicologia soviética, na teoria como na aplicação prática, foram influenciados por suas ideias. Esses mesmos dez anos alteraram definitivamente o curso de meu trabalho. Sem destruir os impulsos básicos que me haviam atraído à psicologia, Vigotski me proporcionou um entendimento incomparavelmente mais amplo e profundo do empreendimento em que minha pesquisa precoce se incluía. No final da década de 20, o curso futuro de minha carreira estava terminado. Eu passaria o resto de meus anos desenvolvendo vários aspectos do sistema psicológico de Vigotski. (LURIA, 1992, p.60).

Com o acirramento da censura stalinista, em 1936, a expedição pela Ásia Central e os estudos com gêmeos foram proibidos. Nesse contexto, no ano de 1937, com o curso de Medicina concluído, passou a integrar a equipe de

mudança, haviam experimentado as condições necessárias para a alteração radical da forma e do conteúdo de seu pensamento. Estas mudanças sociais os havia colocado em contato com a cultura tecnológica, com a escrita e com outras formas de conhecimento. Os dois outros grupos não haviam sido suficientemente expostos às condições que considerávamos necessárias para uma mudança psicológica fundamental” (LURIA, 1992). “A pesquisa iniciou-se com longas conversas, buscando avaliar como as pessoas refletiam cognitivamente sua experiência em diversos níveis de análise. Para tanto, foram realizadas atividades que envolviam codificação lingüística de categorias básicas da experiência visual; classificação e abstração; resolução de problemas verbais e auto-análise. Luria (1992) constatou que a educação formal produzia mudanças qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos” (AYRES, 2011, p.31-32).

⁵¹ Os estudos com gêmeos fraternos e idênticos foram realizados no Instituto Médico-Genético de Moscou, “[...] a fim de compreender as devidas contribuições da hereditariedade e do ambiente em algumas características humanas particulares. Tinham como pressuposto que “as contribuições genéticas ao comportamento refletir-se-iam mais diretamente naquelas tarefas que demandassem processos cognitivos naturais do que nas que evocassem processos culturalmente mediados” (LURIA, 1992, p.89). Os experimentos com gêmeos demonstraram as diferenças do desenvolvimento intelectual, que, por sua vez, estavam relacionadas às diferenças lingüísticas entre eles, enfatizando, assim, a importância da linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (AYRES, 2011, p.32-33). Luria desenvolveu com Yudovich estudos com pares de gêmeos, os quais estão presentes na obra *Linguagem e Desenvolvimento Intelectual da Criança* (1987), título da tradução em português, originalmente publicado em 1936-1937, na qual se encontra, predominantemente, a linguagem pavloviana. Sobre isso o próprio Luria fala, no seu livro autobiográfico, que correspondia a uma estratégia para driblar a censura do partido, nos marcos do stalinismo soviético. (TULESKI, 2007 apud AYRES, 2011 – nota de rodapé 14).

Bourdenko⁵², no Instituto de Neurocirurgia, com o objetivo de treinar a prática neurológica, bem como desenvolver métodos psicológicos para diagnosticar lesões cerebrais localizadas. Em 1939, tornou-se diretor do laboratório de Psicologia Experimental no Instituto Neurológico da Academia de Ciências Médicas. No período entre 1937 a 1941, desenvolveu seus primeiros estudos no âmbito da neuropsicologia (TULESKI, 2007 apud AYRES, 2011).

Em 1939, tornou-se diretor do laboratório de Psicologia Experimental, no Instituto Neurológico da Academia de Ciências Médicas. Com o início da Segunda Guerra Mundial, Luria organizou um hospital de reabilitação nos Urais do Sul, trabalhando neste por três anos, decorridos os quais, transferiu-se de volta a Moscou.

Em 1948, durante a Guerra Fria, “a ciência soviética foi novamente chacoalhada por uma série de agitações das quais a mais conhecida foi a controvérsia sobre a genética”, levantada nos Estados Unidos. Nesse contexto, Luria, no início de 1950, foi dispensado do Instituto de Neurocirurgia, mas, sendo membro pleno da Academia de Ciências Pedagógicas, tinha direito a trabalhar em algumas das suas instituições. Assim, retomou os seus estudos, voltando-se para as pessoas com deficiência mental, no Instituto de Defectologia. (COLE, 1992 apud AYRES, 2011, p.35). Confirmou-se, no começo dessa década, a reestruturação da psicologia sobre a base da teoria de Pavlov⁵³,

[...] como única base científico-natural aceita. Não é de estranhar, então, que os trabalhos dos psicólogos se distingam por uma linguagem “reflexológica” muito particular e, incluso, que alguns investigadores se dediquem ao estudo de temas “pavlovianos”. Um exemplo do primeiro são os trabalhos de A. R. Luria sobre a linguagem como reguladora do comportamento, publicados em 1957 e 1958, em que abunda a terminologia do tipo “primeiro sistema de sinais”, “segundo sistema de sinais”, etc.

Luria continuou desenvolvendo seus estudos no Instituto de Defectologia, mas teve que realizar dois tipos de trabalho: um na linguagem

⁵² Nicolai Nilovich Burdenko (1876-1946) foi um médico cirurgião soviético, considerado o fundador da neurocirurgia russa. (Wikipédia).

⁵³ Vale destacar que Pavlov já era glorificado antes da morte de Vigotski.

pavloviana e outro na perspectiva histórico-cultural. Vale destacar que citava Pavlov somente quando tratava das funções elementares.

Em 1955, “depois de um hiato de 20 anos”, a psicologia podia ter sua própria revista, *Problemas de Psicologia*, que contou com Kornilov como editor e Luria e Leontiev como membros do conselho editorial. Em 1956, uma compilação dos trabalhos de Vigotski foi publicada, com prefácio de Luria e de Leontiev, “tornando suas ideias disponíveis pela primeira vez a toda uma geração de estudantes que mal sabiam seu nome”. (COLE, 1992 apud AYRES, 2011, p.36-37).

Entre 1960 e 1970, Luria publicou os seus trabalhos em linguagem vigotskiana, bem como revisou suas obras com o jargão pavloviano, modificando-as e ampliando-as. Entretanto, não teve tempo para revisar todas: *Funções Corticais Superiores* (Moscou, 1962); *Cérebro Humano e Processos Psíquicos* (Moscou, Primeiro Tomo, em 1962, e Segundo Tomo, em 1970); *Lóbulos Frontais e Regulação dos Processos Psíquicos* (Moscou, Luria-Homskaia, 1966); *Análise Psicológica da Resolução de Problemas* (Moscou, Luria-Tsvetkova, 1966); *Manual de Psicologia Geral* (Moscou, em quatro Tomos, entre 1967 e 1970); *Pequeno Livro sobre uma Grande Memória* (Moscou, 1968); *Mundo Perdido e Mundo Recuperado* (Moscou, 1971); *Bases da Neuropsicologia* (Moscou, 1973); *Fundamentos de Neurolinguística* (Moscou, 1975); *Neuropsicologia da Memória* (Moscou, Tomo 1, em 1974, e Tomo 2, em 1976); *Linguagem e Consciência* (Moscou, 1979); *Etapas de um Caminho Percorrido* (Moscou, 1982) (GOLDER, 1986). As duas últimas obras foram publicadas postumamente e, a última, sua autobiografia, foi traduzida, para o português, como *A Construção da Mente* (1992). (TULESKI, 2007).

Luria morreu em 1977, no mesmo ano do cinquentenário da Revolução Russa.

2.2.3 Alexei Nikolaevich Leontiev

O filho de Leontiev, A. A. Leontiev, conseguiu uma autobiografia oral três anos antes do falecimento do seu pai. Mario Golder, no livro *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo* (2004), traz muitos desses dados obtidos pelo filho e confirmados por contemporâneos e integrantes do grupo. Teve como orientador do doutorado Galperin, manteve contato com Elkonin, Zaporózhets e outros. A partir dessa referência e de Shuare (2017), vamos traçar alguns dados biográficos de Leontiev.

Leontiev nasceu em 1903, em Moscou. Em 1917, ano da Revolução Russa, tinha apenas 14 anos. Em 1923, com 20 anos de idade, terminou a Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Moscou. Sua orientação em psicologia foi de Chelpánov. (GOLDER, 2004).

O ano de 1924 marcou o início da vida profissional e científica de Leontiev, pois, entre outros acontecimentos, foi nomeado colaborador científico do Instituto de Psicologia. Nesse mesmo ano, aconteceu uma mudança fundamental no rumo científico e pessoal de Leontiev: o início da sua relação com Luria e com Vigotski. No final dos anos 1920, Leontiev trabalhou na Academia de Educação Comunista em Moscou, no Instituto de Defectologia e na Clínica de G. Rossolimo. Também lecionou no Instituto Estatal de Cinematografia e no Instituto Estatal de Arte Teatral.

Entre os anos de 1928 e 1930, Leontiev publicou as seguintes obras: *Recordações mediatizadas em crianças com mudanças orgânicas (por enfermidades) do intelecto* (1928); *Problemas do método dialético na psicologia da memória* (1929); *Exame e psiquismo, escrito em colaboração com Luria* (1929); *Grafologia*, em conjunto com Surknov (1930); *Desenvolvimento da estrutura interna da conduta superior* (1930).

Segundo Golder (2004), em 1930, no contexto stalinista, Leontiev teve de deixar seu cargo na Academia de Educação Comunista, fato que coincidiu, no entanto, com a formação do departamento de psicologia, em Karkhov (na época,

capital da Ucrânia). Leontiev filho propõe uma periodização dos ciclos de pesquisas desenvolvidos por Leontiev em Karkhov:

[...] Um *primeiro ciclo*, em que foram trabalhados tanto temas de cunho teórico como metodológico – imagem e processo. O objetivo era elaborar uma síntese generalizadora que abarcasse a gênese, a estrutura constitutiva e a dinâmica da imagem. Constata-se que os membros do grupo mantinham pesquisas específicas reunidas por esse tronco comum, a saber, Bojovich – linguagem, intelecto prático; - Zaporjets – pensamento do pré-escolar, desenvolvimento do significado; Leontiev – apropriação do conceito na etapa escolar; Zinchenko – o esquecimento na função mnemônica. Um *segundo ciclo*, que corresponde ao mesmo período do anterior e que estaria voltado ao estudo do instrumento, analisado como objeto de diferenciação com o meio. É necessário observar que esta temática ocupou o centro do interesse de Leontiev pelo menos nas primeiras décadas de sua produção científica, unida ao tema do significado. Só posteriormente ele iria dedicar-se ao “sentido pessoal”, tão resgatado pelos estudiosos de sua obra. Costumava dizer o autor: “Dominar o instrumento e o significado é dominar o processo operacional”.

Um *terceiro ciclo* coloca-se entre os anos 1935-1936, quando Leontiev se propôs pela primeira vez pesquisar a temática da atividade. Segundo sua expressão, cunhada em várias obras: “A chave para a morfologia do conhecimento encontra-se na morfologia da atividade”. Incorporou às pesquisas Lukhov, Mistiuk, Asnin e Komenko, todos provenientes da cidade. E, finalmente, um *quarto ciclo*, que vai de 1936 até 1940. O ciclo de pesquisas poderia ser englobado sob o seguinte rótulo: “todos os processos internos ficam constituídos pela imagem obtida a partir da atividade externa”, correspondendo às pesquisas levadas a cabo por Zinchenko (lembranças involuntárias), Zaporózhets (a percepção como ação) e Lukhov (psicologia do jogo). As três foram supervisionadas por Leontiev, apesar de já em 1936 este ter retornado a Moscou para ser professor de Psicologia da Universidade de Moscou, compartilhando simultaneamente com Elkonin sua cátedra de psicologia no Instituto Pedagógico de Leningrado. (GOLDER, 2004, p.24-25).

Entre 1936 e 1940, realizou um conjunto de investigações voltadas ao estudo do desenvolvimento histórico da psique no aspecto filogenético e da consciência humana. Os resultados obtidos constituíram sua tese de doutorado, defendida em 1940, e foram publicados parcialmente, com o título de *Ensaio sobre o desenvolvimento da psique*, em 1947. (SHUARE, 2017).

Nesse ínterim, foi o diretor de um hospital de retaguarda, onde também trabalharam P. Ya. Galperin (chefe da parte médica), A. V. Zaporózhets (chefe dos laboratórios experimentais) e outros. O trabalho realizado nesse período está sintetizado em *A reabilitação dos movimentos: investigação psicofisiológica da*

recuperação das funções dos membros superiores após lesões, escrito conjuntamente com Zaporózhets.

Em 1943, em Moscou, dirigiu o laboratório de psicologia infantil no Instituto de Psicologia e a disciplina de psicologia na Universidade de Moscou. Realizou importantes investigações referidas ao desenvolvimento psíquico e aos problemas do ensino e da educação infantil. Desses anos são seus artigos: *Bases psicológicas do jogo pré-escolar* (1944); *Questões psicológicas do estudo consciente* (1947); *Questões da formação da personalidade da criança na idade pré-escolar* (1950); *O desenvolvimento intelectual da criança* (1950), etc. Em 1959, apareceu seu trabalho fundamental *Desenvolvimento do psiquismo*. Sua última obra, aparecida em 1975, foi *Atividade, consciência e personalidade*. (SHUARE, 2017).

Leontiev morreu em 1979.

2.3 O Método na Psicologia Histórico-Cultural e o Problema do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores

Este tópico tem o objetivo de apresentar algumas elaborações sobre o método na Psicologia Histórico-Cultural e o problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para tanto, fundamentamo-nos nas seguintes obras: o tomo I – *El significado histórico de la crisis de la Psicología* (2013) e o tomo III – *Problemas del desarrollo de la psique* (2012), de Vigotski; o primeiro volume do *Curso de Psicologia Geral* (1979a), de Luria, e a obra *O desenvolvimento do psiquismo*, de Leontiev (s/d). Os textos foram selecionados, principalmente, pela referência ao método na apresentação dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e no estudo das funções psíquicas superiores.

Vigotski, Luria e Leontiev, no contexto histórico pós-revolucionário, procuraram construir uma psicologia de base marxista. Desde os primeiros anos, a psicologia soviética assumiu a tarefa de elaborar “[...] uma ciência psicológica na base do materialismo dialético, do marxismo. Tomou, portanto, imediatamente consciência da importância decisiva do problema de determinação sócio-histórica

do psiquismo humano” (LEONTIEV, s/d, p.162 - *A “démarche” histórica no estudo do psiquismo humano*, 1959).

O método de Marx cumpriu papel importante na constituição da Psicologia Histórico-Cultural. De acordo com Luria (1992), a partir do marxismo, Vigotski chegou à conclusão da origem social das funções psíquicas superiores, especificamente humanas. O ser humano não só é determinado pelo meio ambiente, mas também é um sujeito ativo. Enquanto muitas explicações científicas se limitavam à maturação física e aos mecanismos sensoriais, que acabam nas funções elementares, era preciso interligar com os processos culturais determinados, responsáveis pela formação das funções superiores.

Para Vigotski, o problema do método ocupava lugar central na construção de uma psicologia marxista. Ao propor a permanência da consciência (o psiquismo humano) como objeto de estudo da psicologia, fez severas críticas as concepções naturalista e idealista na ciência psicológica, observando que as duas formas de focar o psiquismo eram inúteis, pois, enquanto uma entendia o psiquismo como função imediata do cérebro, a outra compreendia o psiquismo como uma manifestação do espírito. (LURIA, 1979a - *idem*). Ao tomarmos a linguagem e o pensamento como objeto da nossa pesquisa, não apreendemos esses processos como as concepções naturalista e idealista que versam em torno do desenvolvimento humano e da sua consciência na ciência psicológica.

Vigotski (2013), no *El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica* (1927), faz uma análise aprofundada da crise da psicologia no início do século XX⁵⁴. Para Vigotski, na última fase da crise, o problema se encontrava na psicologia aplicada, expressa pela dificuldade de sistematizar conhecimentos e estabelecer fundamentos a partir do acúmulo de materiais empíricos. Era preciso reconhecer essa crise e buscar um caminho para sua solução:

⁵⁴ Vigotski faz uma análise da situação da psicologia no exterior, criticando escolas psicológicas, como a psicanálise, o behaviorismo, a Gestalt, e também na Rússia, como as teorias de Kornilov, Bekhterev e Pavlov.

Dessa crise metodológica, da evidente necessidade de direção que mostram uma série de disciplinas particulares – num determinado nível de conhecimentos – de coordenar criticamente dados heterogêneos, de sistematizar leis dispersas, de interpretar e comprovar os resultados, de depurar métodos e conceitos, de estabelecer princípios fundamentais, em síntese, de dar coerência ao conhecimento, é de tudo isto que surge a ciência geral. (VIGOTSKI, 2013, p.259-260 - *El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica, 1927* – tradução nossa).

A crise expõe o dualismo entre teoria e prática, mente e corpo, a partir do qual se localizam em cada polo as psicologias idealistas e naturalistas. Na história da ciência, segundo Vigotski (2013, p.356 – idem), “[...] o centro se descolou: o que se encontrava na periferia se converteu no centro do círculo. E o mesmo que da filosofia, repudiada pelo empirismo, cabe dizer da psicologia aplicada: a pedra que que rejeitaram os construtores, essa veio a ser a pedra angular”. Isso pode ser explicado, por exemplo, pela determinação da prática sobre os conceitos e leis formulados presente na psicologia aplicada; enquanto, na psicologia anterior, a prática dependia em absoluto da teoria.

Vigotski (2013, p.261 – idem) faz referência ao método inverso apontado por Marx, “[...] quando afirmava que a ‘a anatomia do homem era a chave da anatomia do macaco’”⁵⁵, sinalizando para a possibilidade da adoção

⁵⁵ Essa citação de Marx está presente nos *Grundrisse*: manuscritos econômicos de 1857-1858. Marx (2011, p.58) defende que o estudo das relações e estrutura da sociedade burguesa, por ser a formação social mais desenvolvida e diversificada da produção, permite “[...] compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc.”. Assim como “a anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco”, “a economia política fornece a chave da economia antiga etc.”. No entanto, diferente da economia burguesa, Marx entende que tomar como ponto de partida a sociedade burguesa, que mantém, de forma atrofiada e dissimulada, formas precedentes, não apaga as diferenças históricas entre as organizações sociais. Sobre as categorias econômicas, como em toda ciência histórica e social, ressalta que “[...] é preciso ter presente que o sujeito, aqui a moderna sociedade burguesa, é dado tanto na realidade como na cabeça, e que, por conseguinte, as categorias expressam formas de ser, determinações de existência, com frequência somente aspectos singulares, dessa sociedade determinada, desse sujeito, e que, por isso, a sociedade, também do ponto de vista científico, de modo algum só começa ali onde o discurso é sobre ela enquanto tal. É preciso ter isso em mente, porque oferece elemento decisivo para a subdivisão” (MARX, 2011, p.59). As categorias econômicas não são estabelecidas pela sua sucessão histórica, mas pela determinação na sociedade. Não se começa, portanto, a análise pela renda da terra, pela propriedade da terra, que corresponde à primeira forma de produção (agricultura) e que se mantém em todas as sociedades, mas como são determinadas na sociedade burguesa. “[...] O capital é a potência econômica da sociedade burguesa que tudo domina. Tem de constituir tanto o ponto de partida quanto o ponto de

desse método no estudo da consciência, partindo das suas funções superiores para as inferiores, quando as primeiras já estão desenvolvidas e são conhecidas. O pensamento e a linguagem humana não se explicam diretamente pela evolução natural dos animais. Ao contrário,

[...] compreendemos e definimos o pensamento e os rudimentos da linguagem nos animais a partir do pensamento evoluído e da linguagem do homem. Só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa no processo de desenvolvimento – ou, inclusive, o próprio processo – se conhecemos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz. (VIGOTSKI, 2013, p.262 – idem).

Vale ressaltar que, em relação à criança e ao adulto, Vigotski, assim como ressaltado por Marx em relação ao estudo das formas mais desenvolvidas para compreender as menos desenvolvidas, não apaga as diferenças entre eles. Como veremos no próximo capítulo, a criança tem particularidades no seu desenvolvimento, não se constituindo apenas em um ser menos desenvolvido.

Ao tratar das oposições feitas entre a ideia e o fato e da necessidade de sua superação pela ciência geral, Vigotski estabelece duas teses. A primeira afirma a correspondência, em um certo grau, entre o conceito e a realidade:

[...] Todo conceito científico-natural, por mais alto que seja seu grau de abstração em respeito ao fato empírico, encerra sempre uma concentração, um sedimento da realidade concreta e real de cujo conhecimento científico surgiu, ainda que seja só em uma solução muito débil. (VIGOTSKI, 2013, p.279 - idem).

Os conceitos, portanto, não são criações do espírito humano, mas partem e buscam explicar o mundo real. A segunda tese consiste num sentido inverso, da realidade ao conceito. Vigotski (2013, p.281 - idem) esclarece:

[...] Se aquela afirmava que na mais alta abstração científica há um elemento de realidade, esta, como teorema contrário, estabelece que todo fato científico-natural isolado, por mais empírico e pouco maduro que seja, já encerra uma abstração primária. O fato real e o fato científico

chegada, e tem de ser desenvolvido antes da renda da terra. Após o exame particular de cada um, é necessário examinar sua relação recíproca” (MARX, 2011, p.60).

distinguem-se precisamente um do outro por este último constituir o fato real reconhecido em determinado sistema, isto é, uma abstração de certos traços da inesgotável soma de signos do fato natural.

Vigotski defendia a criação de uma psicologia geral, que pudesse desvelar a essência de seus fenômenos, com categorias e conceitos próprios. Faz uma analogia com a obra *O capital* de Marx, escrevendo que: “[...] A psicologia necessita de seu *O capital* – seus conceitos de classe, base, valor, etc. -, a partir dos quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto” (VIGOTSKI, 2013, p.389 – *El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica*, 1927 – tradução nossa). Vigotski, juntamente com seus companheiros, colocou a tarefa de construção de uma psicologia marxista a serviço da “transformação socialista do homem”.

Inicialmente, a proposta marxista, de acordo com Luria (1992, p.48), era chamada por Vigotski de psicologia *cultural, instrumental* ou *histórica*, conceitos que reforçavam “[...] uma das facetas do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividades que distinguem o homem⁵⁶ de outros animais”. Sobre o significado desses conceitos, o autor destaca:

O termo “instrumental” se referia à natureza mediada de todas as funções psicológicas complexas. À diferença dos reflexos básicos, que podem ser caracterizados como um processo de estímulo-resposta, as funções superiores incorporam estímulos auxiliares. O adulto não se limita a responder aos estímulos apresentados por um pesquisador ou por seu ambiente natural; modifica ativamente esses estímulos, fazendo destas modificações um instrumento do próprio comportamento.

O aspecto “cultural” da teoria de Vigotski tinha a ver com os modos socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza as tarefas que são propostas à criança, e com as ferramentas, físicas e mentais, que são oferecidas à criança para que domine essas tarefas.

O elemento “histórico” fundia-se ao cultural. As ferramentas usadas pelo homem para dominar seu meio ambiente e seu próprio comportamento não surgiram, completamente prontas, da mente de Deus. Foram

⁵⁶ Com exceção das citações dos próprios autores e, embora entendendo que “homem” se refere ao gênero humano, optamos por usar substantivos sobrecomuns e, sempre que possível, uma linguagem que considere o gênero. Entendemos que só sua mudança na linguagem não é suficiente para mudar as relações sociais concretas, mas vemos como importante essa consideração.

inventadas e aperfeiçoadas no curso da história social do homem. (LURIA, 1992, p.48-49).

Essas são as bases da psicologia desenvolvida por Vigotski, com a colaboração de Leontiev e Luria, que veio a ser conhecida por Psicologia Histórico-Cultural.

O indivíduo (adulto) não responde apenas aos estímulos do meio, mas modifica esse estímulo e seu próprio comportamento, sua atividade é sempre mediada por instrumentos materiais e psicológicas (como a linguagem, a comunicação). A criança se desenvolve em um contexto cultural e histórico determinado, desde o início da sua vida. É por meio da comunicação com o adulto, que ela vai se apropriando do mundo humano.

Luria (1986) lembra que Lenin⁵⁷ defendeu como objeto do conhecimento e da ciência a relação existente entre as coisas e não estas em si. O indivíduo forma conceitos abstratos que possibilitam atingir a essência das coisas, ultrapassando os limites da experiência sensorial. Isto é,

[...] não só pode captar as coisas mais profundamente do que lhe permite a percepção sensível imediata, mas também tem a possibilidade de tirar conclusões, não sobre a base da experiência imediata, mas sim com base no raciocínio. Tudo isto permite considerar que no homem existem formas muito mais complexas de recepção e elaboração da informação do que as da percepção imediata (LURIA, 1986, p.12).

Um dos problemas centrais da psicologia soviética, como vimos, foi o estudo do desenvolvimento do psiquismo, sendo importante não só para a psicologia, mas para a pedagogia. Leontiev (s/d – *Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo*, 1947), na mesma direção, lembra que são frequentes as concepções que entendem as funções psíquicas superiores e as aptidões humanas como decorrentes diretamente dos caracteres biológicos hereditários. A Psicologia Histórico-Cultural vai de encontro a essas concepções biologizantes sobre o psiquismo humano.

Ainda neste texto, Leontiev (s/d, p.106-107 - idem) trata sobre o problema do método no estudo psicológico do desenvolvimento da consciência,

⁵⁷ Afirmação retirada das *Obras completas* de Lenin, tomo 42 (em russo).

lembrando a concepção marxista de que o desenvolvimento da consciência é determinado pelo desenvolvimento da existência. E isso serve também para o estudo da consciência individual, que tem uma determinação concreta, pelas condições e relações sociais. O método da teoria histórico-cultural busca “[...] encontrar a estrutura da atividade humana engendrada por condições históricas concretas, depois, a partir desta estrutura, por em evidência as particularidades psicológicas da estrutura da consciência dos homens”.

Para o autor, a pesquisa psicológica, que tem como objetivo criar uma ciência geral, precisa buscar a solução para esse problema, a partir do materialismo histórico-dialético, que possibilita explicar de modo científico e materialista os fenômenos naturais e sociais, sendo a “[...] única concepção do mundo que responde a este objetivo” (LEONTIEV, s/d, p.162 – *A “démarche” histórica no estudo do psiquismo humano*, 1959). Os primeiros trabalhos se dedicaram a avançar não só sobre a tese do psiquismo como função de um órgão material (o cérebro) que se manifesta no reflexo da realidade objetiva, mas sobre as determinações históricas e sociais do psiquismo humano. Tarefa completa a que se dedicaram esses psicólogos. Como ressalta o autor, as primeiras tentativas para elaborar uma psicologia marxista se limitaram a estabelecer os princípios gerais com relação à concepção materialista do psiquismo e à crítica ao “idealismo militante em psicologia”. Segue o autor:

Os trabalhos desta época trataram igualmente do problema da determinação social do comportamento humano. Em 1924, K.N. Kornilov, que defendia ainda posições “reatológicas”, escrevia a este propósito: “Não devemos ir da psicologia individual à psicologia social, mas ao contrário...”, e “só a partir da base dos fatores sociais motores compreenderemos a psicologia individual de que trata a psicologia empírica”. Ao dizer isto, coloca-se resolutamente em guarda contra o reconhecimento da “onipotência do método naturalista” em psicologia. Todavia, o problema metodológico maior, a saber o de uma *démarche* única para o estudo do psiquismo humano, não estava resolvido. O fato era manifesto no manual publicado por K.N. Kornilov nesta época, em que ele defendia a tese dos dois fatores (biológico e social) que determinam o comportamento humano e citava ingenuamente, ao lado da sua descrição das relações elementares as características psicológicas dos representantes das diversas classes sociais no espírito de Sombart. (LEONTIEV, s/d, p.163 - idem).

Kornilov, embora defendesse a construção da psicologia fundamentada no marxismo, não conseguiu criar um sistema psicológico coerente, acabando por recorrer à teoria dos dois fatores (biológico e social). Leontiev (s/d - idem) reconhece que foram os trabalhos de Vigotski que deram início a uma nova etapa no estudo do problema da determinação sócio-histórica do psiquismo humano. Ele foi o primeiro a notar a tese de que a *démarche* histórica deveria nortear a constituição da nova psicologia, realizando a crítica às concepções biologizantes e opondo a elas a sua teoria histórico-cultural do desenvolvimento. Vigotski introduziu na investigação psicológica a categoria de historicidade, importante para a compreensão da reorganização dos processos psíquicos na filogênese e na ontogênese⁵⁸. Essa reorganização é resultado da apropriação pelo indivíduo, em interação com outros, do patrimônio da cultura humana.

Vigotski, conforme Leontiev (s/d - idem), partiu de duas hipóteses, quais sejam: 1) o caráter mediado das funções psíquicas do ser humano; e 2) os processos interiores intelectuais se formam a partir da atividade exterior, “interpsicológica”. A primeira entende que os processos psicológicos apresentam uma estrutura diferente, sendo divididos em inferiores (involuntários, hereditários) e superiores (voluntários, culturais). Os primeiros passam por um processo de transição aos segundos, por meio de processos mediatizados, com a introdução de instrumentos auxiliares – um nó intermediário (estímulo-meio). Não se trata, assim, de uma mudança apenas quantitativa, mas uma mudança de conteúdo, de estrutura das funções psicológicas. Na segunda, o nó mediatizante aparece como estímulo exterior, explicando que a nova estrutura psicológica não surge do interior, mas se forma na comunicação mediada entre os indivíduos. Por exemplo,

[...] o processo voluntário da “efetuação de uma ação” é inicialmente mediatizada por um sinal exterior, pelo qual um outro homem age sobre o comportamento do sujeito que efetua a ação considerada. Neste estágio de formação, a estrutura mediatizada não caracteriza o processo realizado pelo sujeito do agente, mas o processo “interpsicológico” correspondente, isto é, o processo no seu conjunto, no qual intervêm tanto a pessoa que reage ao sinal realizando a ação como a outras pessoas que dão o sinal. Só posteriormente, quando numa estrutura

⁵⁸ A filogênese é a história da evolução de uma espécie e a ontogênese é o desenvolvimento do indivíduo de uma determinada espécie. A filogênese inclui diferentes processos da ontogênese.

análoga o sinal de partida começa a ser dado pelo próprio sujeito agente (“auto-comando”), é que o processo adquire um caráter mediatizado “intrapicológico”, isto é, integralmente realizado por um só homem; nasce assim a estrutura elementar da ação voluntária, o ato de vontade. (LEONTIEV, s/d, p.165 - idem).

Os processos psicológicos que aparecem, primeiro, na relação do sujeito com outros, a partir da apropriação de ações externas, podem ser de um instrumento material ou de um determinado conhecimento, antes de se transformarem em processos intelectuais internos. O desenvolvimento psíquico humano passa, portanto, pela apropriação da cultura e das formas sociais de atividade, desenvolvidas historicamente. Leontiev (s/d, p.166 - idem) ressalta que as elaborações de Vigotski, bastante avançadas na época, “[...] não se constituem um sistema psicológico acabado. Elas exprimem mais a abordagem do problema que sua solução”. O estudo da consciência e da atividade humanas exige partir do princípio da historicidade e, segundo o autor, a sua fonte está no marxismo, na sua concepção da transformação da natureza humana no processo de desenvolvimento material e intelectual da sociedade.

Diante dos avanços no âmbito da educação e da cultura, no contexto pós-revolucionário, era inevitável, conforme Vigotski (2013, p.23 – *Prólogo al libro de A. F. Lazurski: Psicología general y experimental, 1925* – tradução nossa), “[...] revisar os fundamentos e princípios da psicologia à luz do materialismo dialético e ligar à elaboração da investigação científica e teórica, assim como o ensino desta ciência, a premissas de caráter filosófico mais gerais e fundamentais”. Apontava a necessidade da adoção de um ponto de vista objetivo, que, por conseguinte, determinasse o objeto, o método e os princípios de seu estudo, a fim de assegurar a possibilidade de construir um sistema científico exato e rigoroso. Vigotski defendia a criação de uma psicologia geral, científica, que estudasse o ser humano e sua psique, não de modo abstrato ou empírico, mas com suporte na experiência histórico-social. Sobre esse estudo, o autor reforça:

A psicologia científica não tem que ignorar os fatos da consciência, mas materializá-los, transferi-los para uma linguagem objetiva que existe na realidade e desmascarar e enterrar ficções, fantasmagorias, etc. para sempre. Sem ela, todo trabalho de ensino, de crítica e de investigação é

impossível. (VYGOTSKI, 2013, p.44 – *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento*, 1925 – tradução nossa).

A consciência, portanto, não pode ser compreendida biológica ou fisiologicamente, sendo necessário: 1) encontrar para ela uma interpretação e um lugar adequados; e 2) explicar os problemas fundamentais relacionados com a consciência, como o caráter consciente das sensações, do pensamento e da vontade, bem como o conceito da evolução da consciência, de sua identidade e unidade. (VIGOTSKI, 2013 – idem).

Diferentemente dos demais animais, que têm como fontes do seu comportamento os reflexos inatos ou não condicionados e os adquiridos ou condicionados, o ser humano possui mais uma fonte, a experiência histórica. “[...] Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento, baseiam-se na amplíssima utilização da experiência das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite dos pais para os filhos através do nascimento” (VYGOTSKI, 2013, p.45 – idem – tradução nossa). É verdade que existem formas iniciais de adaptação ativa na atividade instintiva de animais, como a construção de ninhos e de tocas, todavia não possuem valor dominante e fundamental e seus mecanismos de execução seguem essencialmente passivos. Para esclarecer essa afirmação, Vigotski (2013, p.65 – idem – tradução nossa) cita Marx:

A aranha que tece a teia e a abelha que constrói as colmeias com cera o farão por força do instinto, como as máquinas, de um modo uniforme e sem manifestar nisso uma atividade maior do que nas outras reações adaptativas. Outra coisa é o tecelão ou o arquiteto. Como diz Marx, eles construíram previamente sua obra na cabeça; o resultado obtido no processo de trabalho existia idealmente antes do começo do trabalho [...].

Vigotski denomina esse comportamento humano de experiência histórica e social duplicada – na materialidade e na consciência: o trabalhador repete na sua ação aquilo que estava somente na sua mente.

No texto *El Método instrumental en psicología*, escrito em 1930, Vigotski (2013), ao tratar acerca do domínio do comportamento do ser humano, faz uma analogia das ferramentas ou instrumentos psicológicos com a técnica. Vejamos uma passagem do autor:

Na direção singular que o instrumento psicológico adquire não há nada que contradiga a própria natureza, já que nos processos de atividade e de trabalho, o homem << se confronta como uma potência natural com a matéria da natureza >> (K. Marx, F. Engels, Obras, t.23, p.188), entendendo por matéria a substância e o produto da natureza. Quando o homem age dentro deste processo sobre a natureza externa e a modifica, ele também está agindo sobre sua própria natureza e modificando-a, fazendo depender dele o trabalho de suas forças naturais. Também subordinar essa << força da natureza >> a si mesmo, ou seja, ao seu próprio comportamento, é a condição necessária para o trabalho. No ato instrumental, o homem se auto-domina desde fora, por meio de instrumentos psicológicos. (VYGOTSKI, 2013, p.68 – *El Método instrumental en psicología*, 1930 – tradução nossa).

Embora não haja uma coincidência em todos os seus aspectos, os instrumentos psicológicos são criações artificiais e sociais, dirigidos ao domínio dos próprios processos psicológicos ou de outros indivíduos, assim como a técnica está dirigida ao domínio da natureza. Um dos instrumentos psicológicos mais privilegiados é a linguagem.

O método instrumental, como um método histórico-genético, procura investigar o comportamento e seu desenvolvimento, desde o ponto de vista histórico, mediante a presença dos instrumentos psicológicos e a estrutura dos atos instrumentais (VYGOTSKI, 2013 – idem). Nesse processo, a educação cumpre um papel fundamental, pois é através dela que as funções psicológicas da criança se reestruturam em seu conjunto, na totalidade. O método instrumental procura investigar como a criança, por meio do processo educativo, consegue se apropriar da experiência histórico e se desenvolver como ser social.

Em *Sobre los sistemas psicológicos*, de 1930, Vigotski (2013) destaca como ocorre o processo das funções psicológicas superiores nas crianças: primeiro, no plano social, como função interpsicológica – compartilhada entre a criança e o adulto, e, depois, no plano psicológico, como função intrapsicológica. Exemplificando com a linguagem:

[...] A princípio, é um meio de enlace entre a criança e quem a rodeia, porém, no momento em que a criança começa a falar para si, pode considerar-se como a transposição da forma coletiva de comportamento à prática do comportamento individual. (VYGOTSKI, 2013, p.77 – *Sobre los sistemas psicológicos*, 1930 – tradução nossa).

O processo de formação de conceitos, no plano psicológico, tem na idade de transição (adolescência) seu momento fundamental, possibilitando pensar os conceitos por meio das conexões complexas. Pensar sobre a realidade externa e interna de modo mais coerente. Vigotski (2013 – idem) recupera a concepção de conceito da lógica dialética, na qual o conceito não se reduz a um esquema formal, um conjunto de traços do objeto afastado do todo, mas que permite conhecê-lo em sua riqueza e totalidade.

Vigotski (2013) ressalta que a originalidade da psicologia dialética consiste no novo modo de determinar seu objeto de estudo, ou seja, o processo integral do comportamento humano. Cita a advertência de Lenin, presente na sua obra *Materialismo e empiriocriticismo*, sobre a contraposição entre o psíquico e o físico, a qual não pode ultrapassar os limites das formulações gnoseológicas. Enfatiza, mais uma vez, que a separação da psique dos processos de que é parte constitutiva nega a investigação do seu papel no desenvolvimento dos indivíduos.

A tarefa central da psicologia dialética, segundo Vigotski (2013, p.103 – idem – tradução nossa) é “[...] descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica no marco de um processo integral mais complexo”.

Vigotski se contrapõe a perspectiva fenomenológica, que elimina na psique a diferença entre fenômeno e essência (entre o que parece e o que é), recuperando o pensamento marxiano de que, se houvesse coincidência entre a essência das coisas e sua forma, a pesquisa científica não seria necessária.

Vigotski (2012, p.12 – tradução nossa), no texto *El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931), ressalta a falta de estudos, até então, sobre a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, mesmo se constituindo em um problema fundamental para a compreensão correta da personalidade da criança. Para o autor, o primeiro passo, para a realização de um estudo teórico e sistemático das investigações nesta área, era estabelecer os conceitos fundamentais, os problemas básicos e as tarefas de investigação. Era urgente superar a perspectiva tradicional, unilateral, que reduzia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a processos

naturais, desconsiderando-as como resultado do desenvolvimento histórico da humanidade. Ao reduzi-las aos processos elementares, as funções psíquicas superiores perdem as suas especificidades de funcionamento e estrutura, ficando “[...] a margem da visão do investigador”. Continua o autor:

[...] A psicologia não tem conseguido explicar até hoje com suficiente clareza nem solidez as diferenças entre os processos orgânicos e culturais do desenvolvimento e da maturação, entre essas duas linhas genéticas de diferente essência e natureza e, por conseguinte, entre as duas principais e diferentes leis às quais estão subordinadas estas duas linhas no desenvolvimento da conduta da criança. (VIGOTSKI, 2012, p.13 – *El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, 1931 – tradução).

Para superar essa problemática acerca da compreensão dessas duas linhas do desenvolvimento da conduta – biológica e cultural, suas peculiaridades e leis específicas, o autor defende a implantação do método dialético na psicologia. Nessa perspectiva, o desenvolvimento cultural é, por sua natureza, um fenômeno histórico, não sendo possível pensar como “[...] um processo independente, autossuficiente, regido por forças internas existentes no mesmo, supeditado a sua lógica imanente”⁵⁹ (VYGOTSKI, 2012, p.22 – idem – tradução nossa).

Outra questão fundamental para a discussão do método é o entendimento da psicologia histórico-cultural acerca da unidade entre os processos psíquicos e fisiológicos. Vigotski (2012, p.18 – *El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, 1931 – tradução nossa), assevera que “[...] é impossível estudar a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores sem ter estudado a pré-história de tais funções, suas raízes biológicas e inclinações orgânicas”.

Assim, para Vigotski (2013, p.100 – tradução nossa), no texto *La psique, la conciencia, el inconsciente* (1930), se coloca uma exigência metodológica nova:

⁵⁹ O autor cita a psicanálise e a psicologia compreensiva como exemplos dessa abordagem, ao entenderem “[...] que o psíquico deve ser estudado psicologicamente, ou seja, que os fenômenos e fatos psíquicos têm de ser explicados a partir de fatos igualmente psíquicos” (VYGOTSKI, 2012, p.25 – idem – tradução nossa).

[...] não devemos estudar os processos psíquicos e fisiológicos de forma separada, posto que separados do conjunto nos são totalmente incompreensíveis; devemos abordar pois o processo em sua totalidade, o que implica considerar tanto os aspectos subjetivos quanto os objetivos.

Com essa unidade, há o reconhecimento que: 1) a psique tem seu surgimento em um determinado nível de desenvolvimento da matéria orgânica; e 2) os processos psíquicos se constituem como uma parte inseparável de conjuntos mais complexos, sem os quais não existem. Com isto não se quer dizer que há uma identificação entre o psíquico e o físico. (VIGOTSKI, 2013, p.100 – *La psique, la conciencia e inconsciente*, 1930).

Vigotski (2012, p.29 - *El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, 1931 – tradução nossa) reforça que:

O conceito de <<desenvolvimento das funções psíquicas superiores>> e o objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos porém que de fato são dois ramos fundamentais, duas vias de desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si apesar de indissoluvelmente unidas. Se trata, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.

Para que se possa entender adequadamente o psiquismo da criança, segundo o autor, é preciso diferenciar as duas linhas (biológica e cultural) de seu desenvolvimento, que na ontogênese se formam como um processo único e complexo, uma unidade dialética. É necessário, portanto, como apoio ao estudo, recorrer à filogênese, quando essas duas linhas estão separadas, “[...] não só em interesse de uma exposição mais completa e clara da tese principal de nosso estudo, mais em interesse da própria investigação, mais ainda, em interesse de toda a teoria sobre o desenvolvimento das formas superiores de conduta em seu aspecto ontogenético” (VIGOTSKI, 2012, p.30 – idem – tradução nossa). Isso não significa transferir os dados da filogênese para a ontogênese. Na filogênese, a linha do desenvolvimento histórico ou cultural da conduta começa quando se conclui a evolução biológica. É conhecida a diferença radical do desenvolvimento

histórico da humanidade e a evolução biológica das espécies animais. O autor menciona, mais uma vez, para apresentar uma evidente dedução:

[...] a mesma diferença que há entre o desenvolvimento histórico da humanidade e a evolução biológica das espécies animais deve diferenciar-se entre si os tipos cultural e biológico do desenvolvimento da conduta, já que tanto um como o outro formam processos mais gerais da história e da evolução. Assim, pois, enfrentamos a um processo de desenvolvimento psíquico *sui generis*, com um processo de gênero especial. (VIGOTSKI, 2012, p. 31 – idem – tradução nossa).

O desenvolvimento histórico do ser humano tem como característica distintiva geral o fato de ocorrer sem a modificação do tipo biológico humano. Isto é, “[...] No homem, cuja adaptação ao meio se modifica por completo, destaca em primeiro lugar o desenvolvimento de seus órgãos artificiais – as ferramentas – e não a mudança de seus próprios órgãos nem a estrutura de seu corpo” (VIGOTSKI, 2012, p.31 – idem – tradução nossa). Não há diferenças essenciais no tipo biológico do homem primitivo e do homem atual⁶⁰. No curso do desenvolvimento histórico, o ser humano modifica sua conduta, transforma suas inclinações naturais e cria formas de comportamentos especificamente culturais. A partir desses apontamentos gerais sobre as formas superiores de conduta, comportamento novo, resultado do desenvolvimento histórico da humanidade, o autor aponta o desenvolvimento cultural da criança como o “[...] processo que corresponda ao desenvolvimento psíquico que se produz ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade”. No desenvolvimento da criança (ontogênese), há os tipos de desenvolvimento psíquico que, na filogênese, se

⁶⁰ Vigotski (2012, p.32) cita investigações que coincidem com essa afirmação de que no tipo biológico do homem primitivo não há nenhuma diferença essencial a qual pudessem atribuir enormes diferenças existentes no comportamento. Um dos investigadores do homem primitivo, provavelmente citando Lévy-Bruhl – filósofo, antropólogo e sociólogo francês, usa a expressão do “pleno direito do título de homem” tanto para o homem mais primitivo das tribos existentes na atualidade como para o ser pré-histórico de uma época mais próxima a nossa. Nos seus estudos, presentes não somente nesta obra, mas em outras, Vigotski também utiliza os trabalhos de Richard Thurnwald – antropólogo inglês. Contudo, assim como faz com muitos outros trabalhos, Vigotski não deixa de identificar as limitações. Para Vigotski, assim como Freud, Lévy-Bruhl (conhecido por suas investigações sobre etnopsicologia) criou seu próprio sistema em psicologia, mas no qual se encontram contradições entre a base empírica e a teoria construída a partir dela – “[...] Esse dualismo se deve a que a ciência, a dar um passo adiante na acumulação de dados empíricos, dá dois passos atrás em sua interpretação e explicação teórica [...]” (VIGOTSKI, 2014, p.30-31).

encontram separados, embora não do mesmo modo: o biológico-natural e o histórico-cultural. (VIGOTSKI, 2012, p.35 – idem – tradução nossa).

Para o estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, processos que formam uma síntese complexa, o autor recorre ao exame genético – gênese das funções superiores e ao estudo comparativo – diversos tipos de desenvolvimento cultural (ex: pessoas com e sem deficiência).

No texto *Método de investigación*, de 1931, Vigotski (2012, p.47 – tradução nossa) reforça a importância do método e da sua relação com o objeto de investigação:

[...] A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância da investigação. O método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação. Se incluímos a descrição do método na introdução à história do desenvolvimento da criança, fazemo-lo, portanto, e fundamentalmente em interesse de uma exposição sistemática.

O autor ressalta que a explicitação do método está em toda sua obra. Sua preocupação se deve também a busca de um método adequado para o estudo das funções psicológicas superiores, das peculiaridades do desenvolvimento cultural, até então desconsiderado na ciência psicológica. Continua:

[...] contar com o apoio de um método autêntico, entender sua relação com outros métodos, precisar seus pontos fortes e fracos, entender seu fundamento principal e saber utilizá-lo adequadamente, significa elaborar, em certa medida, um enfoque correto e científico de toda a exposição futura dos problemas mais importantes da psicologia infantil desde seu aspecto histórico do desenvolvimento cultural. (VIGOTSKI, 2012, p.48 – *Método de investigación*, 1931 – tradução nossa).

A busca de “uma fórmula metodológica nova para o experimento psicológico” é necessária ao constatar que os métodos psicológicos existentes se utilizam do esquema estímulo-resposta ou se desenvolveram a partir dele. Algumas críticas do autor: 1) a sua base universal – provocar artificialmente o fenômeno estudado; 2) aplica-se tanto a conduta humana como a animal; e 3) ignora a diferença entre os processos elementares e os superiores. Em suma,

ignora-se a diferença radical e qualitativa da história humana, das mudanças na sua natureza (biológica para social) e nas suas formas de adaptação, como se não provocassem mudanças no comportamento do ser humano e “[...] a conduta humana se encontra a margem do desenvolvimento histórico da humanidade” (VIGOTSKI, 2012, p.61-62 – idem – tradução nossa). Ao contrário dessa perspectiva, citando Engels, reforça:

[...] Se aceita a tese de Engels de que o emprego das ferramentas <<pressupõe a atividade especificamente humana, a ação transformadora do homem sobre a natureza, a produção.>> (Obra citada, pág. 15.), resulta impossível admitir que o trabalho, que tem modificado tão essencialmente o modo de adaptação do homem à natureza, não guarde relação com as mudanças produzidas em sua conduta. (VIGOTSKI, 2012, p.61 – idem).

A partir da diferença entre o desenvolvimento histórico do ser humano e o desenvolvimento dos animais, é possível deduzir a distinção da conduta humana em relação à conduta animal, pois o desenvolvimento psíquico do ser humano é parte do desenvolvimento histórico da humanidade. Para investigar a conduta superior do ser humano, Vigotski (2012 – idem) parte dos fatos mais simples, que são as funções rudimentares, mas o conhecimento delas e da sua estrutura são apenas o ponto de partida e não explicam as formas superiores. A coexistência delas no mesmo sistema de conduta possibilita a comparação genética entre as funções inferiores e superiores, o enfoque histórico das funções superiores e a relação entre a psicologia do homem primitivo e a psicologia humana superior. O estudo histórico se aplica tanto as formas passadas como as formas presentes de conduta. Eis que o autor entende que, para estudar algum objeto historicamente, o método dialético exige estudá-lo em movimento. A investigação acerca do desenvolvimento de um fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até o momento que desapareça, implica explicitar a sua natureza, conhecer sua essência. A investigação histórica da conduta, portanto, não complementa ou ajuda o estudo teórico, mas é seu fundamento. Defende, assim, como tarefa da investigação psicológica, “[...] mostrar a estrutura e o desenvolvimento da imensa multiplicidade de formas concretas e isoladas, da

conduta superior, com toda a complexidade real que esses processos têm e seguir o movimento histórico real do princípio encontrado por nós” (VIGOTSKI, 2012, p.82 – idem – tradução nossa).

Enquanto a conduta inferior tem como traço essencial a estimulação, a conduta superior, mais complexa no sentido genético e funcional, tem como traço essencial a autoestimulação, resultante da criação e do emprego de estímulos-meios artificiais pelo indivíduo, que ajudam no domínio da sua própria conduta. Na situação psicológica, esses estímulos-meios artificiais são chamadas de signos⁶¹. A base da conduta humana se encontra, como é sabido, na sua capacidade de transformar ativamente a natureza e, conseqüentemente, modificar sua própria natureza, como assinalava Marx. Além da transformação ativa da natureza do ser humano, a sua conduta é determinada também pelo processo de vida social e relação com outros seres humanos. Nesse processo, “[...] o homem criou e desenvolveu sistemas complexíssimos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade laboral e toda a vida social” (VIGOTSKI, 2012, p.85 – idem – tradução nossa).

Vigotski (2012 – idem) finaliza este texto, apresentando três teses sobre o que representa as atividades exterior e interior, respectivamente, as ferramentas e os signos, importantes para a compreensão do método de investigação: 1) as semelhanças entre ambas as atividades; 2) as diferenças; e 3) a relação psicológica real entre elas. A semelhança entre o signo e a ferramenta se encontra na função mediadora que ambas possuem. No entanto, essa similitude é lógica, sendo necessária a sua distinção, neste caso, de orientação. As ferramentas são meios de trabalho que servem para o domínio da natureza pelo ser humano (direcionada para fora, modificação do meio exterior); os signos, por sua vez, como a linguagem, são meios artificiais, que ajudam os seres humanos no domínio da sua conduta e na interação com outros indivíduos (direcionada para dentro, modificação psicológica da sua atividade interior). Assinaladas a semelhança e a diferença, é preciso, por fim, levantar a relação entre uma e outra:

⁶¹ Os signos são estímulos artificialmente criados, que influem na conduta e no desenvolvimento psicológico do indivíduo. A linguagem é o principal signo criado pelos seres humanos.

“[...] O domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza” (VIGOTSKI, 2012, p.94 – idem – tradução nossa).

Para a psicologia marxista, recuperar a origem e o desenvolvimento histórico das funções psicológicas do ser humano é central para o entendimento da sua composição e da sua estrutura. (VIGOTSKI, 2013 – *Desenvolvimento da memória. Prefácio ao livro de A. N. Leontiev, 1931*).

Procuramos apresentar algumas contribuições acerca do problema do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do método na Psicologia Histórico-Cultural. Sobre o método, não há uma obra específica dos autores, mas apresentado em alguns textos, principalmente de Vigotski, e adotado na totalidade da teoria histórico-cultural. O método dialético de Marx, nos momentos de investigação e de exposição, perpassa toda sua produção.

3 A GÊNESE E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

Neste capítulo, abordaremos o principal objeto de estudo da Psicologia: a consciência humana e suas funções psíquicas superiores, que os psicólogos soviéticos buscaram investigar a partir do materialismo histórico-dialético. Para tanto, recorreremos a três obras: *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*, de Vigotski e Luria (1996); *Curso de Psicologia Geral*, volume I, de Luria (1979a); e *Desenvolvimento do Psiquismo*, de Leontiev (s/d). Pretendemos, ao tratarmos da natureza social do psiquismo humano, demonstrar a centralidade do trabalho na obra dos autores, bem como contribuir para um melhor entendimento do pensamento e da linguagem enquanto funções psíquicas superiores, que será tema do próximo capítulo e nosso principal objetivo de estudo.

Na introdução aos *Estudos sobre a história do comportamento*, Vigotski e Luria (1996, p.51) apresentam como objetivo “[...] descrever três linhas principais no desenvolvimento do comportamento – evolutiva, histórica e ontogenética”, bem como

[...] demonstrar que o comportamento do homem cultural é produto dessas três linhas de desenvolvimento e só pode ser compreendido e cientificamente explicado pela análise dos três diferentes caminhos que constituem a história do comportamento humano. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.51).

Em outras palavras, o desenvolvimento humano cultural foi resultado de três trajetórias, quais sejam: 1) a evolução biológica dos animais até o ser humano; 2) o curso histórico-cultural, responsável pelas mudanças do homem primitivo ao homem cultural moderno; e 3) o desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese). Os autores fazem algumas considerações importantes. Em primeiro lugar, concentram-se nas etapas críticas (momentos decisivos) do desenvolvimento do comportamento, que são: “[...] o uso de instrumentos, nos macacos, o trabalho e o uso de signos psicológicos, no homem primitivo, e a ruptura da linha de desenvolvimento em desenvolvimento

psicológico-natural e psicológico-cultural, na criança” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.52). Em segundo lugar, as três linhas de desenvolvimento estão interligadas, no entanto, contrapõe-se à ideia de paralelismo biogenético, que entende que a ontogênese repete a filogênese. Por isso, os autores procuraram destacar a especificidade máxima de cada uma das linhas, compreendendo que a conexão entre elas “[...] materializa-se no modo pelo qual um processo de desenvolvimento prepara dialeticamente o seguinte, transformando-se e mudando para um novo tipo de desenvolvimento”. Não se trata, portanto, de um curso linear, mas de um novo processo, de uma nova direção no desenvolvimento. Sobre o desenvolvimento psicológico do ser humano, os autores adiantam a sua constituição no contexto do desenvolvimento histórico da humanidade.

Ao discutirem sobre o *comportamento do macaco antropóide*, os autores destacam que o comportamento de todos os animais, incluindo o ser humano, passa por três estágios: das reações hereditárias, dos reflexos condicionados e do intelecto. No caso do ser humano, seu desenvolvimento não para nesses estágios. O primeiro estágio, das reações hereditárias ou dos instintos, garante a satisfação das necessidades do organismo e cumpre a função biológica de autopreservação e reprodução. Seu traço distintivo é que essas reações não são aprendidas, mas dadas desde o nascimento (os movimentos das mãos e pernas, o choro, a sucção do seio pelo bebê). O segundo estágio, que tem como base o primeiro, corresponde aos reflexos condicionados, provenientes da experiência individual do animal. O terceiro estágio, do intelecto, desenvolve-se a partir do segundo, da combinação complexa de reflexos condicionados, e representa o aparecimento de uma nova forma de comportamento.

Os autores partem dos experimentos de Köhler⁶² com macacos antropóides, ao fazerem uso de instrumentos em uma determinada situação. Sobre o terceiro estágio, são destacados três traços distintos com relação ao segundo: 1) origem – enquanto com os reflexos condicionados, há um lento e

⁶² Wolfgang Köhler (1887-1967) foi um psicólogo alemão e um dos principais teóricos da Psicologia de Gestalt, abordou questões metodológicas dessa escola psicológica, correlacionando-a com a mecânica quântica e vários problemas experimentais. Entre 1914 e 1917, realizou seu famoso trabalho com macacos.

gradual processo de resposta a uma instrução ou treinamento, com o intelecto prático, é possível resolver um problema em qualquer situação, sem memorização, repetição ou treinamento; 2) função biológica – o trabalho do intelecto se realiza em uma nova situação, sob as condições em que as reações instintivas e treinadas são inúteis ou estão bloqueadas; e 3) independência do comportamento inventado tendo em consideração à situação concreta na qual foi descoberto – adquire a capacidade de transferência para outra situação, pelo fato de o instrumento ter um “significado funcional”. Vale destacar que não há nele a capacidade de produzir um signo ou meios psicológicos auxiliares, bem como, embora utilize instrumentos, não realiza o trabalho, pois tal utilização não constitui a sua principal forma de adaptação ao meio.

Reporta-se a Engels, quando, no seu texto *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*⁶³, destaca o trabalho como a primeira condição para a vida humana, sendo o responsável pelo desenvolvimento da sociedade. A cooperação foi um fator básico para a realização da atividade laboral. Com ele, veio também a linguagem: “[...] os homens em formação chegaram ao ponto em que tinham alguma coisa a dizer, de que conversar” (ENGELS apud VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.89). Mais uma vez, Engels é citado por Vigotski e Luria (1996, p.89),

Pela cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens se tornaram capazes de fazer operações cada vez mais complicadas, para fixar objetivos sempre mais elevados e atingíveis.

Diferente dos animais, que estão presos à natureza, os seres humanos, por meio do trabalho, dominam a natureza e a colocam a serviço dos seus fins. Para isso, precisam também controlar seu próprio comportamento. Sobre isso, acrescentam os autores:

[...] na esfera da adaptação à natureza, a ausência do trabalho e, ligado a isso, o controle sobre a natureza distinguem o macaco do homem. No

⁶³ Escrito de Engels de 1876. Tradução disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>

macaco, o processo de adaptação pode em geral caracterizar-se como manipulação das condições exteriores naturais e adaptação passiva a elas. Na esfera psicológica, é também característica do macaco não possuir autocontrole do comportamento ou, em outras palavras, ser incapaz de controlar o comportamento com a ajuda de signos artificiais. Isso constitui a essência do desenvolvimento cultural do comportamento do homem. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 90).

Para o controle de seus processos de comportamentos, os seres humanos desenvolvem e utilizam signos, meios auxiliares e artificiais. O desenvolvimento do ser humano, assim, não é determinado pelas leis da evolução biológica, mas pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade. O aperfeiçoamento dos meios do trabalho e dos meios de comportamento (linguagem e outros signos) ocupa lugar central no desenvolvimento humano.

É importante destacar a preocupação de Engels⁶⁴ sobre a identificação dos indivíduos com a natureza e a sua consciência disso, pois isso ajudaria a se afastar de posições antinaturais, como as que separam espírito e matéria, ser humano e natureza, alma e corpo⁶⁵.

Ao tratar acerca do *homem primitivo e seu comportamento*, Vigotski e Luria (1996), reforçam o entendimento de que o comportamento humano é produto do desenvolvimento histórico-cultural, não sendo, portanto, possível estudar apenas a evolução biológica ou o desenvolvimento infantil (ontogênese). Ora, “[...] ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e desenvolveu-se”. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 95). Não só mudanças quantitativas e externas, mas qualitativas e internas, que modificaram a estrutura psicológica do ser humano.

Sobre o estudo do homem primitivo, importante na psicologia para a compreensão do desenvolvimento histórico-cultural, os autores fazem algumas observações, a saber: 1) são chamados comumente de primitivos, no sentido relativo da palavra, aqueles povos do mundo não civilizado, por se encontrarem

⁶⁴ Idem.

⁶⁵ Hoje, diante de uma crise humanitária e ambiental, faz-se urgente pensar em outra forma de relação dos seres humanos com a natureza, que não seja submetida à lógica da exploração e destruição capitalista.

em níveis mais inferiores de desenvolvimento cultural; 2) em um sentido mais amplo, não podem ser chamados de primitivos, porque todos eles parecem possuir um maior ou menor grau de civilização; 3) no sentido restrito da palavra, hoje, não existe homem primitivo em lugar nenhum do planeta; 4) esse estágio (pré-histórico) é o ponto de partida do desenvolvimento histórico humano. Ainda sobre o homem primitivo, advertem:

[...] Nada mais ingênuo do que descrever o homem primitivo como um filósofo natural e explicar todo o seu desenvolvimento do pensamento segundo as peculiaridades da sua filosofia. Não são interesses teóricos e ideais, mas sim necessidades materiais o que motiva o desenvolvimento do pensamento e do comportamento humanos: o homem primitivo age mais sob a influência de motivos práticos do que teóricos, e em sua própria mente [psicologia], o pensamento lógico está subordinado a reações instintivas e emocionais. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 98).

Essa citação, somada com a compreensão de que o homem primitivo não constitui um tipo biológico especial, reforçam que as diferenças são dependentes da prática (ou da falta dela), são diferenças ligadas ao desenvolvimento cultural. O desenvolvimento humano, incluso os povos primitivos, é social.

A partir de material concreto de pesquisa, Vigotski e Luria (1996), buscaram explicitar a especificidade da natureza do desenvolvimento histórico do comportamento humano. Para isso, examinaram algumas áreas do comportamento do homem primitivo: 1) a memória; 2) o pensamento ligado ao desenvolvimento da linguagem na sociedade primitiva; e 3) as operações numéricas.

Sobre a memória, podemos destacar que se constituía como uma função significativa para o comportamento do homem primitivo, pois sua experiência é apoiada na memória. Muitos pesquisadores, como Lévy-Bruhl⁶⁶, irão assinalar que a memória do homem primitivo apresenta aspectos quantitativos (riqueza de impressões concretas) e qualitativos (emocional, ligada às experiências). Segundo Vigotski e Luria (1996), contudo, embora surpreendente, a memória do homem primitivo é inferior à memória do homem cultural. A memória

⁶⁶ Ver nota 60, p.69.

primitiva se desenvolve espontaneamente, é elementar, natural. Os autores citam as palavras de Engels: “[...] o homem a utiliza, mas não a controla” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.113). Ela o domina e faz surgir nele imagens subjetivas que se sobrepõem às imagens objetivas, levando à criação de mitos, que dificultam o desenvolvimento de sua experiência. É, pelo desenvolvimento histórico, que a memória natural ou elementar passa para cultural e superior, apoiada em signos externos, com destaque para a escrita. Para os autores,

O desenvolvimento histórico da memória humana pode ser resumido, básica e primordialmente, como o desenvolvimento e o aperfeiçoamento daqueles meios auxiliares que os humanos sociais elaboraram no processo de sua vida cultural. Isto posto, é evidente que nem a memória natural nem a orgânica se mantêm imutáveis; ao contrário, suas mudanças são determinadas por dois fatores essenciais. A memória do homem que sabe colocar por escrito o que precisa lembrar está treinada e, conseqüentemente, desenvolve-se em direção diferente da memória de um homem que é absolutamente incapaz de usar signos. Assim, o desenvolvimento interno e o aperfeiçoamento da memória já não são um processo independente, mas são dependentes dessas mudanças, subordinados a elas e definidos no correr delas, que têm origem externa - no ambiente social do homem. A segunda limitação, não menos essencial, é que essa memória se aperfeiçoa e desenvolve muito unilateralmente. Adapta-se à forma de escrita que predomina em dada sociedade. Subseqüentemente, sob muitos outros aspectos, ela não se desenvolve, mas se degrada e involui, isto é, restringe-se e sofre um retrocesso no desenvolvimento.

A passagem das operações mnemônicas (forma natural e interna) para a mnemotécnica (forma histórica e externa de domínio da memória) foi decisiva para a transformação da memória natural para a memória cultural.

Sobre a linguagem (fala) e o pensamento, podemos destacar alguns pontos importantes. Primeiro, a linguagem do homem primitivo não difere apenas por ser “[...] mais pobre de meios, mais tosca e menos desenvolvida do que a linguagem do homem cultural” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.120). Contudo, ao mesmo tempo, possui uma riqueza de vocabulário, resultado da experiência concreta e da precisão da língua primitiva. Essas características estão ligadas à memória. Segundo, o pensamento é concreto e dependente das imagens observadas na realidade. Terceiro, à medida que os detalhes concretos vão

desaparecendo, a linguagem vai se desenvolvendo, o que possibilita, ao homem cultural, expressar-se de forma abstrata.

Além desses pontos, podemos apontar o desenvolvimento do pensamento, que focaremos melhor no próximo capítulo. Os autores sinalizam três estágios: 1) a utilização de uma palavra como nome próprio; 2) uma palavra é signo de um complexo; e 3) uma palavra é instrumento ou recurso para desenvolver o conceito. Esse terceiro não se desenvolve no homem primitivo, que fica no estágio do pensamento por complexos. O primeiro estágio consiste no fato de que o homem primitivo utiliza a palavra como um nome próprio associado a um objeto determinado e para uma simples operação associativa de memória. A linguagem primitiva se encontra nesse estágio e o pensamento fica em segundo plano em comparação à memória. No segundo estágio, a palavra não aparece como um signo associativo de um objeto individual, mas de um grupo de objetos (nome de família ou grupo). Esse é o estágio do pensamento do homem primitivo, “[...] ao invés de ideias, ele opera com complexos” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.131).

Os autores entendem que o pensamento primitivo ligado à linguagem primitiva possui a mesma especificidade de desenvolvimento que a memória:

[...] Lembremos que o desenvolvimento da memória está associado a uma transição da perfeição da memória orgânica ao desenvolvimento e perfeição de signos mnemotécnicos utilizados pela memória. Analogamente, o desenvolvimento do pensamento primitivo não é, de modo algum, uma acumulação de mais e mais detalhes, de um vocabulário sempre em crescimento, ou de uma reprodução cada vez mais sofisticada de detalhes. A essência mesma desse tipo de pensamento primitivo sofre mudanças, passando para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem e de seu uso, isto é, ao desenvolvimento desse meio fundamental para facilitar o aperfeiçoamento do pensamento. O progresso principal do desenvolvimento do pensamento assume a forma de uma passagem do primeiro modo de utilizar uma palavra como nome próprio, para o segundo modo, em que uma palavra é signo de um complexo e, finalmente, para o terceiro modo, em que uma palavra é instrumento ou recurso para desenvolver o conceito. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.133).

Do mesmo modo que o desenvolvimento cultural da memória se liga ao desenvolvimento histórico da escrita, o desenvolvimento cultural do pensamento se conecta com a história do desenvolvimento da linguagem humana.

Os autores citam o estudo das operações numéricas do homem primitivo como exemplo para o entendimento acerca do desenvolvimento do pensamento e da sua relação com os signos externos. O modo de contar do homem primitivo tem um caráter concreto e visual, diferenciando-se qualitativamente do modo do homem cultural. Diferente do homem cultural, que possui operações técnicas criadas, o cálculo do homem primitivo resulta de uma aritmética natural, dependente da percepção imediata, da memória natural e da comparação. No entanto, a partir da criação de signos, ocorre a transição da aritmética natural para a aritmética cultural, mudança que todas as funções psicológicas passam, como o pensamento e a memória. O desenvolvimento do ser humano e da sua ação sobre a natureza, portanto,

[...] baseia-se não tanto no desenvolvimento de seus órgãos naturais, quanto no aperfeiçoamento de sua tecnologia, assim também o crescimento contínuo de seu comportamento origina-se primordialmente no aperfeiçoamento de signos externos, métodos externos e modos que se desenvolvem em determinado contexto social, sob a pressão de necessidades técnicas e econômicas. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.143).

Todas as funções psicológicas naturais do ser humano têm sua estrutura modificada pelo exterior, ou seja, pela vida social em que está inserido, que tem como fundamento principal o trabalho. Os processos psicológicos naturais (memória e percepção imediatas, por exemplo) se alteram com a utilização e a criação de signos e recursos culturais, responsáveis por controlar o seu próprio comportamento⁶⁷.

⁶⁷ Os autores fazem uma importante ressalva sobre o comportamento mágico encontrado nos povos primitivos, com o objetivo de controlar ou dominar a natureza (exemplo, fertilidade da terra). Para eles, “[...] a atividade mágica é, na verdade, um comportamento rigorosamente humano. E também por isso que é errado considerar a magia exclusivamente como uma deficiência do desenvolvimento do pensamento. Ao contrário, em certo sentido, ela representa um grande passo à frente em comparação com o comportamento animal” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.144). Apresentam ainda a seguinte hipótese teórica: “[...] o pensamento mágico, que contém em si a disparidade entre a necessidade de controle sobre as forças naturais e a possibilidade de obtê-lo, não só é suscitado por um desenvolvimento insuficiente de tecnologia e de razão, acompanhado

Antes de tratar especificamente sobre *a criança e seu comportamento*, os autores retomam, mais uma vez, a importância de se estudar a psicologia do homem cultural levando em conta o seu desenvolvimento como resultado de três trajetórias, como vimos: 1) a evolução biológica dos animais aos seres humanos; 2) desenvolvimento histórico-cultural; e 3) o desenvolvimento individual (ontogênese) – processo iniciado com o recém-nascido e perpassado por vários estágios, que tornam possível a criança se tornar um escolar e, mais a frente, um adulto cultural.

Vigotski e Luria (1996, p.151) criticam, ainda, pesquisadores que desconsideram o estudo analítico dessas trajetórias, pois, para eles, a criança repete o desenvolvimento do gênero humano, “[...] cobrindo, nos poucos anos de sua vida individual, o caminho percorrido pelo gênero em muitos milhares e dezenas de milhares de anos”. Ou seja, “[...] Não precisamos mais do que encolher o adulto, torná-lo mais fraco, diminuir suas habilidades e fazê-lo um pouco menos inteligente e teremos uma criança” – representa a ideia da criança como um adulto em miniatura (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.152).

Em oposição a esses pesquisadores, os autores acreditam que cada trajetória segue um caminho distinto, sendo seu estudo necessário para a compreensão do ser humano cultural adulto. A diferença entre a criança e o adulto não é só quantitativa, mas qualitativa. A criança é um ser singular, radicalmente diferente, com especificidades na formação e na estrutura das funções

de uma superestimação dos poderes da própria pessoa, mas, regra geral, aparece em determinado estágio da tecnologia e do desenvolvimento do pensamento como o produto necessário de sua predisposição a regular a natureza e o próprio comportamento, ainda não distinguível da unidade primitiva de ‘psicologia e física ingênuas” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.148). Para a teoria do desenvolvimento psicológico-cultural, os fatores que determinam o desenvolvimento psicológico do primitivo são o desenvolvimento da tecnologia e o desenvolvimento de uma estrutura social. A magia tem sua origem quando se desenvolve um determinado nível de desenvolvimento tecnológico na vida primitiva e não o contrário. O comportamento mágico é uma tentativa do ser humano de controle da natureza e de regulação do próprio comportamento. Embora distorcida, é o início do desenvolvimento cultural. O avanço no desenvolvimento da tecnologia faz com que ocorra a “[...] separação entre as leis da natureza e as leis do pensamento, e os atos mágicos começam a desaparecer. Paralelamente a um nível superior de controle sobre a natureza, a vida social do homem e sua atividade de trabalho começam a exigir requisitos ainda mais elevados para o controle sobre seu próprio comportamento. Desenvolve-se a linguagem, o cálculo, a escrita e outros recursos técnicos de cultura. Com a ajuda desses meios, o comportamento do homem ascende a um nível superior” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.149).

psicológicas e da sua personalidade. O adulto não só se liga ao meio ambiente, como é influenciado por ele, incluindo seus sentidos e percepção, que são funções psicológicas básicas. Ou seja, suas percepções, habilidades e capacidades intelectuais, emocionais e comportamentais são resultado da influência social e cultural. Diferentemente, a criança, ao nascer, não tem essas funções desenvolvidas, seu mundo é um misto de ruídos e borrões. Ela não tem percepções isoladas, não reconhece objetos, não se atenta para o que tem ao seu redor. A sua relação com o meio começa pela boca e são reações psicológicas primárias, como as sensações de fome e a sucção do seio de sua mãe. O papel determinante, portanto, é desempenhado pelas sensações orgânicas. Só posteriormente que essas formas de desenvolvimento sofrem alterações e passam a ser substituídas por outras qualitativamente distintas, permitindo que a criança perceba e interaja com a realidade – “[...] O primeiro princípio ‘orgânico’ de existência começa a ser substituído por um segundo princípio – o princípio da realidade externa e, o que é mais importante, social” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.156). Mesmo nesse momento, a criança não pode ser comparada com o adulto, embora tenha iniciado o desenvolvimento das suas funções psicológicas, que decorre do intercâmbio social, ou seja, a partir de uma atividade externa (“interpsicológica”), na qual se encontra desde o início o processo educativo, sem o qual não seria possível a superação do mundo das sensações orgânicas para o mundo do domínio da linguagem e do pensamento, que ganha muito mais complexidade com a entrada da criança na escola.

A atividade externa (“interpsicológica”) nos faz remeter a formulação da zona de desenvolvimento imediato (ou próximo) feita por Vigotski (2010)⁶⁸, reforçando o papel do outro no desenvolvimento psíquico do indivíduo. O processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança deve ser entendido não só pelo nível de desenvolvimento real da criança – aquilo que ela realiza sozinha, mas pela zona de desenvolvimento imediato (ou próximo) – o desenvolvimento que ela consegue atingir ao resolver problemas em colaboração com outra pessoa

⁶⁸ O livro *A construção do pensamento e da linguagem*, de Vigotski (2010), no qual está expressa essa formulação da zona de desenvolvimento imediato (ou próximo) será objeto de estudo do próximo capítulo.

(professor ou colega mais experiente). Vale ressaltar que, embora Vigotski considere a relação entre as próprias crianças nesse processo, esta não se iguala a relação professor e aluno. O professor não só tem uma apropriação qualitativamente maior dos conhecimentos sistematizados como possui uma formação dos fundamentos pedagógicos e psicológicos da educação que o auxiliam no ensino.

Os autores ressaltam que, se por um lado a criança não é um adulto em miniatura, por outro ela não é um papel em branco, pois, desde os primeiros dias da sua vida, ela vai se desenvolvendo e estabelecendo contato com o mundo. É um desenvolvimento específico, distinto do adulto – “[...] A criança é inteligente a seu modo, mas, comparada conosco, percebe o mundo de modo mais primitivo; lida com ele de modo diferente, pensa diferentemente de nós” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.157).

Sobre o desenvolvimento da criança, os autores discorrem sobre alguns aspectos, como a sua percepção primitiva; o seu pensamento primitivo; o caminho da cultura; a aquisição de instrumentos; o desenvolvimento de funções especiais: a memória, a atenção, a abstração, a fala e o pensamento. Vejamos brevemente cada um deles.

As primeiras ligações da criança com o mundo se dão de forma elementar e primitiva. A sua percepção é instável e variável, fazendo com que um mesmo objeto possa ser percebido de modo distinto, a depender do espaço em que está inserido. Contudo, a partir da experiência anterior, a criança vai criando “imagens visuais” e corrigindo suas percepções iniciais sobre os objetos, adquirindo um caráter mais completo. No entanto, para a criança pequena, ainda é difícil separar realidade e fantasia, presente e passado. É com o desenvolvimento cultural que sua fala e seu pensamento vão se aproximando da realidade. O pensamento da criança pequena - pré-lógico, concreto e sincrético – “[...] é um reflexo imediato do mundo ingenuamente percebido e, para a criança, um só detalhe, uma só observação incompleta pode ser suficiente para uma inferência correspondente (ainda que completamente inadequada)” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 173).

Ao se desenvolver, com a participação da cultura, da linguagem e da colaboração com os adultos, a criança modifica sua atividade e suas funções psicológicas (de elementares para superiores), ou seja, “Novas formas ‘adultas’ culturais de comportamento substituem gradativamente as formas primitivas da infância. Desenvolvem-se novas habilidades, novas formas de pensamento, lógica e novas atitudes em relação ao mundo” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.177). Essa aquisição de novas habilidades e formas de comportamento é o que diferencia a criança dos animais e do homem primitivo. Embora a criança recém-nascida tenha um período primitivo pré-cultural, ao ser integrada no ambiente cultural, passa por profundas transformações no seu comportamento e nas suas funções psicológicas.

A utilização de instrumentos é um importante fator para o desenvolvimento psicológico do indivíduo, já demonstrada na afirmação de que o trabalho foi o responsável pela transição do natural para o social no ser humano. A criança, no seu primeiro ano de vida, estabelece uma relação afetivo-emocional com os adultos⁶⁹, através, principalmente, do choro, que indica as suas necessidades, como fome e dor. É a partir dessa relação que vai se desenvolver a atividade de manipulação dos objetos, que, com a ajuda do adulto, vai sofrendo modificações, fazendo com que a criança se familiarize com o mundo exterior, apropriando-se dos objetos ao seu redor, das suas funções e utilizando-os para alcançar seus objetivos. Isto é,

[...] Para ser capaz de entrar em relações complexas desse tipo com objetos do mundo exterior e aprender que esses objetos podem servir não só para a satisfação imediata dos instintos (uma maçã, que pode ser comida, um brinquedo, com que se pode brincar), mas também como ferramentas para atingir determinado objetivo, a criança tem que

⁶⁹ Para Elkonin (apud FACCI, 2006) - psicólogo soviético, membro do grupo liderado por Vigotski e autor do livro *Psicologia do jogo*, os principais estágios de desenvolvimento psicológico são: primeira infância - comunicação emocional direta e atividade objetual manipulatória; segunda infância - jogo de papéis e atividade de estudo; adolescência - comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo. (ELKONIN apud FACCI, 2006). A teoria histórico-cultural da periodização foi sistematizada por Elkonin, a partir de formulações de Vigotski (categoria atividade e problema da idade) e de Leontiev (atividade dominante ou principal). Vale destacar que, para os autores, os estágios não são determinados pela idade, mas pela atividade dominante, que provoca mudanças no desenvolvimento psíquico da criança.

percorrer um longo caminho em seu desenvolvimento. Para isso, é necessário substituir a atividade instintiva, imediata, pela atividade intelectual orientada por intenções complexas e traduzida na ação organizada. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.183).

A criança, ao começar a utilizar os objetos como ferramentas, para alcançar um determinado objetivo, inicia o processo de transição para o desenvolvimento intelectual complexo. Inicialmente, a criança pequena imita o adulto (o uso da colher e do prato, por exemplo, que está fundido ao ato de comer), bem como não usa espontaneamente objetos como ferramentas. É fato que o domínio das ferramentas é um processo, junto “[...] com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, que caracteriza o desenvolvimento cultural da mente da criança”. Por isso, a “[...] capacidade de fazer uso de ferramentas torna-se um indicador do nível de desenvolvimento psicológico” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.183).

Os autores seguem a exposição destacando o desenvolvimento cultural de algumas funções especiais, quais sejam: memória; atenção; abstração; fala e pensamento. Como vimos, a criança pequena vai conhecendo o mundo dos objetos ao seu entorno de forma gradual, com a ajuda do adulto, até ter controle sobre eles e sua utilização funcional (como ferramentas). Vigotski e Luria (1996, p.184) estabelecem esse como o primeiro estágio do desenvolvimento cultural, “[...] quando formas e recursos novos de comportamento se desenvolvem para dar apoio a movimentos naturais e aos movimentos adquiridos mais simples”. No segundo estágio, surgem processos mediados no comportamento da criança, que “[...] reconstróem o comportamento com base no uso de signos como estímulos”, bem como reconstróem “[...] as funções psicológicas básicas da criança e as equipam com novas armas, desenvolvendo-as”.

A memória da criança se desenvolve vinculada às técnicas culturais, que modificam sua estrutura, progredindo lentamente até atingir o nível do adulto. Sobre a transição da memória natural para a memória cultural, que conforma o desenvolvimento da memória da criança para o adulto, destacam as diferenças entre a memória das crianças pré-escolar e escolar. Enquanto, na primeira

criança, o material é lembrado de modo imediato e natural; na segunda, várias técnicas são utilizadas para memorizar determinado material – relaciona o novo material com a sua experiência anterior, estabelece associações, faz anotações, etc. A memória dessas crianças pode até ser semelhante, mas a utilização é diferente – “[...] ambas possuem memória, mas a mais velha sabe como utilizá-la” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.186)⁷⁰. Para que ocorra a transição da memória natural para a memória cultural é necessária, portanto, a aquisição das técnicas culturais de memorização e a utilização funcional de signos auxiliares. A escola, e a educação em seu sentido mais abrangente, cumpre papel decisivo nesse processo, ao proporcionar uma diversidade de experiências, apoiadas em diferentes métodos auxiliares no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na formação psíquica superior dos indivíduos.

A atenção⁷¹ consiste, conforme os autores, na organização do comportamento, que cria um determinado contexto de preparação do indivíduo para perceber os estímulos provenientes do meio e realizar determinada atividade. Assim como a memória e as demais funções psicológicas, há uma atenção natural e cultural. A atenção natural, também chamada de instintivo-reflexiva, tem caráter não intencional e é provocada por estímulos fortes (luz brilhante, ruído intenso etc.), inclusive aqueles instintivos internos, como a fome, no qual a criança busca o seio da mãe. O estímulo predominante organiza todo o comportamento da criança. Na atenção involuntária,

[...] qualquer estímulo forte e repentino atrai imediatamente a atenção da criança e reconstrói seu comportamento. Por outro lado, assim que o

⁷⁰ Como já mencionado, Luria dedicou um dos volumes do seu *Curso de Psicologia Geral* (1991) ao estudo da memória e da atenção. Para Luria, a memória é a função psicológica de registrar, conservar e reproduzir os vestígios da experiência anterior. É por meio desse registro que o ser humano acumula as informações e lida com elas. De acordo com ele, foi mérito de Vigotski, junto com Leontiev e outros alunos, no final de 1920, a realização do primeiro estudo sistemático da função superior da memória na criança, uma complexa forma de atividade psíquica, de origem social. (LURIA, 1991 apud AYRES, 2011).

⁷¹ A atenção é um processo de caráter direcional e seletivo da atividade consciente, que seleciona a informação necessária, assegura programas seletivos de ação e mantém um controle sobre elas. A atenção involuntária é uma função elementar e natural, atraída por estímulos fortes, novos ou interessantes, da atenção voluntária; já a memória arbitrária é resultante do desenvolvimento histórico-social e pertencente somente aos seres humanos. (LURIA, 1991 apud AYRES, 2011)

estímulo (p.ex., um estímulo interno, instintivo) se enfraquece, o papel organizador da atenção desaparece e o comportamento organizado abre caminho novamente para o comportamento caótico e indiferenciado. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 195).

Se nos estágios iniciais de desenvolvimento os estímulos fortes organizam o comportamento, nos estágios posteriores se incluem também os estímulos fracos, sejam de importância biológica ou social, que marca o surgimento da atenção voluntária, cultural, “[...] condição necessária para qualquer trabalho” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.196). Vejamos alguns exemplos de solução de problemas pela criança escolar, que demonstram a transição para a atenção voluntária.

[...] As tarefas propostas não servem, em si e por si sós, como estímulo suficientemente forte para prender a atenção da criança; elas não encontram solo fértil entre quaisquer dos processos instintivos que são capazes de organizar todo o comportamento de uma personalidade. Ainda assim, um aluno pode trabalhar nessas tarefas de modo organizado por um tempo suficientemente longo, concentrando-se apenas nelas e sem se dispersar. Do ponto de vista das formas naturais de comportamento, isso pode parecer um quebra-cabeça inexplicável. Esse quebra-cabeça só será resolvido quando descobirmos as forças específicas que prendem a atenção em dada ocupação e que continuam eficientes durante um certo período prolongado. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.196).

Como se explica o comportamento voluntário? Os autores criticam a psicologia tradicional, que encontrava essa explicação na vontade, pois o próprio surgimento da vontade também precisa ser explicado e não parece ser uma atividade independente. A partir da análise de alguns experimentos, os autores chegaram ao entendimento de que se deve “[...] buscar traços específicos da atenção precisamente em operações com determinados estímulos e signos que tornam o processo mediado e que desempenham um papel de denotação, concentração e diferenciação”. Embora os estímulos possam ser naturais, “[...] o desenvolvimento desses recursos ocorre, antes de mais nada, pelo desenvolvimento de novos dispositivos de comportamento cultural, de novos signos organizadores e de seu uso posterior” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.200-201).

Outra função especial do desenvolvimento humano é a abstração, uma condição e um instrumento essencial do pensamento, resultado do desenvolvimento cultural. Na criança, que, por um longo período, tem dificuldade para se desligar do objeto e da sua concretude, a abstração resulta do seu desenvolvimento cultural, que, por sua vez, “[...] está intimamente ligado ao início do uso de ferramentas externas e à prática de técnicas complexas de comportamento”. Os autores observam o surgimento desse processo a partir de um exemplo concreto:

Contar, ou operar com números, parece ser um dos mais típicos dispositivos culturais elaborados, solidamente entranhados no repertório psicológico de uma pessoa cultural. O uso de números é geralmente acompanhado de um máximo de abstração e, ao falar dos processos comuns de cálculo, estamos falando de funções culturais, de que é condição a abstração máxima dos objetos de suas formas concretas. Contudo, essa função cultural não se desenvolve imediatamente e, nos experimentos com crianças, podemos acompanhar todo esse processo com suficiente clareza. Na verdade, indagamos: o que é que ocupa o lugar da abstração em crianças nas quais ela ainda não se desenvolveu? Para três ou quatro crianças sentadas a uma mesa, fornecemos pequenos cubos; nesse brinquedo, a criança de entre 4 e 5 anos de idade deve dividir as pilhas de cubos em pilhas iguais e as distribuir a todos os que estão brincando. Uma vez feita a divisão, pergunta-se à criança: o número de cubos ficou igual para todos os jogadores? Ela (a criança) deve então comparar o número de cubos divididos e corrigir, caso a divisão tenha ficado desigual. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.202-203).

Enquanto o adulto soluciona esse problema com o uso de técnicas culturais, a criança, ao não dominar o método abstrato de cálculo, resolve de maneira totalmente distinta. Nas crianças que não dominaram a contagem ou estão nos primeiros estágios de desenvolvimento dessa habilidade, a percepção vai desempenhar papel dominante, utilizando-se do recurso da comparação. Nos estudos realizados, foi possível observar que só nas crianças de 9 ou 10 anos de idade (a depender da sua idade mental) o processo cultural de contagem se desenvolve de forma independente do campo visual e da percepção concreta e a criança começa a contar de forma relativamente correta, desprendendo-se da forma e da repetição da contagem da mesma forma. No entanto, em sistemas diferentes de contagem, “[...] as repercussões do pensamento concreto

condicionado por situações concretas continuam presentes por muito tempo na mente da criança” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.205). A abstração é um processo que se desenvolve tardiamente na criança, “[...] somente por influência do efeito da escola e do ambiente cultural circundante” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.207).

Sobre o pensamento e a fala, os autores destacam a importância de vincular o estudo desses processos. No entanto, discordam da ideia de que o pensamento é uma fala sem som. Entendem que pensamento e fala possuem raízes e significados funcionais diferentes, bem como, em determinadas etapas do desenvolvimento, podem existir independentemente um do outro. A fala emocional, que pode se expressar através do grito, é um exemplo de não correspondência da fala com o pensamento, pois é um alívio da tensão criada no organismo, não ajudam a resolver problemas complexos. Esse fato não existe somente nos estágios iniciais de desenvolvimento. No adulto cultural, a fala emocional também está presente, assim como uma comunicação mais simples. O que não significa que esses dois processos deixem de se encontrar e se influenciar mutuamente. Na verdade, ocorre o contrário, “[...] a convergência entre pensamento e fala constitui o momento mais importante no desenvolvimento de um indivíduo e é exatamente essa conexão que coloca o pensamento humano numa altura sem precedentes” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.209).

No primeiro ano de vida da criança, é possível observar fenômenos vocais, porém, não podem ser consideradas, sequer, formas primitivas de fala. Trata-se de um ato reflexo, expresso, na maioria das vezes, pelo grito (choro) da criança. Por volta de um (01) ano, a criança começa a imitar os sons que ouve. Quando começa a entender os sons e a combiná-los, descobre o uso funcional da palavra, dando nome a um objeto, expressando determinado desejo, mas não imediatamente. Essa vinculação entra a fala e as necessidades da criança é uma função fundamental. Essa vinculação entra a fala e as necessidades da criança é uma função fundamental. Conforme os autores,

[...] O primeiro período do uso significativo da fala é sempre um período de sentenças de uma só palavra. As palavras exprimem ativamente o desejo da criança ou isola determinados elementos sobre os quais a

criança se concentrou. Outros fenômenos complexos da fala diferenciam-se precisamente a partir dessa raiz. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.210).

A criança amplia de modo ativo e rápido o seu vocabulário, “[...] passando do som para a fala, dos simples reflexos vocais para o uso inteligente das palavras”. Ao descobrir o uso das palavras, vai buscando novas palavras, perguntando o nome das coisas e, depois de um período, passa a criar palavras ativamente. Além de ser o período mais curioso da vida da criança, é o mais importante, “[...] sem o qual o seu pensamento não poderia nem progredir nem desenvolver-se” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.210).

O processo de escolarização, além de estimular o desenvolvimento da fala, proporciona importantes mudanças no desenvolvimento mental da criança. Ao enriquecer o vocabulário, a fala aprendida, através da qual os conceitos foram construídos, alterou também o pensamento da criança, dando-lhe mais liberdade e a possibilidade de operar com conceitos. Há uma mudança na memória também, evoluindo de visual pictográfica para verbal. Outra importante mudança é a fala interior, importante ferramenta auxiliar do pensamento. Sem a fala interior, muitas tarefas intelectuais complexas não seriam solucionadas. Por meio dela, o pensamento se torna mais preciso e são possíveis “[...] as investigações preliminares, verbais (ou antes – intelectuais) da decisão individual, bem como seu planejamento preliminar” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.213). Relembrem:

Se, segundo a clássica analogia de Marx, o arquiteto, diferentemente da abelha, constrói sua estrutura primeiro pensando-a e produzindo projeto e cálculos para ela, então em grande medida devemos essa enorme superioridade do intelecto sobre o instinto ao mecanismo da fala interior. No ser humano, os mecanismos da fala estão longe de desempenhar somente um papel de reações expressivas. Esses (mecanismos) diferem de todas as demais reações por desempenharem um papel funcional específico: sua ação transforma-se na organização do futuro comportamento da personalidade. E, de fato, as formas culturais superiores da atividade intelectual são alcançadas pelo planejamento verbal preliminar do homem. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.213).

A passagem da fala exterior para a fala interior constitui uma importante mudança psicológica, “[...] representando o mundo externo dentro de nós, estimulando o pensamento e também, como acreditam vários autores, lançando

os alicerces para o desenvolvimento da consciência”. Aquele estágio inicial de aquisição de novas palavras e de ampliação da fala prepara a criança para os estágios de desenvolvimento, a partir dos quais a fala se torna um mecanismo essencial do pensamento. É somente nesse último período que “[...] a fala passa de um dispositivo externo, aprendido, para um processo interno, e o pensamento humano adquire novas e vastas perspectivas de ulterior desenvolvimento” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.213).

O exposto até aqui reforça que o desenvolvimento da criança não se reduz ao crescimento e a maturação de características inatas. No curso do seu desenvolvimento, a criança não só se adapta ao meio, mas se apropria de habilidades e ferramentas culturais. Seu desenvolvimento, portanto, é cultural e social, caracterizado pela relação que ela estabelece com o mundo exterior⁷².

No volume I⁷³, do *Curso de Psicologia Geral*, Luria (1979a) trata sobre fundamentos gerais para a compreensão da atividade consciente humana, mais especificamente no texto *A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais*. Antes de passarmos a exposição deste texto, retomaremos alguns pontos da primeira parte do livro – *A Psicologia como ciência. O objeto e a importância prática*.

O ser humano é um ser natural, histórico e social, que não só se adapta à natureza, mas a modifica ativamente. As suas necessidades são satisfeitas não de modo imediato, mas mediado pela sua atividade. Para que possa se orientar no mundo real, necessita atuar sobre ele de modo ativo, captar informações, formar imagens conscientes da realidade, planejar sua ação, comparar os resultados com o planejado inicialmente, numa relação que é não só material, intelectual, mas emocional também. O indivíduo, que possui um conhecimento sensorial e racional, reflete o seu meio circundante não por meio da impressão imediata, mas

⁷² É por meio da atividade principal que a criança se relaciona com o mundo ao seu redor (LEONTIEV, s/d). Na exposição das contribuições de Leontiev, veremos mais sobre a atividade principal e os estágios de desenvolvimento cultural da criança.

⁷³ O volume I é dividido em 4 partes: I) A Psicologia como ciência. O objeto e a importância prática; II) A evolução do psiquismo; III) A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais e IV) O cérebro e os processos psíquicos.

ultrapassa os limites da experiência sensível, captando a essência das coisas e suas relações.

Para Luria (1979a – *A Psicologia como ciência. O objeto e a importância prática*), essas características representam a atividade psicológica do ser humano, que é objeto de estudo da Psicologia, ou seja, a tarefa dessa ciência é investigar as leis básicas da atividade psicológica e as suas vias de desenvolvimento. Tal tarefa foi defendida por Vigotski para superar a crise na psicologia, ao defender, como mencionado anteriormente, as formas superiores e, especificamente humanas, de atividade consciente como objeto de pesquisa, a partir de uma análise científica, o que levou a sua origem e quais as leis objetivas a que estão submetidas. As funções psíquicas superiores, específicas do ser humano, não poderiam ser consideradas como produto da evolução do cérebro, mas resultado das formas sociais de vida, ou seja,

[...] Para explicar por via causal as funções psíquicas superiores do homem, é necessário ir além dos limites do organismo e procurar-lhes as fontes não no recôndito da alma ou nas peculiaridades do cérebro mas na história social da humanidade, nas formas de linguagem e trabalho social que se constituíram ao longo da história da sociedade e trouxeram para a vida tipos mais aperfeiçoados de comunicação e novas formas de atividade consciente. (LURIA, 1979a, p.6 - idem).

Para se tornar uma ciência autêntica, a Psicologia deveria estudar a raiz socialmente histórica das funções superiores e realizar uma investigação científica das leis que fundamentam seu desenvolvimento e as peculiaridades em pessoas com deficiência, superando os estudos subjetivistas e naturalistas.

Luria (1979a, p.72) inicia o texto *A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais* destacando três características distintivas entre a atividade consciente humana e o comportamento dos animais. A primeira consiste no fato de que, enquanto o comportamento animal mantém a ligação com as necessidades biológicas (alimento, autoconservação ou necessidade sexual), a atividade consciente do ser humano se baseia em necessidades sociais. A segunda característica se refere à orientação no meio, que, no animal, está presa à experiência imediata ou anterior, e, no homem, vai além dessa impressão

imediate, conseguindo estabelecer relações entre as coisas e conhecer mais profundamente a realidade – “[...] o comportamento humano, baseado no reconhecimento da necessidade, é *livre*”. A terceira diz respeito às limitações das fontes do comportamento dos animais, quais sejam: os programas com base no comportamento individualmente variável ou reflexivo-condicionado. No ser humano, temos ainda a capacidade de assimilar e transmitir os conhecimentos e habilidades produzidos historicamente pela humanidade. Sobre a assimilação da experiência anterior, Luria (1979a, p.73 – *A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais*) reforça:

Desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com colher, bebe em xícara e mais tarde corta o pão com a faca. Ela assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo dos milênios. Por meio da fala transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e posteriormente, por meio da linguagem, ela assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade. A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal.

O ser humano, deste modo, assimila a experiência social (material e intelectual) acumulada por longos anos, diferenciando-se dos limites restritos, da experiência sensível imediata e dos instintos, presentes no comportamento animal. Enquanto o comportamento animal está limitado às condições biológicas, a formação do comportamento humano é determinada social e historicamente, ao criar novas formas de conduta, cada vez mais complexas. Pela mediação do trabalho, o ser humano estabelece uma relação complexa com a realidade e modifica a si mesmo, a sua atividade psíquica. O emprego de instrumentos e o trabalho social, com a participação da linguagem, provocaram uma mudança radical na atividade consciente do ser humano e no desenvolvimento da sociedade.

As explicações para essa diferenciação seguiram diferentes vias. De um lado, há a posição influenciada pela filosofia idealista, que tentava explicar a

consciência humana como manifestação de um princípio espiritual, não presente nos animais. Enquanto o animal é visto como uma máquina complexa, que obedece às leis da mecânica, o ser humano é dotado por um princípio espiritual especial com livre-arbítrio (a partir de Descartes). Por outro, há o positivismo evolucionista (Darwin), que vai entender a consciência humana como resultado direto da evolução do cérebro, ou seja, nos animais já existe um embrião das formas conscientes humanas. Como explicitado anteriormente, foi buscando superar esse dualismo que a psicologia marxista vai desenvolver uma nova perspectiva para focar o problema da consciência.

As peculiaridades das formas de vida do ser humano, que o diferenciam do comportamento animal, devem ser buscadas, conforme o autor (1979a), na atividade histórico-social e, também, na transição da história natural do animal à história social humana. As suas raízes “[...] não devem ser procuradas nas peculiaridades da ‘alma’ nem no íntimo do organismo humano mas nas condições sociais de vida historicamente formadas” (LURIA, 1979a, p. 75 – idem). O autor reconhece, assim, que “a ciência histórica destaca dois fatores, que servem de fonte à transição da história natural dos animais à história social do homem”: 1. “o trabalho social e o emprego dos instrumentos de trabalho” e 2. “o surgimento da linguagem”⁷⁴. Qual o papel desempenhado por eles na origem e desenvolvimento da atividade consciente humana?

Diferentemente dos animais, não só utiliza os instrumentos de trabalho, mas os prepara. Da pedra lascada, no período mais primitivo, foram surgindo novos instrumentos (flecha, lâmina), preparados pelo ser humano. A preparação de instrumentos imprime uma mudança radical na atividade primitiva humana, pois deixa de ser uma atividade imediata à supressão de uma necessidade biológica. Como comenta Luria (1979a, p.76, grifos do autor):

[...] O trabalho desenvolvido na preparação dos instrumentos já não é uma simples atividade, determinada por motivo biológico imediato (a necessidade de alimento). Por si só a atividade de elaboração da pedra carece de sentido e não tem qualquer justificativa em termos biológicos;

⁷⁴ Sobre a linguagem, apontaremos aqui somente alguns pontos, pois será melhor desenvolvida no próximo capítulo.

ela adquire sentido somente a partir do uso posterior do instrumento preparado na caça, ou seja, exige, juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento. É esta a condição fundamental, que surge no processo de preparação do instrumento de trabalho, e pode ser chamada de primeiro surgimento da consciência, noutros termos, *primeira forma de atividade consciente*. (LURIA, 1979a, p.76, grifos do autor).

No decurso do desenvolvimento social e das formas de trabalho, as ações não dirigidas imediatamente para a satisfação de necessidades biológicas ocupam cada vez mais lugar na atividade consciente humana. A estrutura da atividade durante a passagem à história social humana também se modifica pelo surgimento de várias operações auxiliares. O exemplo da caça na sociedade primitiva ilustra essa afirmação:

[...] a caça na sociedade primitiva, durante a qual um grupo de caçadores “assusta” e afugenta a caça que deve ser apanhada, enquanto outro grupo arma emboscada para ela; aqui poderia parecer que as ações do primeiro grupo contradizem as necessidades naturais de apanhar a caça e só adquirem sentido a partir das ações do segundo grupo cujo resultado é a caça da vítima pelos caçadores. (LURIA, 1979a, p.77).

Antes de suprir a necessidade de alimentação, é preciso estabelecer a divisão de tarefas, como, por exemplo, afugentar a caça. Tais tarefas precisam estar conscientizadas, enquanto operações auxiliares (ou ações conscientes) dos indivíduos, pois não correspondem imediatamente aos motivos biológicos (alimentação). É pela conscientização da finalidade das ações, que os indivíduos controlam seu comportamento. O trabalho comparece, assim, como o primeiro ato responsável pelo surgimento da consciência. Nas palavras de Luria (1979a, p.77), a atividade consciente humana “[...] não é produto do desenvolvimento natural de propriedades jacentes do organismo, mas resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho”. Importante considerar que o trabalho e os complexos da linguagem, da consciência e da educação foram centrais para o desenvolvimento e a complexificação das relações sociais e do próprio ser humano.

O segundo fator de formação da atividade consciente do ser humano foi o surgimento da linguagem. E o que é a linguagem? É entendida como um

sistema de códigos pelo qual se designam os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles. Ou seja, na linguagem, temos palavras que designam coisas (cadeira – assento, pão – comida), ações (sentar, comer), qualidades (plano, mole, duro) e relações (entre, sobre). Unidas em frases, as palavras são o principal meio de comunicação, que possibilitam aos indivíduos transmitirem informações e assimilarem os conhecimentos acumulados historicamente.

Nos animais, não existe essa linguagem. Ela surge somente com a transição à sociedade humana. A “linguagem” dos animais, determinada por sua base genética, são expressões de seus estados afetivos, que, ao serem percebidas por outros animais (gritos de uma ave diante de um perigo, a “dança” das abelhas), pode modificar as suas ações, mas não fornecem uma informação objetiva, não dão nome às coisas, não distinguem ações e qualidades.

Mas como surgiu a linguagem humana? Luria (1979a) destaca que essa questão passou por diferentes hipóteses e teorias: algumas viam a linguagem como manifestação do espírito (“origem divina”), desconsiderando o caráter simbólico da linguagem, que distingue a vida intelectual e mundo material, e outras, fundamentadas no positivismo naturalista, buscam explicar a linguagem como resultado da evolução animal, onde se encontram as formas evolutivas iniciais de linguagem. A resposta científica para essa pergunta só foi possível quando a filosofia e a ciência refutaram essas explicações e buscaram explicar a sua origem nas relações sociais do trabalho, na passagem da história natural à história humana. O surgimento da linguagem se encontra nas primeiras formas de comunicação entre os indivíduos desenvolvidas no processo de trabalho, da necessidade de comunicação gerada pelo próprio processo da atividade laboral. Noutros termos,

A forma conjunta de atividade prática faz surgir forçosamente no homem a necessidade de transmitir a outros certa informação; esta não pode ficar restrita à expressão de estados subjetivos (vivências), devendo, ao contrário, designar os objetos (coisas ou instrumento) que fazem parte da atividade do trabalho conjunto. (LURIA, 1979a, p.79 – idem).

No entanto, inicialmente, os sons não terão uma existência autônoma, independentes do próprio objeto e da atividade prática. Ou seja, as palavras não designam com independência objetos, qualidades, ação ou relações. Para entender o som emitido, era preciso entender o seu contexto prático. Antes disso, os atos e gestos serão meios de expressão predominantes e, quando surgem os primeiros sons, estão ligados diretamente a eles, sem os quais não é possível haver entendimento da informação. Como esclarece Luria (1979a, p.79), por um longo período histórico, “[...] essa linguagem manteve a mais estreita ligação com o gesto e o ato e por isto o mesmo complexo de sons (ou “protovocabulo”) podia designar o objeto para o qual a mão apontava, a própria mão e ação produzida com esse objeto”. Só depois a linguagem ganha existência independente da ação prática, quando surge as primeiras palavras autônomas na designação de objetos e, bem mais tarde, passa a distinguir as suas ações e qualidades, constituindo-se em um sistema de códigos independentes, que assumiu as línguas atuais.

Leontiev⁷⁵ (s/d, p.67), no texto *Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo* (1959), também faz a diferenciação entre o psiquismo animal e o psiquismo humano, destacando que a formação do primeiro obedeceu às leis biológicas e do segundo às leis histórico-sociais. Nos animais, cada estágio de desenvolvimento – sensorial elementar, perceptivo e intelecto⁷⁶ – é determinado pelas necessidades de adaptação. A atividade dos animais e as possibilidades de reflexo psíquico permanecem dentro dos limites da necessidade biológica vital, dos instintos. Ou seja, “[...] uma coisa é como se não exista para o animal se não existir relação instintiva entre ele e essa coisa ou um dado agente a que ele respeite e se esta coisa não estiver ligada à realização desta relação” – “[...] ‘O

⁷⁵ Como no próximo capítulo, para o estudo do pensamento e da linguagem, também tomaremos como referência a obra *O desenvolvimento do psiquismo*, de Leontiev (s/d), e para não sermos ainda mais repetitivas, embora entendamos a importância disso, inclusive pelos próprios autores, como reforço de ideias importantes, não desenvolveremos as elaborações do autor sobre esse tema aqui. Não apresentaremos as ideias do texto *O mecanismo do reflexo sensorial*, por se tratar das sensações, tema que não discutimos diretamente. Para facilitar a exposição, não seguimos a ordem em que os textos foram organizados.

⁷⁶ O psiquismo elementar – reflexo psíquico das propriedades isoladas do meio; psiquismo perceptivo – reflexo psíquico de coisas inteiras; e psiquismo intelectual – reflexo psíquico de correlações objetivas entre as coisas, “situações”. Todos eles são determinados pela necessidade de adaptação dos animais ao meio.

animal – diz Marx – não está em relação com nada, não conhece em suma qualquer relação”. O ser humano, de outro modo, ao entrar em contato com um objeto, ele distingue o objeto da sua relação. Outro traço de distinção é a relação com seus pares. No animal, essa relação está igualmente na esfera biológica. Sociedade, relações sociais só podem ser compreendidas na atividade humana. Embora alguns autores tenham defendido a existência do trabalho nos animais, por casos como das formigas e das abelhas, não é possível considerar que haja trabalho entre os animais, pois é uma atividade por essência instintiva, como ocorre na “comunicação” animal, que tem um sentido biológico determinado.

O psiquismo humano se diferencia por propriedades funcionalmente particulares, sua gênese se encontra nas relações sociais estabelecidas pelos indivíduos na atividade de trabalho. Como escreve Leontiev (s/d, p.73 - *Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo*, 1959),

A passagem à consciência humana assente nas formas humanas de vida e na atividade de trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estágios do psiquismo animal, [...]; não reveste apenas traços qualitativamente novos; o essencial, quando de passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico.

Assim como Luria, Leontiev (s/d, p.76 – idem) também busca explicar quais foram as condições que permitiram o surgimento da consciência humana, que distingue o reflexo consciente da realidade objetiva, que leva o indivíduo a diferenciar o mundo interior do mundo exterior concreto. E chega a mesma resposta, que foram o trabalho e a linguagem os fatores responsáveis pela consciência humana. Ao citar um trecho de *Dialética da Natureza*, “O trabalho, escreve Engels, criou o próprio homem”, afirma que criou também a sua consciência. Segue nessa referência: “Primeiro o trabalho, escreve Engels, depois dele, e ao mesmo tempo que ele, a linguagem: tais são os dois estímulos essenciais [...]”. E o que é trabalho, atividade especificamente humana, pergunta

Leontiev (s/d, p.80 – idem). O trabalho é uma atividade entre o ser humano e a natureza, é o processo de ação do ser humano sobre a natureza. Destaca a afirmação de Marx, de *O Capital* (Livro I), de que o trabalho é, em primeiro lugar, um ato entre ser humano e natureza, e que, ao mesmo tempo, que modifica a natureza, modifica também a sua própria natureza. Retornando a Engels, destaca que o trabalho é caracterizado por dois elementos interdependentes: 1) o uso e a fabricação de instrumentos; e 2) o trabalho se realiza em uma atividade coletiva comum. Ou seja, desde a sua origem, o trabalho é mediado pelo instrumento e pela sociedade.

Por mais complexas que possam parecer, a atividade “instrumental” dos animais não possuem um caráter social, não se realizam por um processo coletivo e não são determinadas pela comunicação entre os seres. A comunicação instintiva, por outro lado, não se confunde com essa atividade, não depende nem é mediada por ela. O trabalho humano, entretanto, tem uma origem social, dependente da colaboração entre os indivíduos, de uma divisão do trabalho. Leontiev (s/d, p. 81 – idem) cita mais uma vez Marx, *ipsi litteris*:

Na produção os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que se estabelece a sua ação sobre a natureza, a produção⁷⁷.

Leontiev (s/d, p.84-85 – idem) também cita o exemplo da caça primitiva, em que uns ficam encarregados de abater a caça e outros de espreitá-la e apanhá-la, funções como vimos em Luria, não diretamente ligadas à necessidade biológica de alimentação. Do mesmo modo, atesta a profunda e radical mudança que gera essa atividade de trabalho na estrutura da atividade consciente dos

⁷⁷ Com esta citação de Marx, retirada de *A Nova Gazeta Renana*, t. III, Ed. Sociales, Leontiev procura demonstrar o papel do trabalho coletivo no desenvolvimento do psiquismo humano. Importante considerar que, contraditoriamente, na sociedade capitalista, embora o trabalho tenha se tornado mais socializado, a apropriação dos seus produtos ocorre de modo privado. Sem esquecermos da dualidade entre trabalho manual e intelectual, que implica diretamente no desenvolvimento unilateral dos indivíduos e na privação do acesso não só aos bens materiais, mas também intelectuais, como a educação e a cultura.

indivíduos. Nos animais, o objeto da atividade confunde-se sempre com o seu motivo biológico. Nos seres humanos, como explicitado na situação da caça, atividade e motivo estão separados, pelas ações – a atividade (caça), as ações (abater, espreitar, apanhar) e o motivo (alimentação). Essas ações só adquirem um sentido humano e consciente no processo coletivo. A ação de amedrontar a presa, por exemplo, vista imediatamente, contradiz ao motivo de satisfazer a necessidade de alimentação. Esse resultado imediato (amedrontar) se liga ao resultado final (abater), por meio da relação do indivíduo aos outros na atividade coletiva, isto é “[...] a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas sociais”, desde a sua origem, sendo “[...] a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana”.

Além de entender a gênese da consciência, é importante considerá-la no seu devir e no seu desenvolvimento, sob a determinação das relações sociais existentes e do lugar que o indivíduo ocupa nessas relações. É esse o último tema desenvolvido no texto *Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo*. Os processos psíquicos humanos não são dados de uma vez para sempre, não são imutáveis, modificam-se, qualitativamente, no decorrer do desenvolvimento histórico-social. Ou seja, indivíduos vivendo em épocas históricas e em condições sociais distintas se distinguem também nos processos psicológicos (percepção, memória, pensamento). Isso explica por que o estudo da consciência não pode se separar da vida real, como querem as concepções metafísicas. Devemos, defende Leontiev (s/d – idem), estudar como a consciência do ser humano é dependente do seu modo de vida, como são formadas as suas relações vitais sob determinadas condições sociais históricas e que estrutura particular é engendrada por tais relações, e, em seguida, como a estrutura da consciência humano se transforma com a estrutura da atividade, quais são as características da estrutura interna da consciência.

Leontiev (s/d – idem) faz um importante esclarecimento sobre a consciência primitiva, entendida por ele e por Vigotski e Luria, como a consciência humana nas primeiras etapas de desenvolvimento das comunidades primitivas.

Ou seja, na sociedade moderna, não existe um psiquismo “superior” e outro inferior”, como apareceu na literatura psicológica burguesa (Lévy-Bruhl e outros), ao diferenciar a consciência dos seres humanos pelo grau de “civilização” da sociedade. Quais são as características da consciência primitiva no início da história humana? Podemos destacar algumas: 1) a nova estrutura da atividade, social por natureza, não tem desenvolvido todos os seus aspectos - a linguagem ainda coexiste com os motivos biológicos; 2) o consciente tem um desenvolvimento limitado, tendo dificuldades para distinguir o conteúdo que se manifesta nela; 3) os seres humanos não têm consciência da sua relação com a coletividade, é uma “simples consciência gregária”, nas palavras de Marx, citado por Leontiev.

O desenvolvimento posterior começa a modificar essa consciência, a linguagem deixa de refletir somente a atividade de trabalho, mas também as relações entre os indivíduos, embora a consciência individual (sentido) e a consciência social (significação) coincidam, que só vem a se modificar com o fim das comunidades primitivas, pois o produto do trabalho coletivo tinha o sentido como de “bem” partilhado entre os seus membros. Nas sociedades de classes, veremos um caminho oposto, não de relação dialética, mas de oposição entre sentido pessoal e significação social⁷⁸.

A ampliação da atividade consciente está associada ao desenvolvimento do trabalho e da complexificação das relações sociais, com participação fundamental da linguagem e da educação. Conforme Leontiev (s/d, p.109-110 – idem),

⁷⁸ Duarte (2004) destaca a dissociação entre significado e sentido na sociedade capitalista, citando o exemplo de Leontiev do trabalho na tecelagem: o operário “[...] não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que os produziu (...). Com efeito, para o capitalista, o sentido da fiação ou da tecelagem reside no lucro que dela tira, isto é, uma coisa estranha às propriedades do fruto da produção e à sua significação objetiva. (LEONTIEV apud DUARTE, 2004, p.56). O autor faz uma ressalva importante sobre a categoria de sentido pessoal, que não tem a ver com uma perspectiva idealista, subjetivista. O sentido pessoal, no caso do operário citado por Leontiev, é dado pelas suas próprias condições sociais de vida (a necessidade de vender a sua força de trabalho). Isto é, para mudar o sentido pessoal, não basta a vontade interior.

[...] A produção exige cada vez mais, de cada trabalhador, um sistema de ações subordinadas umas às outras e, por consequência, um sistema de fins conscientes que por outro lado, entram num processo único, numa ação complexa única. Psicologicamente, a fusão de diferentes ações parciais numa ação única constitui a sua transformação em operações. Por este fato, o conteúdo que outrora ocupava, na estrutura, o lugar de fins conscientes de ações parciais, ocupa doravante, na estrutura da ação complexa, lugar de condições de realização da ação. Isto significa que doravante as operações e condições de ação também elas podem entrar no domínio do consciente. Em contrapartida, não entram aí da mesma maneira que as ações e os seus fins.

Nesta citação, aparece uma categoria estudada por Leontiev (s/d, p.110-115 – idem), a operação. As ações podem se transformar em operações e estas em operações de novo tipo (operações conscientes). Dirigir bem um carro exige várias operações. Um motorista experiente domina todas as operações, já um aprendiz terá que realizar várias ações separadas, que só depois se transformam em operações. A tomada de consciência das operações é um importante aspecto do desenvolvimento, que surge na fabricação de instrumentos mais complexos, especializados, diferente dos anteriores, que resultavam de um arranjo de objetos naturais: “[...] quando o fim de uma ação entra numa segunda ação, enquanto condição da sua realização, ela transforma-se em meio de realização da segunda ação, por outras palavras, torna-se operação consciente”. Isso representa um avanço no desenvolvimento da consciência humana.

O deslocamento do motivo das ações para o fim faz com que as ações se transformem em atividade, com um motivo próprio, conscientizados. Esse deslocamento dos motivos para os fins conscientes, o processo de tomada de consciência dos motivos, modifica a própria estrutura da consciência, tendo um duplo significado: 1) explica como, numa dada etapa de desenvolvimento histórico-social, o reflexo consciente abrange não só a esfera da produção material imediata, mas também as relações sociais; e 2) elucida o surgimento de novas necessidades, especificamente humanas. Como afirmou Marx, lembra Leontiev, a produção não só cria um material para a necessidade, mas igualmente uma necessidade para um material.

Sobre a consciência humana na sociedade de classes, com o aparecimento e desenvolvimento da divisão social do trabalho e da propriedade

privada, Leontiev (s/d – idem) destaca duas transformações. A primeira, já citada, corresponde separação entre os sentidos e as significações. A segunda consiste nas mudanças nas funções da consciência, ou seja, em processos psíquicos propriamente internos. A linguagem tem uma participação fundamental nessas transformações. Com a linguagem, é possível realizar uma atividade preparatória do trabalho, uma atividade teórica. Há a separação entre trabalho intelectual e trabalho físico, sendo realizadas por indivíduos diferentes.

Na sociedade capitalista, os trabalhadores e as trabalhadoras estão separados(as) dos meios de produção, não os pertencem, e as relações entre os indivíduos também se modificaram, cada vez mais relações entre coisas que se separam do próprio ser humano, alienando-o⁷⁹. A sua atividade deixa de ser para eles o que verdadeiramente é, passa a ser apenas um meio para a sua sobrevivência. A alienação é criada pela propriedade privada e pelas relações de troca, pela destruição da posse coletiva da terra, dos instrumentos de trabalho e do próprio trabalho. As pessoas não possuidoras se transformam em trabalhadores(as) assalariados(as). Ou seja,

[...] As condições objetivas da produção opõem-se-lhes doravante enquanto propriedade estranha. Para viver, para satisfazer as suas necessidades vitais, vêm-se, portanto, coagidos a vender a sua força de trabalho, a alienar o seu trabalho. Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo da sua própria vida. (LEONTIEV, s/d, p. 129 – idem).

A alienação da vida do ser humano faz com que o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo sejam distintos. O sentido da atividade para o(a) trabalhador(a) não coincide com a significação objetiva. Exemplificando:

Nas condições da sociedade capitalista, o operário sabe o que é fiação ou a tecelagem? Possui ele os conhecimentos e as significações correspondentes? Naturalmente que possui estas significações; em todo o caso só na medida em que isso é necessário para tecer, fiar, furar racionalmente – numa palavra, para efetuar as operações de trabalho que constituem o conteúdo de seu trabalho. Todavia, nas condições

⁷⁹ A categoria alienação aqui é utilizada no mesmo sentido de estranhamento, entendida no âmbito da propriedade privada, que separa o produtor (trabalhador) do produto do trabalho.

consideradas a tecelagem não tem para ele o sentido subjetivo de tecelagem, fiação ou de furação... (LEONTIEV, s/d, p. 130-131 – idem).

Segue citando diretamente Marx, trecho de artigo publicado na Nova Gazeta Renana, “As doze horas de trabalho não têm, de modo algum, para ele, o sentido de tecer, de fiar, de furar etc., mas o de ganhar aquilo que lhe permita sentar-se à mesa, dormir na cama” (MARX apud LEONTIEV, s/d, p. 131 – idem). Ou seja, para o(a) trabalhador(a) não importa o que está sendo produzido, mas o salário a ser recebido⁸⁰.

Não é que a significação social não aparece ao(à) trabalhador(a), mas lhe é estranha. Se for para escolher entre um trabalho e outro, não escolherá, na maioria dos casos, pela atividade em si, mas pelo salário a ser pago.

Leontiev (s/d – idem) destaca que a alienação das relações entre os indivíduos e a sua transformação em puras relações entre coisas se manifesta no poder do dinheiro. Na sociedade capitalista, a atividade humana e as coisas adquirem um duplo caráter. Embora o valor de uso se mantenha, a atividade dos indivíduos passa a ser subjugada ao valor de troca, à sua atribuição enquanto mercadoria. Esse dualismo acaba por contribuir para um processo de desumanização. Em contrapartida, é possível resistir coletivamente a isso e lutar por uma outra forma de sociedade. No trabalho, podem se estabelecer o sentido da coletividade e, se o(a) trabalhador(a) tem consciência da alienação de parte da sua vida, pode conservar o sentido humano nas relações sociais. Na vida cotidiana, os(as) trabalhadores(as) são muito mais humanos do que a classe capitalista, pois para esta o ser humano é tratado como uma mercadoria, facilmente trocada.

⁸⁰ Vale destacar que, na atualidade, o salário continua sendo insuficiente para suprir as necessidades básicas da classe trabalhadora. E, diante de um desemprego estrutural e de sucessivas reformas trabalhista e de retirada de direitos, muitos recorrem à informalidade, e quando conseguem desenvolver alguma atividade. Além disso, no Brasil, em 2020, em meio a uma crise econômica, social e sanitária, tivemos um aumento da fome, chegando a 43 milhões de pessoas em situação de insegurança alimentar, segundo a ONU. Neste ano, vimos repercutir tristes cenas como as de mulheres buscando comida em caminhão de lixo em Fortaleza. E, de acordo com o IBGE, em agosto de 2020, o país tinha 12,9 milhões de desempregados e 27,2 milhões de desalentados, que sequer buscaram emprego. Em 2021, são mais de 14 milhões de desempregados.

O processo de tomada de consciência encontra dificuldades, por um lado, pela divergência entre a significação social e o sentido pessoal. A consciência individual, segundo o autor, só pode existir em relação com a consciência social. E o sistema de significações linguísticas tem um conteúdo ideológico, que, nas sociedades de classes, corresponde à ideologia dominante. Só a superação das relações de dominação pode conduzir a uma reintegração do próprio ser humano e da sua consciência. Para Leontiev (s/d, p.144-145 – idem), é uma condição indispensável para a formação da consciência de um novo ser humano,

[...] o sentido novo deve com efeito realizar-se psicologicamente nas significações, pois um sentido não objetivado e não concretizado nas significações, nos conhecimentos, é um sentido ainda não consciente, que não existe ainda totalmente para o homem. O novo sentido do trabalho realiza-se na assimilação daquilo a que se chama a cultura do trabalho, que constitui nele o aspecto intelectual.

Além de poder se apropriar da experiência humana de forma mais plena, o ser humano adquire novos sentidos. Sobre a nova relação entre sentido e significação, não quer dizer que será um retorno à coincidência inicial, ocorrida nas comunidades primitivas, mas que não serão mais antagônicas e sim integradas numa forma complexa.

Para que a Psicologia entenda a natureza histórica do desenvolvimento psicológico humano, não pode ignorar que “[...] as particularidades do psiquismo dependem do caráter geral da consciência, ele próprio determinado pelas condições da vida real do homem” (LEONTIEV, s/d, p. 146 – idem).

Sobre o texto *A “démarche” histórica no estudo do psiquismo humano* (1959), citado no capítulo anterior, quando tratamos o método marxista na Psicologia Histórico-Cultural, Leontiev (s/d) destaca a necessidade de estudar o psiquismo humano a partir das condições históricas e sociais. Com efeito, os processos psicológicos desenvolvem-se a partir da apropriação de comportamentos que foram formados socialmente, principal mecanismo de seu desenvolvimento. A Psicologia Histórico-Cultural não separa os aspectos sociais e biológicos, entende que há uma determinação dos primeiros sobre os segundos e

que estes são a base para a constituição dos processos psicológicos superiores. Como esclarece Leontiev (s/d, p.160 – *A “démarche histórica no estudo do psiquismo humano, 1959*),

[...] a tendência para considerar o aspecto social do homem não abstraído das suas particularidades naturais e da sua organização neurofisiológicas, mas como produto da transformação histórica do sujeito material e corporal na unidade das suas propriedades corporais e psicológicas.

O autor questiona sobre o que há de novo na relação entre ser humano e sociedade. Ao falarmos sobre formas de comportamentos, especificamente humanas – a palavra, a consciência etc., entendemos a sua formação do decurso da evolução do ser humano, enquanto ser genérico. Marx, reconhece Leontiev (s/d – idem), foi o primeiro a realizar uma análise científica da natureza do ser humano, um ser natural e social.

Leontiev (s/d – idem) destaca que, antes de chegar no momento de viragem no desenvolvimento sócio-histórico, no qual o ser humano não está mais preso às leis biológicas, passou por um longo processo, que pode ser dividido em estágios. O primeiro estágio, *preparação biológica do ser humano*, é representado pelos australopitecos, que viviam em hordas, possuíam a posição vertical, usavam instrumentos e comunicação rudimentares. O segundo estágio, *passagem ao ser humano*, que vai desde o pitecantropo ao homem de Neanderthal, corresponde ao início da fabricação de instrumentos e às formas embrionárias de trabalho e de sociedade. Além das leis biológicas no desenvolvimento, começam a aparecer as influências de fatores sociais. No terceiro estágio, formação do *Homo sapiens*, momento de viragem sócio-histórica, as leis sócio-históricas ocupam um papel predominante no desenvolvimento humano.

As aptidões humanas, como a comunicação e a utilização de um instrumento, são repassadas de geração a geração. No entanto, não são dadas ao nascimento, precisam ser apropriadas pelos indivíduos, processo distinto da forma biológica. Isso se deve ao fato de a atividade humana ter um caráter

eminentemente produtivo. O trabalho é essa atividade por excelência. Mais uma vez, Leontiev (s/d, p. 176 – idem) cita Marx:

[...] O trabalho, realizando o processo de produção (sob as duas formas, material e espiritual) imprime-se no seu produto. “O que era movimento (*Unruhe*) no trabalhador, aparece agora no produto como uma propriedade em repouso (*ruhende Eigenschaft*) como um ser objetivo” (Marx).

O trabalho, na sua realização, transforma-se de atividade em ser (objetivação). Em outros termos, ocorre um processo de objetivação nos produtos produzidos pelos seres humanos, das suas forças e faculdades intelectuais. Estão expressos nesses produtos as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano. No desenvolvimento ontogenético, o indivíduo se relaciona com o mundo dos objetos e fenômenos humanos, mas não imediatamente. Ora, “[...] enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver” (LEONTIEV, p.178 – idem). Mesmo aqueles objetos do cotidiano, precisam ser apropriados de modo ativo pela criança. Ela precisa realizar uma atividade prática ou cognitiva que corresponda a função específica de determinado objeto, mediada pela relação com o adulto.

O processo de apropriação pelo indivíduo da experiência material e espiritual faz com que se desenvolva nele diferentes aspectos espirituais e intelectuais (cognição, vontade, amor, entre outros). A apropriação resulta na “[...] reprodução pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas” (LEONTIEV, p.180 – idem). Quais são as condições para o processo de apropriação: 1) os mecanismos e processos hereditários como condições interiores, mas que não determinam a estrutura das aptidões e funções formadas no decorrer desse processo, que é social; e 2) a comunicação, na sua forma exterior, que está presente desde as primeiras relações práticas da criança com os objetos humanos e o adulto – mediatizada, inicialmente, pelo objeto (e não pela palavra) e pelas ações do adulto, bem como a criança se dirige não só ao objeto,

mas ao adulto. Essa é a base para a aquisição da linguagem, da comunicação verbal.

Leontiev (s/d, p.183 – idem) adverte que, embora a linguagem cumpra um importante papel, ela não é “[...] o demiurgo do humano no homem”. A linguagem é um meio de generalização e transmissão da experiência histórico-social, um meio de comunicação entre os indivíduos, uma condição para a apropriação pelos indivíduos desta experiência. A apropriação é um processo multideterminado, isto é, depende de todas as condições de vida dos indivíduos na sociedade. A própria linguagem precisa ser apropriada, para ser compreendida e utilizada pelos indivíduos.

Nas sociedades de classes, a maioria dos indivíduos tem sua atividade limitada a trabalhos físicos. Isso não quer dizer que não venham a desenvolver as aptidões intelectuais superiores ou que, ao terem dificuldades, estas se explicam por terem incapacidade. Na verdade, o que explica é o lugar que ocupam nas relações sociais. O desenvolvimento dos indivíduos é sempre unilateral e parcial na sociedade de classes, só sendo possível um desenvolvimento pleno das aptidões humanas quando da “[...] supressão do reino da propriedade privada e das relações antagonistas que ela engendra” (LEONTIEV, s/d, p.185-186 – idem).

Em *O biológico e o social no psiquismo do homem* (1960), texto acrescentado na segunda edição de 1964, Leontiev (s/d, p.254) reforça o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como um processo distinto dos decorrentes da herança biológica e da experiência individual. É um processo de apropriação da experiência histórico-social, acumulada e transmitida de geração a geração. Tal processo, como já mencionado, ocorre por uma atividade efetiva do indivíduo em referência aos objetos (materiais e intelectuais), mediada pelas suas relações com outras pessoas. Pois, “o indivíduo, a criança, não é pura e simplesmente lançada ao mundo dos homens, é aí introduzida pelos homens que a rodeiam e guiam este mundo”.

Em contraposição ao determinismo biológico, o autor defende que as propriedades biologicamente herdadas pelos seres humanos são apenas condições para a formação das funções psíquicas, mas não determinam o seu

desenvolvimento – uma aptidão para formar novas aptidões, especificamente humanas. Para isso, é necessário o mundo de fenômenos e objetos humanos, criado pelo trabalho e pela luta de diferentes gerações humanas. No indivíduo, o processo de apropriação se realiza no decorrer da sua vida e das relações sociais em que está inserido – “[...] Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições” (LEONTIEV, s/d, p. 275 – *O biológico e o social no psiquismo do homem*, 1960).

4 PENSAMENTO E LINGUAGEM EM VIGOTSKI, LURIA E LEONTIEV E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo, procuramos alcançar o propósito de perscrutar as categorias pensamento e linguagem e identificar a relação entre elas em Vigotski, Luria e Leontiev, bem como extrair contribuições das suas elaborações acerca das categorias pensamento e linguagem para a educação escolar no que tange, especificamente, ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para tanto, recorreremos às obras: *A construção do pensamento e da linguagem* (2010), de Vigotski; *Curso de Psicologia Geral (1979b)* – volume IV e *Pensamento e Linguagem* (1986), de Luria; e *O desenvolvimento do psiquismo (s/d)*, de Leontiev, dividindo a exposição em duas seções: 1) Pensamento e Linguagem; e 2) Contribuições para a Educação Escolar.

4.1 Pensamento e Linguagem

O problema do pensamento e da linguagem é apontado por Vigotski (2010) como um dos mais complexos e confusos da psicologia experimental. O autor entende que esse problema se inscreve na relação entre as diferentes funções psicológicas (relações interfuncionais) e na sua organização na atividade consciente. Nesse caso, a relação entre o pensamento e a palavra é central.

Na história da psicologia, veremos diferentes concepções acerca desse tema que se situam em dois extremos: 1) “entre a plena identificação e a plena fusão do pensamento com a palavra” e 2) “entre a plena separação e dissociação igualmente metafísica e absoluta”. Os estudiosos defendiam de forma pura um desses extremos ou buscavam unificá-los nas suas pesquisas (posição intermediária), “[...] sempre giraram em torno do mesmo círculo” (VIGOTSKI, 2010, p.2-3).

Perceber o pensamento e a linguagem como idênticos é não buscar resolver o problema, impossibilitando qualquer relação entre ambos. No entanto, o

entendimento de processos independentes não aparece também como favorável para resolução da questão, pois:

[...] Quem considera a linguagem uma expressão externa do pensamento, a sua veste, quem como os representantes da Escola de Würzburg, tenta libertar o pensamento de tudo o que ele tem de sensorial, inclusive da palavra, e conceber a relação entre pensamento e palavra como um vínculo puramente externo, tenta, de fato, resolver a seu modo o problema da relação entre pensamento e palavra. Essa solução, que parte das mais diversas correntes psicológicas, sempre se vê impossibilitada não só de resolver mas até mesmo de levantar a questão e, se não a torna, acaba cortando o nó em vez de desatá-lo” (VIGOTSKI, 2010, p.3-4).

Ao estabelecer uma relação meramente externa entre o pensamento e a palavra, impede, inclusive, de formular sobre o problema e acaba, como exposto nas palavras de Vigotski (2010, p.4) “cortando o nó em vez de desatá-lo”.

Antes de prosseguirmos com esse tema, retomamos: O que é a linguagem e a palavra? E o pensamento?

A linguagem é, em primeiro lugar, “[...] um meio de comunicação social, de enunciação e de compreensão”. A palavra é a “[...] unidade viva de som e significado e que, como célula viva, contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo [...]” (VIGOTSKI, 2010, p.7-11). O pensamento pode ser entendido como o reflexo da realidade na consciência. Importante, contudo, ressaltar a inter-relação entre eles, como veremos em toda a exposição de Vigotski (2010).

Sobre o papel fundamental da linguagem que é a comunicação, ressaltamos a inexistência no mundo animal. Para o autor, a comunicação por meio de movimentos expressivos sequer poderia ser chamada como tal, porque se trata muito mais de um “contágio”, no qual a reação instintiva de um animal influencia outros da mesma espécie. A comunicação necessita de signos e significado. Para comunicar algum conteúdo a alguém, é preciso incluí-lo em determinada categoria, relação, isto é, necessita de generalização.

No que se refere ao método, Vigotski (2010) faz a contraposição entre o que denomina “decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos” e “método de análise das unidades”. No primeiro, os elementos

perdem suas propriedades inerentes ao todo, restando apenas interações mecanicamente externas entre eles. No segundo, adotado por Vigotski, as propriedades inerentes ao todo não se decompõem, mas se conservam. No tocante ao problema em questão, a unidade que não se decompõe e possui propriedades inerentes ao pensamento verbalizado como uma totalidade, é o significado da palavra. Para o autor a análise que decompõe a totalidade complexa em unidades recoloca a solução desse problema:

[...] Ela mostra que existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia. Ela permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo. O método que aplicamos permite não só revelar a unidade interna do pensamento da linguagem como ainda estudar, de modo frutífero, a relação do pensamento verbalizado com toda a vida da consciência em sua totalidade e com as suas funções particulares. (VIGOTSKI, 2010, p.16-17).

Além da adoção desse método, Vigotski estabeleceu um programa para a investigação psicológica realizada, constituída de várias pesquisas particulares, teóricas e crítico-experimentais. O ponto de partida de sua proposta foi uma crítica a teorias sobre o pensamento e a linguagem, principalmente a teoria de Piaget, que segue um caminho radicalmente oposto ao de Vigotski. Nas suas palavras, “[...] estudar uma questão como pensamento e linguagem significa, ao mesmo tempo, desenvolver uma luta ideológica com as concepções teóricas opostas”⁸¹. No segundo momento da pesquisa, o autor se dedica a análise teórica dos principais dados sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, no âmbito da filogênese e da ontogênese. A sua investigação se centra no estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos na infância, dividindo sua

⁸¹ Na sua análise crítica, além da teoria de Piaget, Vigotski (2010, p.98) também traz a teoria de Stern, embora de modo bem mais sucinto. A partir de uma perspectiva intelectualista da linguagem, antigenética, como considera Vigotski, Stern apresenta três raízes da linguagem: 1) a tendência expressiva; 2) a tendência social para a generalização e a “intencional”. As duas primeiras estão presentes, de forma embrionária, nos animais. Ao substituir a explicação genética pela intelectualista, no entanto, comete o erro de tentar “[...] partir daquilo que, no essencial, deve ser explicado”.

exposição em duas partes: o desenvolvimento dos conceitos artificiais e o desenvolvimento dos conceitos reais da criança. Por fim, analisa a estrutura e o funcionamento do processo de pensamento verbalizado.

No que concerne ao primeiro momento da investigação, um estudo crítico da linguagem e do pensamento da criança na teoria de Piaget, reconhece, primeiramente, a importância histórica dos estudos piagetianos, ao desenvolver uma perspectiva positiva sobre o pensamento infantil. No entanto, a sua teoria não ficou imune a crise da psicologia, caracterizada pela ambiguidade, “[...] a contradição em que se encontram o material fático da ciência e seus fundamentos metodológicos” (VIGOTSKI, 2010, p.22). A crise da psicologia, lembra Vigotski, é, fundamentalmente, uma crise dos seus fundamentos metodológicos, situada no próprio surgimento da psicologia, marcada pela tensão entre as tendências materialistas e idealistas. Piaget tenta fugir dessa ambiguidade, ao focar somente nos fatos, o que não tem êxito, pois “[...] quem examina fatos o faz inevitavelmente à luz dessa ou daquela teoria” (VIGOTSKI, 2010, p.24). Reforça o autor:

Sua intenção é limitar-se exclusivamente à análise dos fatos sem entrar na filosofia desses fatos. Entretanto, ele tem de reconhecer que a lógica, a história da filosofia e a teoria do conhecimento são campos mais ligados ao desenvolvimento da lógica da criança do que pode parecer. É por isso que, queira ou não queira, arbitrariamente ou involuntariamente, ele toca em toda uma série de problemas desses campos contíguos, embora use de uma coerência admirável e interrompa o processo de pensamento sempre que se aproxima integralmente do limite da filosofia. (VIGOTSKI, 2010, p.73)

O estudo de Piaget se esbarra sempre na aproximação das suas investigações com questões da filosofia (lógica, teoria do conhecimento) e, por isso, evita, de acordo com Vigotski (2010), uma exposição muito sistemática e generalizações que possam fugir da psicologia infantil, buscando se manter no empirismo puro.

Sobre a linguagem e o pensamento, alguns pontos sobre o que se constitui o centro do estudo piagetiano acerca do pensamento infantil, que é o egocentrismo: 1) é uma transição entre o pensamento autístico (não-dirigido) e o pensamento inteligente dirigido; 2) sua função consiste na satisfação das próprias

necessidades (desejo); 3) sua principal manifestação é o sincretismo; 4) as suas raízes se encontram na insociabilidade da criança e na originalidade da sua atividade prática; 5) é um fenômeno universal; 6) até os 8 anos de idade, abrange todo o pensamento da criança. Vigotski (2010, p.45), então, alerta:

[...] Piaget reduz a uma unidade toda a diversidade de traços particulares, que caracterizam a lógica da criança, e os transforma de multiplicidade desconexa, desordenada e caótica em um complexo estrutural de fenômenos rigorosamente concatenados e condicionados por uma causa única. Por essa razão, basta que essa concepção basilar, sobre a qual se estrutura todo o restante da teoria, sofre o menor abalo para que se coloque sob o signo do questionamento todo o restante da teoria em que se funda o conceito de egocentrismo infantil.

Vigotski (2010), com suporte em um estudo experimental e clínico, questiona as teses levantadas por Piaget, são elas: 1) a linguagem egocêntrica não é funcionalmente útil ao comportamento da criança; e 2) desaparecerá no processo de desenvolvimento da criança. Ao contrário, os estudos de Vigotski constaram que a linguagem egocêntrica, desde muito cedo, adquire um papel original na atividade da criança. Ao invés de propor atividades livres, as crianças eram desafiadas na solução da situação, o que aumentava a fala egocêntrica – “[...] A criança racionava de si para si” (VIGOTSKI, 2010, p.53), o que mostra uma relação mútua entre a linguagem egocêntrica e a atividade da criança.

Nas crianças pequenas (pré-escolares), a resolução se realizava em linguagem aberta; nas crianças maiores (escolares), dava-se em linguagem interior, silenciosa. A sua hipótese é a de que a linguagem egocêntrica é um estágio intermediário entre a linguagem exterior e a linguagem interior, e não decorre diretamente do pensamento egocêntrico, como visto em Piaget. Na idade escolar, a linguagem egocêntrica não se extingue, mas se transforma em linguagem interior. A linguagem, como função social e comunicativa, está presente desde cedo na criança, no seu contato com o adulto. O que leva a considerar incorreto o uso de uma linguagem socializada, tendo em vista que não há, no início do seu desenvolvimento, uma linguagem não social. Do mesmo modo, o desenvolvimento do pensamento infantil não se dá do individual para o socializado, mas do social para o individual.

As conclusões sobre a linguagem egocêntrica até aqui são: 1) a teoria piagetiana está fundamentada na falsa polarização genética entre o pensamento autístico e o realista; 2) a linguagem egocêntrica não deriva diretamente do pensamento egocêntrico; 3) a linguagem egocêntrica não tem um caráter constante; 4) a linguagem egocêntrica não é secundária no desenvolvimento infantil, que se extingue entre 7 e 8 anos de idade, mas uma transição entre as linguagens externa e interna; e 5) não se pode separar a satisfação das necessidades da adaptação à realidade, embora esta última sequer possa se limitar como tal. (VIGOTSKI, 2010). Eis que:

A linguagem egocêntrica da criança não é uma linguagem que paira no ar dissociada da realidade, da atividade prática, da adaptação real dessa 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 da intenção e do plano numa atividade mais complexa da criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 71).

Não podemos deixar de mencionar, por fim, o caráter biologizante da sua teoria, ao separar o biológico do social. O primeiro é “[...] primário, fundante, que está contido na própria criança e forma a sua substância psicológica. O segundo, “[...] age através da coação como uma força exterior, estranha à criança, que reprime os modos do pensamento próprios da criança e correspondentes à sua natureza interior, substituindo-os por esquemas de pensamento a ela estranhos e impostos de fora” (VIGOTSKI, 2010, p.79). Defrontamo-nos, portanto, com uma concepção que desconsidera a criança como um ser social, que, desde o seu nascimento, relaciona-se com o mundo humano e com as pessoas que fazem parte dele e o constroem. O pensamento da criança não seria determinado socialmente, sob a influência da realidade externa objetiva, mas resultado do seu desenvolvimento biológico, das peculiaridades internas.

A partir da análise genética do pensamento e da linguagem, foi possível estabelecer que a relação entre esses processos não se apresenta de forma constante e imutável, ao longo de todo o desenvolvimento. Contrariamente, modifica-se tanto quantitativamente quanto qualitativamente, realizando-se de

modo não paralelo e desigual. “As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se” (VIGOTSKI, 2010, p.111).

O autor faz uma análise dos estudos da psicologia animal, principalmente as investigações de Köhler e Yerkes⁸², demonstrando que as raízes genéticas do pensamento e da linguagem são distintas.

No que diz respeito às observações fatuais de Köhler, que, segundo Vigotski (2010), não teria uma teoria completa do intelecto, destacamos que: 1) o intelecto rudimentar dos animais independente do desenvolvimento da linguagem; 2) no animal, há um intelecto semelhante ao do ser humano, mas ausente de uma linguagem mínima⁸³; 3) independência entre esses processos; 4) o comportamento do chimpanzé é determinado pela influência de uma situação visual; 5) não se tem, no comportamento intelectual do chimpanzé, o processo de criação de imagens ou ideações.

Yerkes, ao contrário do Köhler, defende a hipótese de comportamento ideacional. Para ele, há uma ligação entre essa hipótese e a afirmação de que a fala humana é acessível aos antropoides. O intelecto do chimpanzé pode dominar a linguagem humana, se não fosse a incapacidade ou a dificuldade de imitar sons. No entanto, segundo Vigotski (2010), o problema, para a ausência da fala, não está na ausência de imitação, mas no emprego funcional do signo, exclusivo do ser humano. Além disso, desconsidera outras formas de linguagem, como a visual, a exemplo da linguagem de sinais. Ao comprovar a inexistência de ideação, com os dados do Köhler (por exemplo), Vigotski faz desmoronar a teoria da linguagem do chimpanzé. A crítica de Vigotski é importante, pois ao se limitarem ao reducionismo biologicista e ao paralelismo entre o animal e o ser humano, os

⁸² Robert Mearns Yerkes (1876-1956) foi um psicólogo comportamentalista estadunidense, especialista em psicologia animal e psicologia comparada. Realizou também experimentos com macacos. (notas da edição russa, publicadas no Tomo II das Obras Escogidas de Vigotski, 2014, p.90 e p.117).

⁸³ O autor ressalva que a descoberta de Köhler já estava presente no marxismo, quando Marx (apud VIGOTSKI, 2010, p.141) afirma que “O uso e a criação de ferramentas de trabalho, embora presentes, de forma embrionária, em algumas espécies de animais, são uma característica específica do processo de trabalho humano”.

estudos de Yerkes ignoram a diferença entre ser natural e ser social, bem como a centralidade do trabalho e de outros complexos sociais, como a consciência, a linguagem e a educação. No entanto, não é problema somente de Yerkes, mas também de Piaget e outras correntes que tomam como centro o carácter biológico do desenvolvimento.

Vigotski (2010, p.123) explica melhor, a partir de duas teses:

[...] Primeira: o emprego racional da linguagem é uma função intelectual que em nenhuma condição é determinada diretamente pela estrutura ótica. Segunda: em todas as tarefas que não disseram respeito à estrutura visual atual, mas a uma estrutura de outra espécie (estruturas mecânicas, por exemplo), os chimpanzés passaram do tipo intelectual de comportamento para o puro método de provas e erros [...].

E tira como conclusão dessas duas teses que “[...] a possibilidade de o chimpanzé aprender a empregar a fala humana é extremamente pouco provável do ponto de vista psicológico” (VIGOTSKI, 2010, p.124). Porém, o mais importante, que se relaciona diretamente com seu problema da relação entre pensamento e linguagem, é o entendimento de que, por mais desenvolvida que possa ser a linguagem do chimpanzé, esta não tem muito em comum com seu intelecto. Depois de todo esse estudo, Vigotski (2010, p.128) levanta alguns pontos conclusivos sobre o problema da relação entre o pensamento e a linguagem:

1. O pensamento e a linguagem possuem diferentes raízes genéticas.
2. O desenvolvimento do pensamento e da linguagem transcorre por linhas diferentes e independentes umas das outras.
3. A relação entre pensamento e linguagem não é uma grandeza minimamente constante ao longo de todo o desenvolvimento filogenético.
4. Os antropoides apresentam um intelecto parecido ao do homem *em alguns sentidos* (rudimentos de emprego de instrumentos) e uma linguagem parecida à do homem – *em aspectos totalmente diferentes* (a fonética da fala, a função emocional e os rudimentos de função social da linguagem).
5. Os antropoides não apresentam a relação característica do homem: a estreita correspondência entre o pensamento e a linguagem. No chimpanzé, um e outro não mantêm nenhum tipo de conexão.
6. Na filogênese do pensamento e da linguagem podemos constatar, sem dúvida, uma fase pré-fala no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala.

A explicação até aqui foi no âmbito da filogênese. Como se desenvolve essa relação entre pensamento e linguagem na ontogênese? Vigotski (2010, p. 128) antecipa que “[...] é bem mais obscura e confusa”. Sem levantar questões sobre o paralelismo da ontogênese e da filogênese ou outra relação complexa entre elas, estabelece que são distintas as raízes genéticas e as linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem também na ontogênese. Durante a infância, observou-se a existência de uma fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento. Ou seja, o intelecto rudimentar da criança independe da fala. A fala, por sua vez, apresenta-se, inicialmente, como pré-intelectual (grito, balbucio, primeiras palavras), embora deva ser considerada um meio de contato social, que representa um importante desenvolvimento da função social da linguagem.

A descoberta central sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança, contudo, “[...] é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem” (VIGOTSKI, 2010, p.130). Delineia-se um momento decisivo no desenvolvimento da criança, no qual temos a fala intelectual e o pensamento verbalizado. Como é possível identificar essa mudança na criança? O autor destaca dois momentos intimamente ligados, quais sejam: 1) começar a ampliar ativamente o vocabulário, principalmente ao entrar em contato com novos objetos; e 2) ampliação rápida e em saltos do vocabulário. Diferente da simples assimilação de palavras ditas pelos adultos (estímulos condicionados ou substitutos de determinado objeto, pessoa, ação, estado ou desejo), que caracteriza um estágio afetivo-volitivo da fala; a criança passa, ao se deparar com um novo objeto, a perguntar como ele se chama, procurando assimilar ativamente o signo que pertence ao objeto, o que modifica radicalmente a sua comunicação, entrando na fase intelectual do desenvolvimento da fala, na qual compreende a função simbólica da linguagem.

Resumindo, Vigotski (2010) formula algumas conclusões sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem no desenvolvimento da criança: 1) na ontogênese, o pensamento e a fala possuem raízes genéticas distintas; 2)

no seu desenvolvimento, a criança passa por um estágio pré-intelectual da fala e um estágio pré-verbal do pensamento; 3) até certo momento, as duas linhas de desenvolvimento seguem caminhos diferentes, independentes um do outro; e 4) mais tarde, ao ocorrer o cruzamento de ambas as linhas, a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado. Esse cruzamento não decorre de um desenvolvimento espontâneo, mas de um longo processo de formação da criança, que se inicia com a comunicação estabelecida com os adultos ao seu redor, amplia-se qualitativamente com seu ingresso na escola e não se encerra nela.

Um dos processos que tem papel fundamental no desenvolvimento do pensamento é a linguagem interior. Ao contrário do que defende Watson⁸⁴, citado por Vigotski (2010), a criança não passa progressivamente de uma fala alta, passando pelo sussurro, para uma fala surda, ou seja, segue essa sequência no desenvolvimento da fala: fala em voz alta – sussurro – linguagem interior. Vejamos as conclusões que Vigotski (2010, p.135) chegou nas suas investigações, atinentes à linguagem interior e à contraposição à tese de Watson:

[...] 1) no tocante à estrutura não há nenhuma diferença considerável entre sussurrar e falar alto, e principalmente não há mudanças características da tendência para a linguagem interior; 2) quanto à função, o sussurro difere profundamente da linguagem interior e nem mesmo manifesta uma tendência para assumir suas características típicas; 3) em termos genéticos, a fala sussurrada pode ser suscitada muito cedo, mas ela mesma não se desenvolve espontaneamente de um modo minimamente perceptível antes da idade escolar. Sob pressão social, uma criança de três anos pode, por períodos curtos e com muito esforço, baixar a voz ou sussurrar. Esse é o único ponto que confirma a tese de Watson.

O que se destaca de positivo em Watson é apenas o caminho metodológico que segue, de buscar um elo intermediário entre as linhas exterior e interior. Contrariamente às suas conclusões, porém, Vigotski (2010) encontra como elo a linguagem egocêntrica. Do que vimos até aqui, acrescenta o autor

⁸⁴ John Broadus Watson (1878-1958) foi um psicólogo estadunidense, considerado o fundador do behaviorismo ou comportamentalismo. (nota da edição russa, publicada no Tomo II das Obras Escogidas de Vigotski, 2014, p.79).

sobre a linguagem egocêntrica enquanto uma linguagem interior, em vias de interiorização:

[...] a linguagem se torna psicologicamente interior antes de tornar-se fisiologicamente interior. A linguagem egocêntrica é uma linguagem interior por sua função, é uma linguagem para si, que se encontra no caminho de sua interiorização, uma linguagem já metade ininteligível aos circundantes, uma linguagem que já se enraizou fundo no comportamento da criança e ao mesmo tempo ainda é fisiologicamente externa; e não revela a mínima tendência a transformar-se em sussurro ou em qualquer outra linguagem semi-surda. (VIGOTSKI, 2010, p.136).

Como podemos observar na citação, reforça-se a ideia de que a linguagem egocêntrica não desaparece no desenvolvimento da criança, como é visto na teoria piagetiana, mas se transforma, interioriza-se, bem como corrobora com a afirmação de Vigotski (2010, p.139) de que, no comportamento, “[...] não há efetivamente acentuadas fronteiras metafísicas entre o exterior e o interior, um pode se transformar no outro, um pode desenvolver-se sob a influência do outro”. Afirmação essa que contribui para entender também a identificação dos quatro estágios básicos, pelos quais passa a criança, são eles: 1) aparecimento da linguagem pré-intelectual e do pensamento pré-verbal; 2) exercício da inteligência prática; 3) utilização de signos exteriores, auxiliares na solução de problemas internos; e 4) interiorização das operações externas.

A relação entre pensamento e linguagem poderia ser representada por dois círculos que se cruzam e que, em determinada parte, ambos coincidem, formando o pensamento verbalizado, o que não limitaria nessa forma os dois processos. Dependentes dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança, “[...] um desenvolvimento não é a simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico”. Assim, “[...] o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento mas uma forma histórico-social, e por isso se distingue basicamente por uma série de propriedades e leis específicas, que não podem ser descobertas nas formas naturais do pensamento e da linguagem”. A historicidade do pensamento verbal abrange “[...] todas as teses metodológicas que o materialismo histórico estabelece para todos os fenômenos históricos na

sociedade humana”, inclusive das determinações das leis do desenvolvimento histórico desta para o desenvolvimento histórico do comportamento (VIGOTSKI, 2010, p.149).

Isso leva-nos a refletir, junto com o autor, que o problema do pensamento e da linguagem só pode ser plenamente resolvido no âmbito da psicologia histórica (social), cumprindo papel importante na abordagem metodológica o materialismo histórico-dialético.

Vigotski (2010, p.153) passa ao estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos, criticando os métodos tradicionais. De um lado, o método de definição, que analisa o resultado da formação de conceitos, o produto, ao invés de apreender a dinâmica e o desenvolvimento, o processo. Não estuda a relação do conceito com a realidade. De outro, o método de estudo de abstração, busca superar o primeiro, ao estudar o processo de formação de conceitos a partir da elaboração da experiência direta. No entanto, acaba por desconsiderar a função da palavra nesse processo. Os métodos tradicionais, portanto, “[...] caracterizam-se igualmente pelo divórcio da palavra com a matéria objetiva; operam ou com palavras sem matéria objetiva, ou com matéria objetiva sem palavras”.

Procurando unir a matéria objetiva e a palavra, surge o método sintético-genético, permitindo o estudo do processo de formação de conceitos. Ach⁸⁵ e Rimat aplicaram esse método, sendo que Rimat utilizou uma variante do método de Ach e aplicou em adolescentes. Sobre os experimentos de Ach, Vigotski (2010, p.156) destaca:

[...] mostraram que a formação de conceitos é um processo de caráter produtivo e não reprodutivo, que um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa voltada para a solução de algum problema, e que só a presença de condições externas e o

⁸⁵ Narciso Ach (1871-1946) foi um psicólogo alemão, um dos primeiros representantes da escola de Wurtzburgo, uma corrente de investigação em psicologia do pensamento, organizada no começo do século XX, no Instituto de Psicologia de Wurtzburgo, Alemanha. Em contraposição aos associacionistas, defendeu que os processos do pensamento na resolução de tarefas são determinados por uma certa tendência implícita nas condições da tarefa, chamada de “tendência determinante”. Franz Rimat (?-?) foi um psicólogo alemão, especialista em psicologia do pensamento. (notas da edição russa, publicadas no Tomo II das Obras Escogidas de Vigotski, 2014, p.26 e p.79).

estabelecimento mecânico de uma ligação entre a palavra e o objeto não são suficientes para a criação de um conceito. Paralelamente ao estabelecimento desse caráter não associativo e produtivo do processo de formação dos conceitos, tais experiências levaram a outra conclusão não menos importante: ao estabelecimento de um fator associativo básico que determina todo o fluxo desse processo. Em sua opinião, o fato decisivo para a formação de conceitos é a chamada tendência determinante.

Ach identificou a ação reguladora do que denomina de tendência determinante como o momento central para o surgimento do conceito, ou seja, é um processo produtivo, que parte da resolução de um problema dado ao sujeito, por meio de um conjunto de operações. Não basta a memorização de palavras e a sua associação com os objetos. Embora os estudos de Ach tenham sido um avanço em relação aos anteriores, não aprofunda a diferenciação no desenvolvimento do processo de formação de conceitos nas crianças, adolescentes e adultos. Ele e Rimat não conseguiram explicar, de modo dinâmico-causal, o processo de desenvolvimento dos conceitos. O autor cita o estudo experimental de Uznadze⁸⁶ sobre a formação de conceitos na idade pré-escolar, quando demonstra que a criança lida com os problemas do mesmo modo do adulto, embora resolva de um modo completamente diferente.

A diferença genética entre o pensamento por conceitos do adulto e o pensamento da criança pequena não são a tarefa dada, o objetivo e a tendência determinante, mas a composição, a estrutura e o modo de operação do pensamento. A criança, desde muito cedo, estabelece uma relação com o mundo adulto, ouvindo e aprendendo a falar, mas o seu pensamento alcança um grau de socialização mais tardiamente. Acerca da insuficiência do objetivo para a explicação do processo de formação de conceitos, o autor ressalta que a questão central são os meios para a resolução de uma determinada operação psicológica. Do mesmo modo, afirma Vigotski (2010, p.161):

[...] não podemos explicar satisfatoriamente o trabalho como atividade humana voltada para um fim, afirmando que ele é desencadeado por

⁸⁶ Dimitri Niloláevich Uznadze (1886-1950) foi um psicólogo soviético, membro da Academia de Ciências da RSS de Geórgia. Fundador da escola psicológica georgiana. Analisou o problema do objetivo, apoiando-se na ideia de “tendência determinante” de Ach.

objetivos, por tarefas que se encontram diante do homem; devemos explicá-lo com o auxílio de ferramentas, a aplicação de meios originais sem os quais o trabalho não poderia surgir; de igual maneira, para a explicação de todas as formas superiores de comportamento humano, a questão central é a dos meios através dos quais o homem domina o processo do próprio comportamento.

As funções psíquicas superiores são processos mediados pelo emprego de signos. No processo de formação de conceitos, o signo é a palavra, meio de formação de um conceito, que, depois, converte-se em símbolo.

Os estudos de Ach e Rimat, para Vigotski (2010, p.163), tiveram o mérito de superar a concepção mecanicista da formação de conceitos, mas não conseguiram explicar a natureza genética, funcional e estrutural desse processo, perderam-se em uma explicação teleológica das funções psíquicas superiores, “[...] tal explicação se restringe a afirmar que o objetivo cria por si mesmo, com o auxílio das tendências determinantes, uma atividade correspondente voltada para um fim, e que em si mesmo o problema já contém a sua solução”.

Para o seu próprio estudo do processo de formação de conceitos, Vigotski (2010, p.164) escolhe o método funcional de dupla estimulação, desenvolvido pelo seu colaborador Sájarov⁸⁷. A essência desse método, explica o autor, é o estudo do desenvolvimento e da atividade das funções psíquicas superiores “[...] com o auxílio de duas séries de estímulos; uma desempenha a função do objeto da atividade do sujeito experimental, a outra, a função dos signos através dos quais essa atividade se organiza”. Oposto ao experimento de Ach, o objetivo foi “[...] descobrir o papel da palavra e o caráter de seu emprego funcional no processo de formação de conceitos”. No método de dupla estimulação, o problema e o objetivo estão postos desde o início do experimento, ambos necessários para o surgimento do processo, porém os meios são introduzidos de modo gradual, à medida que o sujeito vai tentando resolver o problema.

Vigotski (2010) defende que o emprego funcional do signo ou da palavra é o meio fundamental do processo de formação de conceitos, responsável

⁸⁷ Liev Solomónovich Sájarov (?-1928) foi um psicólogo soviético, um dos discípulos mais próximos a Vigotski. Desenvolveu junto com ele o método da dupla estimulação (método de Vigotski-Sájarov). (nota da edição russa, publicadas no Tomo II das Obras Escogidas de Vigotski, 2014, p.178).

pelas transformações intelectuais na adolescência, momento em que domina os próprios processos psicológicos. Isso alerta para o fato de não se identificar as operações da criança com os conceitos autênticos na adolescência, como veremos na sua explicação sobre os três estágios no desenvolvimento dos conceitos, divididos em fases e identificados na sua investigação, são eles: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento por conceitos.

O primeiro estágio de formação de conceitos, mais presente nas crianças pequenas, caracteriza-se pelo sincretismo da percepção ou da ação infantil, o que confere instabilidade às imagens. Vejamos como Vigotski (2010, p.176) descreve esse estágio e a aparente coincidência do significado das palavras na criança e no adulto:

Através de palavras dotadas de significado a criança estabelece a comunicação com os adultos; nessa abundância de laços sincréticos, nesses amontoados sincréticos de objetos desordenados, formados com o auxílio de palavras, estão refletidos, consideravelmente, os laços objetivos, uma vez que coincidem com o vínculo entre as impressões e as percepções da criança. Por isso, em alguma parte os significados das palavras infantis podem – em muitos casos, especialmente quando se referem a objetos concretos da realidade que rodeia a criança – coincidir com o significado das mesmas palavras estabelecidos na linguagem dos adultos.

Embora o significado da palavra na criança e no adulto possam, parcialmente, coincidir e permitir a comunicação entre ambos, os caminhos percorridos para esse cruzamento e processos psicológicos que o sustentam são distintos, “[...] é produto da mistura sincrética de imagens que está por trás da palavra da criança” (VIGOTSKI, 2010, p.176).

Esse estágio é, ainda, dividido em três fases. Na primeira, o significado das palavras corresponde ao pensamento por provas e erros, quando os objetos são escolhidos pela criança ao acaso e se confirmam ou não como corretos. Na segunda, a imagem sincrética ou amontoados de objetos baseia-se na disposição espacial e temporal dos objetos, na relação imediata, orientada por vínculos subjetivos. Ou seja, “[...] Os objetos se aproximam em uma série e são revestidos de um significado comum, não por força dos seus próprios traços destacados pela criança mas da semelhança que entre eles se estabelece nas impressões da

criança”. A terceira fase, superior às anteriores, é o momento no qual a “[...] imagem sincrética, equivalente ao conceito, forma-se em uma base mais complexa e se apoia na atribuição de um único significado aos representantes dos diferentes grupos, antes de mais nada daqueles unificados na percepção da criança”. A diferença essencial dessa fase é que a criança passa a estabelecer vínculos não a partir de uma percepção única, mas de “[...] uma espécie de elaboração biestadial dos vínculos sincréticos: primeiro formam-se os grupos sincréticos, de onde representantes particulares se separam para tornar a reunificar-se sincreticamente” (VIGOTSKI, 2010, p.177-178).

Ao concluir esse estágio, a criança se liberta do amontoado como forma básica do significado das palavras e passa ao segundo estágio, formação de complexos. Nesse estágio, os objetos são unificados por vínculos objetivos e coerentes entre eles. Essa é a diferença com o primeiro estágio, em que a unificação dos objetos se dá por vínculos subjetivos e desconexos, decorrentes das impressões da criança. Esses dois novos traços, coerência e objetividade, contudo, “[...] ainda não são aquela coerência característica do pensamento conceitual que o adolescente atinge”, distinguindo, assim, do terceiro estágio. Uma definição para os significados das palavras nesse estágio são os nomes de famílias unidos em complexos ou grupos de objetos. O complexo é construído não no plano lógico-abstrato, mas no concreto-fatual. (VIGOTSKI, 2010, p.179-180).

Esse estágio é composto por cinco fases. A primeira fase, de tipo associativo, é quando a criança liga associativamente o objeto nuclear com outros objetos, a partir de semelhanças (cor, forma, tamanho ou outro atributo que lhe chame atenção). A unificação (generalização) dos objetos em uma família comum acontece, portanto, pela semelhança fatural com o núcleo do complexo.

A segunda fase de complexo, chamada de coleções, consiste na combinação de objetos e impressões concretas em grupos especiais, na experiência prática e direta da criança, que se caracterizam pela heterogeneidade e pela intercomplementaridade (copo, prato e colher; calça, blusa e casaco, etc.). A terceira fase, complexo em cadeia, de natureza concreta e figurada, baseia-se no “[...] princípio da combinação dinâmica e temporal de determinados elos em

uma cadeia única e da transmissão do significado através de elos isolados dessa cadeia” (VIGOTSKI, 2010, p.185). A criança muda constantemente de um traço para outro – por exemplo, a partir de um triângulo amarelo, dado pelo experimentador, ela começa a escolher figuras triangulares; quando sua atenção se volta para a cor azul de uma figura, passa a acrescentar figuras azuis (semicirculares, circulares, entre outras); ainda não sendo suficiente, passa a escolher figuras no formato circular. Observa-se que “[...] o complexo se baseia no vínculo associativo entre elementos concretos particulares, mas agora esse vínculo associativo não deve ligar necessariamente cada elo isolado com a amostra” (VIGOTSKI, 2010, p.186). Diferentemente dos conceitos, aqui se demonstra que, no complexo, não há vínculos ou relações hierárquicas entre os traços. O complexo em cadeia é “[...] a modalidade mais pura do pensamento por complexos, pois esse complexo é desprovido de qualquer centro, diferentemente do complexo associativo em que existe um centro a ser preenchido pela amostra” (VIGOTSKI, 2010, p.187).

O quarto tipo de complexo, definido como difuso, possui um importante atributo do pensamento por complexos, que é a “[...] impossibilidade de definir os seus contornos e a essencial ausência de limites”. Seguindo com o exemplo do triângulo amarelo, temos que: a criança acrescenta trapézios (por lembrarem os triângulos, por conta do vértice cortado), depois, quadrados se juntam aos trapézios, hexágonos aos quadrados, semicírculos aos hexágonos, círculos aos semicírculos, ampliando-se indefinidamente.

A última fase, “[...] por um lado, nos ilumina todos os estágios de pensamento por complexos percorridos pela criança e, por outro, serve como ponte transitória para um estágio novo e superior: a formação de conceitos” (VIGOTSKI, 2010, p.190). É chamada de pseudoconceito, pois, externamente, assemelha-se aos conceitos utilizados pelos adultos, mas, internamente, pela sua essência e natureza psicológica, é um pensamento por complexo. É só o resultado final que coincide, aparentemente, com a generalização baseada no conceito. Exemplificando: a criança escolhe para o triângulo amarelo todos os demais triângulos disponíveis no experimento, mas sua escolha não se dá por um

pensamento abstrato (conceito ou ideia de triângulo), mas pelos vínculos diretos fatuais e concretos. Por sua importância, funcional e genética, no desenvolvimento de conceitos, o autor faz uma análise mais detida do pseudoconceito.

Na comunicação verbal com o adulto, a criança assimila os significados prontos das palavras, mas não as operações intelectuais e o método do adulto. Isso é o pseudoconceito. Essa dualidade, no entanto, não pode ser entendida como “[...] o produto da discrepância e do desdobramento no pensamento da criança” (VIGOTSKI, 2010, 193). Essa discrepância é observada somente pelo experimentador, porque, na criança, há o complexo, os pseudoconceitos, que são equivalentes aos conceitos dos adultos. Pois,

[...] a criança forma o complexo com todas as peculiaridades típicas do pensamento por complexos nos sentidos estrutural, funcional e genético, mas o produto desse pensamento por complexos coincide praticamente com a generalização que poderia ser construída até com base no pensamento por conceitos. (VIGOTSKI, 2010, p.193).

Essa semelhança fenotípica entre o pseudoconceito e o verdadeiro conceito, levou muitos pesquisadores a concluir que, na criança pequena, já se encontra plenamente, e não de forma embrionária, as formas intelectuais do adulto, não ocorrendo nenhuma transformação qualitativa na idade transitória. É fato que a comunicação mútua e a comunicação verbal entre a criança e o adulto começam desde cedo, mas os verdadeiros conceitos surgem mais tardiamente no desenvolvimento. São os pseudoconceitos os responsáveis por resolver essa contradição – desenvolvimento tardio do conceito e desenvolvimento precoce da compreensão verbal, pois são uma “[...] forma de pensamento complexo, que torna possível que no pensamento coincida a compreensão entre a criança e o adulto” (VIGOTSKI, 2010, p.198). No pseudoconceito, está o embrião dos conceitos, cumprindo papel importante a comunicação verbal com os adultos. Aqui, mais uma vez, podemos reforçar a importância da zona de desenvolvimento imediato (próximo) para a transição dos pseudoconceitos aos conceitos, que vai ocorrer a partir das relações mais complexas entre a criança e o adulto (professor/a), ou seja, por meio do processo de escolarização.

Sobre a passagem do pensamento por complexos para o pensamento conceitual, afirma Vigotski (2010, p.198-199):

[...] se realiza de forma imperceptível para a criança, porque seus pseudoconceitos praticamente coincidem com os conceitos dos adultos. Desse modo, cria-se uma original situação genética que representa antes uma regra geral que uma exceção em todo o desenvolvimento intelectual da criança. Essa situação original consiste em que a criança começa antes a aplicar na prática e a operar com conceitos que a assimilá-los. O conceito “em si” e “para os outros” se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito “para si”. O conceito “em si” e “para os outros”, já contido no pseudoconceito, é a premissa genética básica para o desenvolvimento do conceito no verdadeiro sentido desta palavra.

O pseudoconceito, importante fase no desenvolvimento do pensamento infantil, finda o segundo estágio e inicia o terceiro estágio, constituindo como um elo entre eles, bem como entre o pensamento concreto e o pensamento abstrato da criança.

Depois de toda descrição do pensamento por complexos da criança, Vigotski (2010) faz algumas ressalvas sobre as peculiaridades da análise experimental empreendida, para evitar interpretações e conclusões incorretas. A primeira é que

[...] O processo de formação de conceitos, desencadeado por via experimental, nunca reflete em forma especular o processo genético real de desenvolvimento na maneira como este ocorre na realidade. Entretanto, aos nossos olhos isto não é um defeito mas um imenso mérito da análise experimental. (VIGOTSKI, 2010, p.200).

Segundo o autor, ela possibilita aprender, em forma abstrata, a essência do processo genético de formação de conceitos. Fornece a “[...] a chave para a verdadeira compreensão do processo real de desenvolvimento de conceitos na forma como este transcorre na vida real da criança” (VIGOTSKI, 2010, p.200). Lembra que “[...] o pensamento dialético não contrapõe os métodos lógico e histórico de conhecimento” e cita Engels, quando afirma que:

[...] o método lógico de investigação é o mesmo método histórico, só que livre da sua forma histórica e dos acasos históricos que perturbam a harmonia da exposição. O processo histórico de pensamento começa

onde começa a história, e o seu ulterior desenvolvimento não é senão um reflexo, em forma abstrata e teoricamente coerente, do processo histórico, um reflexo realizado porém corrigido segundo as leis que a própria realidade histórica nos ensina, pois o método histórico de investigação permite estudar qualquer momento do desenvolvimento em sua fase mais madura, em sua forma clássica. (ENGELS apud VIGOTSKI, 2010, p.200).

Seguindo esse pressuposto, os momentos do desenvolvimento dos conceitos, apresentados pela análise experimental e, conseqüentemente, pela análise funcional e genética,

[...] devem ser concebidos historicamente e interpretados historicamente e interpretados como reflexo dos estágios mais importantes por que passa o processo real de desenvolvimento da criança. Aqui a análise histórica se torna a chave para a compreensão lógica dos conceitos. O ponto de vista do desenvolvimento se torna ponto de partida para a explicação de todo o processo e de cada um dos seus momentos particulares. (VIGOTSKI, 2010, p.200-201).

Apresentadas essas considerações do autor, vejamos o que expõe sobre o terceiro estágio do desenvolvimento dos conceitos na criança, que tem como função genética a realização da decomposição, da análise e da abstração. Observa que a primeira fase se aproxima do pseudoconceito. Por um lado, é mais rica, pela discriminação dos traços perceptíveis do conjunto e, por outro, é mais pobre, porque os vínculos entre os objetos se baseiam na máxima semelhança entre eles ou na vaga impressão de identidade. Na segunda fase, dos conceitos potenciais, a criança tende a generalizar um grupo de objetos reunidos por um atributo comum. Essa fase, aparentemente (externamente), assemelha-se com o conceito verdadeiro e, por conseguinte, com o pseudoconceito. No entanto, sua natureza é distinta, pois, diferente do conceito autêntico, o potencial se trata de “[...] uma formação pré-intelectual que surge cedo demais na história da evolução do pensamento” (VIGOTSKI, 2010, p.222). Acrescenta:

[...] Estes são potenciais, em primeiro lugar, por sua referência prática a um determinado círculo de objetos e, em segundo, pelo processo de abstração isoladora que lhe serve de base. Eles são conceitos dentro de uma possibilidade e ainda não realizaram essa possibilidade. Não é um conceito mas alguma coisa que pode vir a sê-lo. (VIGOTSKI, 2010, p.223).

Como surge, então, o verdadeiro conceito? Vigotski (2010, p.226) responde que é “[...] quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca”, cabendo a palavra papel fundamental na formação do verdadeiro conceito. Com a palavra, dirige arbitrariamente sua atenção para os traços dos objetos, sintetiza-os, simboliza o conceito abstrato e lida com ele “[...] como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano”. E, é só na adolescência que se chega ao pensamento conceitual e à conclusão do terceiro estágio de desenvolvimento intelectual. Na adolescência, o pensamento sincrético e por complexos, bem como o uso de conceitos potenciais, vão perdendo lugar para o pensamento conceitual.

No entanto, esse processo não é mecânico e acabado, de substituição de formas mais elementares de pensamento por outras superiores. No desenvolvimento do pensamento, elas coexistem, inclusive no adulto, que não pensa somente por conceitos. Segue uma observação importante de Vigotski (2010, p.229),

[...] os próprios conceitos do adolescente e do adulto, uma vez que sua aplicação se restringe ao campo da experiência puramente cotidiana, frequentemente não se colocam acima do nível dos pseudoconceitos e, mesmo tendo todos os atributos de conceitos do ponto de vista da lógica formal, ainda assim não são conceitos do ponto de vista da lógica dialética e não passam de noções gerais, isto é, de complexos.

Na adolescência, portanto, o desenvolvimento do pensamento não finda, mas passa por um momento de crise e amadurecimento, qualitativamente distinto e de caráter transitório. Vejamos algumas características da aplicação dos conceitos pelo adolescente. A primeira é a discrepância entre a formação do conceito e a sua definição verbal. O adolescente forma e emprega o conceito em uma situação cotidiana, mas tem dificuldades para defini-lo verbalmente. Desta, podemos extrair outra, a de que o adolescente aplica o conceito em uma situação concreta. Ele “[...] aplica a palavra como conceito e define como complexo”. Ou seja, não há uma instabilidade no seu pensamento, “[...] oscila entre o

pensamento por complexos e o pensamento por conceitos”. É difícil também a transição do concreto para o abstrato, ou seja, transferir o sentido ou significado elaborados para uma situação concreta nova, pensada também abstratamente. (VIGOTSKI, 2010, p.231).

Luria, seguindo o postulado da historicidade das formas complexas de desenvolvimento do ser humano, nas duas obras que tratam sobre pensamento e linguagem - *Curso de Psicologia Geral – volume IV* (1979b) e *Pensamento e Linguagem* (1986), retoma alguns fundamentos, como o que vimos no capítulo anterior sobre a transição para o trabalho social, a passagem à existência histórico-social, com o surgimento das ferramentas e da linguagem, que faz surgir novas formas de comportamento, apartadas das leis biológicas, dos objetivos instintivos diretos. O autor exemplifica:

[...] Desde um ponto de vista biológico, não há nenhum sentido em atirar sementes na terra em lugar de comê-las, em espantar a presa ao invés de capturá-la diretamente ou afiar uma pedra se não se tem em conta que essas ações serão incluídas em uma atividade social complexa. O trabalho social e a divisão do trabalho provocam a aparição de motivos sociais de comportamento. É precisamente em relação com todos esses fatores que no homem criam-se novos motivos complexos para a ação e se constituem essas formas de atividade psíquica específicas do homem. (LURIA, 1986, p. 21-22).

Luria (1979b) lembra três formas básicas de comportamento, já observadas nos animais: 1) motor-sensorial – formas simples de comportamento, derivadas de inclinações congênitas básicas ou necessidades (fome, sobrevivência) ou reflexos a influências externas imediatas (comportamento instintivo); 2) comportamento perceptivo – ocorre por meio de testes ativos imediatos, seguidos de repetições; 3) comportamento intelectual – existe apenas em forma embrionária, com caráter direto, restrita ao campo perceptivo imediato. No ser humano, não obstante, essas formas passam por um profundo processo de desenvolvimento e surgem novas formas de comportamento autenticamente intelectual. Ou seja, na realização de tarefas complexas, há uma antecipação da sua solução na mente e só posteriormente se realize externamente.

A linguagem, como parte desse processo de surgimento de novos motivos complexos, surgiu pela necessidade imprescindível de comunicação entre as pessoas no processo de trabalho, inicialmente, e por um longo período, esteve estritamente ligada à atividade humana prática. É com um longo processo de complexificação das formas de existência que vai progressivamente se separando da prática e se tornando “um sistema de códigos suficientes para transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática” (LURIA, 1986, p.25). Como um processo exclusivamente humano, por meio da linguagem são designados objetos, características, ações ou relações, com o objetivo de codificar e transmitir uma informação. O indivíduo ao falar uma palavra, não só designa um determinado objeto, mas o inclui em um determinado sistema de relações, abstrai do objeto, por exemplo da “mesa”, sua cor (“branca”), sua posição (“está na sala”), sua relação com outros objetos (“está perto do armário”), fornecendo uma informação completa. O domínio da linguagem permitiu codificar abstratamente a informação, levando o indivíduo “[...] a modalidades inteiramente novas de atividade de pesquisa e orientação” (LURIA, 1979b, p.3).

A linguagem, como lembra Luria (1979), enquanto esse sistema de códigos, que designa objetos, ações, qualidades ou relações e é meio de transmissão de informação, cumpriu papel importante na reorganização posterior da atividade consciente do ser humano, comparecendo, ao lado do trabalho, como fator fundamental da consciência. Luria (1979a, p.80-81) destaca três mudanças fundamentais na consciência humana com o surgimento da linguagem. A primeira consiste no fato de que, ao designar objetos e eventos exteriores com palavras isoladas ou combinadas, é possível “discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória”. O ser humano passa a lidar com objetos mesmo na sua ausência material. Ao falar ou ouvir o nome de um objeto, pode visualizá-lo na sua mente – duplica o mundo perceptível, cria um mundo “interior”. A segunda mudança consiste na capacidade de abstrair das coisas suas propriedades fundamentais, relacionando-as a determinadas categorias. Possibilita os processos de abstração e generalização. O indivíduo ao falar uma palavra (mesa, relógio) não só designa um determinado objeto, mas indica a sua

função. Além disso, designa todas as modalidades desses objetos, independente da forma exterior e do tamanho. Abstrai as suas especificidades, generaliza distintos objetos e os incluem em uma categoria.

Por meio da palavra, o ser humano pode se apropriar da análise e classificação dos objetos que foram formadas no desenvolvimento histórico-social, conferindo “[...] 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”. A terceira, por fim, permite ao homem se apropriar do conhecimento historicamente acumulado, sendo “o veículo fundamental de transmissão de informação, que se formou na história social da humanidade”.

Luria (1979a) arremata este texto destacando que a importância da linguagem para a formação da consciência humana está no fato de que ela modifica todos os processos psíquicos, elevando-os a um nível superior. Ela reorganiza e cria novas leis para a percepção, processo complexo de reflexo de objetos ou situações em sua totalidade. Diferente da percepção animal, a percepção humana é mais profunda, resulta da discriminação dos aspectos essenciais do objeto, por meio da análise e síntese. A atenção adquire um caráter arbitrário. Enquanto nos animais, a atenção é imediata, determinada pela força, novidade ou valor biológico do objeto, no ser humano, ela se dirige arbitrariamente aos objetos. No desenvolvimento da criança, inicialmente, é mediada pela ação da mãe, ao dirigir a sua atenção a determinado objeto, depois, ao assimilar a linguagem, a própria criança está em condições de discriminar os objetos e direcionar voluntariamente sua atenção.

A linguagem muda também a memória, processo responsável pelo registro, conservação e reprodução da experiência anterior. Diferencia da memória animal, dependente da orientação no meio ambiente e dos motivos biológicos. O ser humano estabelece fins para lembrar, organiza as informações a serem lembradas, amplia o volume de informações mantidas na memória e se utiliza de técnicas culturais de memorização. Ao possibilitar o afastamento da experiência imediata, a linguagem assegura ainda o surgimento da imaginação, processo

inexistente nos animais e que possibilita a criação orientada e dirigida do ser humano. Com a participação da linguagem, atingimos formas complexas de pensamento abstrato e generalizado. E, não menos importantes, introduz mudanças nas emoções, tornando-a mais rica e formando nos seres humanos “[...] vivências e demorados estados-de-espírito que vão muito além dos limites das reações afetivas imediatas e são inseparáveis do seu pensamento, que se processo com a participação imediata da linguagem”. Esses processos possuem uma plasticidade e um caráter dirigível, que distingue a atividade consciente humano do comportamento animal.

A palavra, como elemento fundamental da linguagem, historicamente formada, “[...] designa as coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra codifica nossa experiência” (LURIA, 1986, p.27). A palavra, como signo que designa um objeto, nasce do trabalho, “[...] na história do trabalho e da comunicação, como repetidamente assinalou Engels” (LURIA, 1986, p.28). No início do desenvolvimento da linguagem, a palavra teve um caráter simpráxico, isto é, sua significação estava ligada diretamente à atividade prática, não possuía uma existência independente. A história posterior da linguagem consiste no processo de emancipação da palavra da atividade prática, da autonomia da fala e das palavras como sistema autônomo de códigos. É a passagem do contexto simpráxico – estreito enlace da palavra com a atividade prática - ao sistema sinsemântico – a separação da linguagem como um sistema de códigos autônomo.

Embora a ontogênese (desenvolvimento da criança) não repita a filogênese (desenvolvimento da espécie), a afirmação abaixo de Luria (1986, p.29) é elucidativa:

[...] O desenvolvimento da linguagem na ontogênese da criança não transcorre dentro do processo do trabalho, para o qual ela não se encontra preparada; transcorre no processo de assimilação da experiência geral da humanidade e da comunicação com os adultos. No entanto, a formação ontogenética da linguagem é também, em certa medida, a emancipação progressiva do contexto simpráxico e a elaboração de um sistema sinsemântico de códigos [...].

A linguagem na criança não se forma pelos primeiros sons emitidos, expressões de seus estados (físicos, afetivos), mas pela assimilação das palavras na relação com os adultos, dirigidas ao objeto. As primeiras palavras da criança estão ligadas diretamente à sua ação concreta e à comunicação com os adultos. Inicialmente, possuem um caráter simpráxico: o “ma” da criança pode significar “mamãe”, “comer”, etc. Mesmo que se dirija a um objeto, é inseparável da ação. Só posteriormente a palavra começa a se separar da ação e adquirir progressivamente autonomia. (LURIA, 1986). A ação da criança, desde cedo, torna-se ação social. O domínio da linguagem ajuda a criança também a ter domínio de uma situação no seu contato com o adulto. A linguagem da criança, que inicialmente se dirigia ao adulto, passa progressivamente a ser meio de orientação em uma situação – solucionar uma tarefa, planejar uma atividade etc. (LURIA, 1979b).

Com a participação da linguagem, a criança desenvolve sua atividade intelectual prática. A atividade intelectual prática não se separa da atividade intelectual teórica. Embora a primeira ocorra nos limites do campo direto e da percepção imediata da criança pequena, muito cedo a comunicação com os adultos se torna determinante, adquirindo posteriormente caráter complexo. Muito cedo, a ação da criança ganha caráter social. Ao longo do seu desenvolvimento, esse caráter motor-sensorial muda e surge a orientação prévia numa situação. Nas crianças de 4-5 anos, conforme o autor, há a formação de um novo tipo de comportamento, separando-se uma fase de orientação prévia e do esquema de sua sucessiva solução. No seu desenvolvimento posterior (6-7 em diante), o processo de orientação prévia passa a ter caráter de ação intelectual interna. (LURIA, 1979b).

Na criança, inicialmente, a linguagem se expressa na sua comunicação com as pessoas e, posteriormente, torna-se meio que a ajuda a orientar-se em uma determinada situação e planejar a sua atividade. Ou seja,

[...] Participando da formação da atividade intelectual da criança, a linguagem tem inicialmente caráter desdobrado externo, restringindo-se posteriormente, transformando-se em linguagem murmurada e, por último, desaparece quase inteiramente entre os 7 e 8 anos, assumindo a

forma de linguagem interna inaudível, que constitui a base do ato intelectual interno. (LURIA, 1979b, p.8).

A internalização da linguagem só é possível pela relação entre a criança e o adulto, pois, como vimos, as primeiras palavras da criança são assimiladas da sua comunicação com o adulto. A linguagem interna, portanto, é desdobramento da linguagem externa e não o contrário. Reforça-se a ideia da importância da instrução e do ensino, da apropriação da cultura, para a complexificação da linguagem e do pensamento na criança, ocupando lugar central a zona de desenvolvimento imediato (ou próximo), ao possibilitar não só ultrapassar aquilo que a criança já sabe, mas modificar qualitativamente o seu desenvolvimento atual.

A palavra, que tem uma estrutura complexa, possui dois componentes básicos, quais sejam: a representação material e o significado. A função básica da palavra é a representação material (LURIA, 1979b). Também chamada, segundo Luria (1986, p.32-33), por papel designativo ou referência objetal, termo utilizado por Vigotski. Através da palavra, o ser humano duplica o seu mundo, opera com os objetos mentalmente, independente da sua relação direta com os mesmos. Enquanto o animal “[...] possui um mundo – o mundo dos objetos e situações percebidos sensorialmente”, o ser humano “[...] possui um mundo duplo, que inclui o mundo dos objetos captados diretamente e o mundo das imagens, ações, relações e qualidades que são designadas pelas palavras”. Independente da presença direta dos objetos, o ser humano pode voluntariamente trazer à sua consciência as imagens dos mesmos, refletindo sobre eles, sobre suas representações, guardando na memória e dirigindo suas ações com eles. Ou seja, “[...] da palavra nasce não só a duplicação do mundo, mas também a ação voluntária, que o homem não seria capaz de cumprir se carecesse de linguagem. Noutros termos, o ser humano pode

[...] evocar arbitrariamente as imagens dos objetos correspondentes, operar com objetos inclusive quando estes estão ausentes. Como dizem alguns psicólogos, a palavra possibilita “multiplicar” o mundo, explorar não apenas imagens diretamente perceptíveis dos objetos, mas também

com imagens dos objetos, suscitados na representação interna por meio da palavra. (LURIA, 1979b, p.19).

A duplicação do mundo por meio da palavra também possibilita a assimilação da experiência social acumulada e da transmissão da experiência de indivíduo a indivíduo. Pela linguagem, o ser humano pode receber a experiência de outros indivíduos, sem depender sempre da sua própria experiência.

Outra função da palavra é o significado “categorial”, “conceitual” ou, na denominação utilizada por Vigotski, “significado propriamente dito”, que é “[...] a capacidade para não apenas substituir ou representar os objetos, [...], mas também analisar os objetos, para abstrair e generalizar suas características”. A palavra não só designa um objeto, mas a introduz em um conjunto de relações, separando e analisando seus traços característicos. O significado categorial é “[...] essa função de abstrair, analisar e generalizar que a palavra possui” (LURIA, 1986, p. 36). Ao generalizar as coisas, a palavra se transforma “[...] em um instrumento de abstração e generalização, que é a operação mais importante da consciência” (LURIA, 1986, p.37). A palavra não é só um meio para substituir as coisas, mas é a “célula do pensamento”, pois a abstração e a generalização são as funções mais importantes do pensamento. A palavra, como meio de abstração e generalização, leva-nos a refletir sobre as ligações e relações existentes que não visíveis diretamente nos objetos do mundo exterior (LURIA, 1979b). Uma palavra, aparentemente simples, permite analisar a função de um determinado objeto, suas propriedades, indicar a sua relação com outros objetos e que pode servir de meio para algo. Ao dominar a palavra, o ser humano “[...] domina automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formaram na história multissecular da humanidade” (LURIA, 1979b, p.20).

As palavras, incluindo as mais concretas, não representam sempre o mesmo objeto, mas uma categoria de objetos, podendo ser evocado pelas pessoas em uma ou outra imagem individual, a partir do significado escolhido, este é formado tanto por componentes figurados diretos como por abstratos e generalizados. A análise da estrutura morfológica da palavra, assim como o seu

emprego prático do cotidiano, demonstra que “[...] a palavra não é, em hipótese alguma, uma associação simples e unívoca entre o sinal sonoro condicional e a noção direta, bem como que ela tem uma infinidade de significados potenciais” (LURIA, 1979, p.22). Ao fazer o emprego real da palavra, o indivíduo escolhe o significado mais adequado e correspondente à situação, dentro de um sistema de relações, chamado de sentido da palavra. Outro aspecto do emprego vivo da língua é a entonação, que pode mudar também esse sentido. Conforme Luria (1979b, p.23),

O processo de emprego real da palavra é a escolha do sentido adequado entre todos os possíveis significados da palavra e somente existindo um sistema de escolha que funcione com precisão, com o realce do sentido adequado e a inibição de todas as outras alternativas, o processo de uso das palavras pode desenvolver-se com êxito para a expressão do sentido e a comunicação.

Como vimos, a linguagem, como complexo vivo e dinâmico, passou por um processo longo de desenvolvimento, que teve seu início no processo comunicativo do trabalho. Isso aconteceu também com o significado da palavra, elemento principal da linguagem. A palavra não apenas mudou de estrutura ao longo de etapas diferentes da evolução, mas também passou a ter como base novos processos psicológicos.

A linguagem, como resultado da história social,

[...] transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias. Pode-se dizer que, sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato “categorial”. (LURIA, 1986, p. 22).

O pensamento abstrato e o comportamento categorial, que possibilitaram a passagem do sensorial ao racional, originaram-se das formas sociais da existência histórica humana, e não da própria consciência ou da evolução do cérebro. Esta formulação é a “[...] tese fundamental da psicologia marxista” (LURIA, 1986, p.22), sendo a atividade consciente humana seu principal objeto de estudo, mas a partir de uma análise científica das suas formas

superiores. A obtenção de informações, a discriminação dos elementos essenciais e o registro da informação recebida pela memória são condições básicas da atividade consciente humana. (LURIA, 1979b).

Luria (1979b) se contrapõe a simplificação da atividade intelectual prática, presente por muito tempo na Psicologia, a qual se limitou a entendê-la como uma estrutura psicológica simples, baseada em testes motores e imagens diretas. No entanto, para o autor, o pensamento prático direto se utiliza da linguagem para distinguir elementos importantes, analisar a situação e planejar sua resolução. Isso quer dizer que há uma aproximação entre o pensamento direto prático e o pensamento lógico-verbal abstrato, diferenciando-se apenas pela ligação com objetos perceptíveis. Ou seja,

O pensamento de um construtor, que resolve uma tarefa prática de construção, processa-se com a mesma orientação interna na condição de tarefa, com a mesma discriminação dos componentes mais importantes e construção do plano (estratégia) de ação que o pensamento de um físico ou lógico que resolve uma complexa tarefa abstrata. (LURIA, 1979b, p.9).

O pensamento verbal ou lógico-verbal, baseado nos códigos da língua, permite ao ser humano ultrapassar os limites da percepção imediata, estabelecer conexões e relações complexas, formular conceitos, tirar conclusões e resolver problemas teóricos complexos. É por meio dessa forma de pensamento, que conseguimos assimilar e utilizar conhecimentos, bem como desenvolver uma atividade cognitiva complexa. Como reforça Luria (1979b, p.17-18),

O pensamento que utiliza o sistema da língua, permite discriminar os elementos mais importantes da realidade, relacionar a uma categoria os objetos e fenômenos que, na percepção imediata, podem parecer diferentes, identificar aqueles fenômenos que, apesar da semelhança exterior, pertencem a diversos campos da realidade; ele permite elaborar conceitos abstratos e fazer conclusões lógicas, que ultrapassam os limites da percepção sensorial; permite realizar os processos de raciocínio lógico e no processo deste raciocínio descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata; permite refletir a realidade de maneira imediatamente bem mais profunda que a percepção sensorial imediata e coloca a atividade consciente do homem numa altura incomensurável com o comportamento do animal.

Ao tratar sobre o enunciado e pensamento⁸⁸, destaca que a palavra como o principal meio de formação de conceito. Contudo, para que possamos exprimir um fato ou uma relação, formular um pensamento, é preciso a combinação de várias palavras ou um sintagma, para a criação de uma oração integral ou enunciado, devendo seguir determinados procedimentos auxiliares ou sintáticos para se tornar inteligível, como a flexão, as preposições e a posição das palavras nas combinações. Como vimos, a língua não possuiu esses recursos desde sempre, que a tornaram um sistema de códigos autônomo, mas foi produto da história social. Foi um processo de emancipação gradual dos fatores extralinguísticos (simpráticos) e de desenvolvimento de códigos complexos, que permitem transmitir informações e refletir as complexas ligações da realidade e formular o pensamento. Esse processo tem importância fundamental na análise psicológica das complexas formas de pensamento verbal. (LURIA, 1979b, p.61).

Um importante tema trazido pelo autor sobre pensamento e linguagem, seguindo Vigotski, refere-se a linguagem interna. Antes de tratarmos dela, porém, vejamos outras elaborações acerca dessa relação. Como vimos, existem duas formas reais da linguagem, quais sejam: 1) transmissão de informação ou comunicação – participação de duas pessoas (falante e ouvinte); 2) veículo de pensamento (falante e ouvinte em um mesmo sujeito)⁸⁹. O ser humano “[...] pode falar para si, produzindo a linguagem externamente ou limitando-se à linguagem interna; neste segundo caso, ele usa a linguagem para precisar o seu pensamento” (LURIA, 1979b, p.62). Sobre a primeira, o autor destaca que a linguagem atua em dois processos reais:

Por um lado, ela pode concretizar uma ideia, formulando-a em termos de enunciado que transmite a informação ao interlocutor. Neste caso trata-se da codificação do enunciado, que se reduz à materialização do pensamento no sistema de códigos da língua. A análise dessa trajetória

⁸⁸ A linguagem, como um processo psicológico de formulação e transmissão do pensamento através dos recursos da língua, é objeto da Psicologia, recebendo a denominação de Psicolinguística. (LURIA, 1979, p.61).

⁸⁹ A linguagem tem papel fundamental na elaboração da ideia, na preparação e realização da atividade intelectual, o que indica a natureza social da atividade intelectual do ser humano, radicalmente distinta do animal. (LURIA, 1979b, p.72).

entre o pensamento e a linguagem recebe em ciência a denominação de psicologia do enunciado ou linguagem expressiva.

Por outro lado, não é menos importante um processo idêntico, só que desta feita visto não da ótica do falante, mas do ouvinte. Aqui ocorre um processo inverso – a decodificação do enunciado, em outras palavras, a análise do enunciado inteligível, a transformação de um enunciado amplo numa ideia sucinta. Essa trajetória entre a linguagem e o pensamento recebe frequentemente em Psicologia a denominação de processo de interpretação, chamando-se à parte correspondente da ciência psicológica de psicologia da linguagem impressiva. (LURIA, 1979b, p.62)

O processo de enunciado ocorre na linguagem falada ou linguagem escrita, sendo formas psicológicas distintas em sua formação e estrutura. Luria (1979b) analisa os processos psicológicos presentes na formulação do enunciado verbal, bem como o caminho percorrido pelo processo psíquico do ser humano, processo esse que formula o pensamento num enunciado amplo. Antes de formular um enunciado, o indivíduo precisa de um motivo correspondente, que é apenas o ponto de partida de todo o processo (formular uma necessidade, fazer um pedido – caráter pragmático; transmitir uma informação, um ponto de vista – caráter cognitivo, informativo; expressar um estado emocional – caráter de exclamações, interjeições, caráter pouco diferente de outras formas (inclusive, físicas) de expressões emocionais. Segue-se daí o pensar, que deve se materializar no enunciado.

Contrapõe-se a ideia, presente na Psicologia, de um “pensamento puro”, que nada tem a ver com as imagens e com as palavras, reduzindo-se a “esquemas espirituais internos ou ‘estados emocionais lógicos’ que só posteriormente se revestem de palavras como o homem veste sua roupa. Em outra perspectiva, cita os psicólogos materialistas que, segundo Vigotski, não tomavam o pensamento como uma forma acabada, que apenas se materializaria nas palavras. Para eles, o pensamento é um processo que está entre o motivo básico e a linguagem externa; ele não se materializa, mas se realiza/forma na palavra. E o que é o pensamento? Luria (1979b, p.63) responde que é “[...] o esquema geral do conteúdo que deve materializar-se no enunciado, considerando que antes dessa materialização o pensamento tem o caráter mais genérico, vago e difuso e amiúde dificilmente se presta à formulação e à consciência”.

Chegamos, então, a uma etapa decisiva para a preparação do enunciado, que é a linguagem interna, correspondente à transição entre a ideia (pensamento) e a linguagem externa desenvolvida. É ela que gera o enunciado verbal desenvolvido, inserindo a ideia inicial no sistema de códigos da língua. Não é ela mesma o enunciado verbal desenvolvido, mas um estágio preparatório anterior, pois

[...] não se destina ao ouvinte mas a si mesma, à passagem, para o plano da linguagem, do esquema que antes era apenas o conteúdo geral da ideia. Esse conteúdo o falante já conhece em linhas gerais, pois já sabe justamente o que quer dizer embora ainda não saiba em que forma e em que estruturas de linguagem pode formular o seu enunciado, ocupando posição intermediária entre a ideia e a linguagem desenvolvida (ampla), a linguagem interna tem caráter sucinto, reduzido, que deriva e geneticamente da redução paulatina, da redução da linguagem sucinta da criança, passando pela fala murmurada que se transforma em linguagem interna, sendo esta antes a indicação do tema geral ou do esquema geral do sucessivo enunciado desenvolvido, mas nunca a sua completa reprodução. (LURIA, 1979b, p.64).

Na linguagem interna, portanto, estão presentes as indicações gerais do tema do enunciado posterior, podendo ser expressas por uma palavra inteligível somente ao próprio sujeito, que, posteriormente, formula de forma concisa e embrionária, o conteúdo da linguagem desenvolvida (ampla). O autor destaca os poucos estudos sobre a linguagem interna, de como ela realiza a transformação do pensamento em um sistema de códigos desenvolvidos da língua. Sabe-se que a linguagem interna surge na infância, a partir da fala “egocêntrica”⁹⁰. Destaca que, justamente por sua origem (externa), é possível realizar o processo inverso – dos esquemas gramaticais do enunciado desenvolvido à linguagem desenvolvida externa. (LURIA, 1979b).

⁹⁰ Luria (1986, p.110) distingue a concepção de linguagem interna em Piaget e Vigotski. Piaget entende que, “[...] quando a criança nasce é um ser autístico, um pequeno ermitão que vive em si mesmo, comunicando-se pouco com o mundo externo”. Por isso, “no início, é característica na criança uma linguagem autística, egocêntrica, dirigida a si mesma e não para a comunicação com seus pais ou com os adultos”. A socialização da conduta da criança se dá somente progressivamente e, com ela, há a socialização da linguagem. Ao contrário dessa ideia, Vigotski defende que “[...] desde o nascimento a criança é um ser social. No início, a criança está fisicamente ligada à mãe, logo em forma biológica, mas sempre está socialmente unida a ela e esta relação social com mãe manifesta-se, por exemplo, no fato de que a mãe se comunica com a criança, dirige-se a ela com a palavra e a ensina a cumprir suas indicações desde a mais tenra idade”.

Além da relação entre o pensamento e a linguagem, que permite a codificação e a decodificação do enunciado verbal, temos o pensamento, com suporte nos recursos da linguagem, enquanto atividade produtiva, o que permite “[...] fazer conclusões a partir dos fatos percebidos e chegar a certas inferências mesmo sem dispor de fatos imediatos e resolver tarefas lógicas, sem incluir o processo de solução na atividade prática”. Ou seja, o pensamento, enquanto atividade teórica complexa, leva a novas conclusões (conhecimentos), tendo assim caráter produtivo.

Diferentemente de uma perspectiva que vê o pensamento como resultado do espírito, sem história, sendo possível somente a descrição subjetivista, Luria (1979b) destaca o pensamento, como atividade psíquica complexa, tem uma origem histórico-social, baseia-se em meios historicamente formados e faz uso da linguagem. Inicialmente, ocorre como atividade material ampla, usa o sistema de linguagem e só posteriormente assume formas reduzidas, assumindo o caráter de atos intelectuais internos.

Leontiev (s/d, p.90), no texto *Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo* (1947), ao tratar do aparecimento da consciência humana, traz um ponto específico sobre o pensamento e a linguagem⁹¹. O autor também retoma o fundamento de que o trabalho é o responsável pelo aparecimento da consciência humana, por meio da criação e utilização de instrumento, que é um objeto social. O conhecimento humano advindo do trabalho, com a mediação do instrumento, não se limita à prática individual, mas passa a ser uma aquisição da experiência e da prática social. Esse conhecimento, inicialmente, limitado à atividade laboral, “[...] é capaz, diretamente da atividade intelectual instintiva dos animais, de passar ao pensamento autêntico”. O autor define o pensamento como “[...] o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis, à percepção sensível

⁹¹ Algumas observações importantes: 1) Leontiev (s/d), nesse tópico, faz uma pequena, mas importante síntese sobre o pensamento e a linguagem na ontogênese; 2) embora apareça na obra, de modo específico/direto, somente um tópico sobre pensamento e linguagem, esses processos estão presentes no conjunto da obra; 3) como essa obra é objeto de dois capítulos, aqui teremos uma exposição mais sucinta, destacando esse tópico e outros pontos importantes sobre o tema, não citados anteriormente.

imediate”. O ser humano, por exemplo, não vê o vírus, mas sabe da sua existência. Isso é possível pelas mediações, pelo pensamento, pela ciência.

Para que o pensamento surja e se desenvolva é condição necessária “[...] a distinção e a tomada de consciência das interações objetivas” (LEONTIEV, s/d, p.90-91 - *Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo*, 1947), somente possível na atividade social humana. O autor cita uma passagem de Engels, da *Dialética da natureza*: “Ora, é precisamente a transformação da natureza pelo homem e não a natureza apenas enquanto tal, o fundamento mais essencial e o mais direto do pensamento humano [...]”. O pensamento humano, assim, é radicalmente distinto da atividade instintiva dos animais, que estão limitados à adaptação e às mudanças no meio ao acaso. No ser humano, o pensamento surge na “fase de preparação”: “[...] torna-se conteúdo de ações independentes orientadas para um fim e pode, posteriormente, tornar-se atividade independente, capaz de se transformar numa atividade totalmente interna, isto é, mental”. Além disso, só no ser humano, o pensamento pode surgir e desenvolver-se junto com o desenvolvimento da consciência social. Os fins, os modos e meios das ações humanos são sociais não só por sua natureza, mas por serem elaborados socialmente.

O surgimento do pensamento verbal abstrato só foi possível pela aquisição pelo ser humano das generalizações elaboradas socialmente (conceitos verbais e operações lógicas). Outra questão importante destacada pelo autor é o da forma em que se opera o reflexo consciente da realidade pelo ser humano, que é a linguagem, que, para Marx (apud LEONTIEV, s/d, p.92 - idem), é “a consciência prática” dos seres humanos, sendo impossível separar linguagem e consciência. Assim como a consciência, Leontiev (s/d) entende também que a linguagem tem sua gênese no trabalho, na necessidade de comunicar algo a alguém. O autor destaca também as mudanças sofridas pela comunicação, que passou dos gestos para os sons.

A linguagem não é só meio de comunicação, mas também “[...] um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos”. Ao se separar da atividade prática imediata, “[...] as significações verbais são abstraídas do objeto

real e só podem, portanto, existir como fato de consciência, isto é, como pensamento” (LEONTIEV, s/d, p.93-94 - idem).

Sobre o estudo da consciência humana, resume:

[...] a consciência não podia aparecer a não ser nas condições em que a relação do homem com a natureza era mediatizada pelas suas relações de trabalho com outros homens. [...].

[...] a consciência só podia existir nas condições da existência da linguagem, que aparece ao mesmo tempo que ela no processo de trabalho.

[...] a consciência individual do homem só podia existir nas condições em que existe a consciência social. [...].

[...] A consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações econômicas. (LEONTIEV, s/d, p.94).

Nesse excerto, Leontiev (s/d) reafirma a centralidade do trabalho para a gênese da consciência humana, com a participação da linguagem e mediada pelas relações sociais estabelecidas entre os seres humanos na atividade laboral. Por esse pressuposto, a consciência humana será determinada pelas condições históricas concretas, ou seja, pelas formas históricas e sociais de trabalho em que a sociedade se constitui. É por isso também que a consciência individual só pode ser entendida na sua articulação com a consciência social.

Finalizado esse tópico e já tratando do desenvolvimento histórico da consciência, o autor ressalta que, embora o estudo da consciência tenha se dado principalmente pelo estudo do pensamento, não é possível reduzir a primeira ao segundo. A consciência possui características psicológicas próprias. Para descobrir essas características, deve-se rejeitar “[...] as concepções metafísicas que isolam a consciência da vida real”. A consciência deve ser entendida como dependente das condições sociais de vida dos seres humanos e do desenvolvimento das relações econômicas.

Como a realidade é refletida na consciência? Para Leontiev (s/d, p.99 – idem), “[...] Todo o reflexo psíquico resulta de uma relação ação, de uma interação real entre sujeito material vivo, altamente organizado e a realidade material que o cerca”. Em outros termos, o reflexo psíquico só pode existir em relação com a vida, à atividade do indivíduo. No reflexo psíquico, há tanto a significação como o

sentido subjetivo. A significação (consciência social), refletida e fixada na linguagem, é o sistema de relações objetivas de um objeto ou fenômeno, por se tratar de generalizações acumuladas historicamente, tem uma certa estabilidade. A significação também faz parte da consciência individual, pois o ser humano se apropria da experiência humana generalizada e refletida, mas independente da relação individual ou pessoal do indivíduo para com ela. O que depende do sentido subjetivo e pessoal é o grau e que efeito terá sobre o indivíduo e sua personalidade. O sentido subjetivo (consciência real individual), que não é determinado somente pelo indivíduo, mas também pela sua atividade, expressa, em dadas situações, a relação do sujeito com fenômenos objetivos conscientizados. Exemplificando: um estudante lendo um determinado livro recomendado. O fim consciente é assimilar o seu conteúdo. Mas qual seria o sentido pessoal para o estudante? Vai depender do motivo que o faz ler, se tem proximidade com sua futura profissão ou com a realização de provas, por exemplo.

Leontiev ressalta, no entanto, que a significação e o sentido pessoal, que são intrinsecamente ligados, não correspondem a totalidade do conteúdo refletido. São importantes componentes da estrutura interna da consciência humana, mas não são os únicos. Um outro elemento, por exemplo, é o conteúdo sensível (sensações, imagens de percepção, representações), que cria a base e as condições para a consciência, modificando-se no decurso do desenvolvimento histórico-social. Vale destacar que o conteúdo sensível se constitui também em um componente que não exprime toda a especificidade da consciência. Pessoas que perdem a visão não mudam a sua consciência do mundo.

4.2 Contribuições para a Educação Escolar

Nesta seção, buscamos extrair contribuições das elaborações de Vigotski, Luria e Leontiev sobre as categorias pensamento e linguagem para a educação escolar no que tange, especificamente, ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Como defende Vigotski (2010), os conceitos científicos dependem das condições do processo educacional, do processo de escolarização, pela colaboração sistemática entre professor e aluno, que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais têm como “[...] traços fundamentais e distintivos precisamente a intelectualização e a assimilação, ou melhor, a tomada de consciência e a arbitrariedade” (VIGOTSKI, 2010, p.282). Explica o autor, a partir da transição, pelo processo de escolarização, das formas inferiores às superiores de atenção e memória:

O centro da atenção na idade escolar é ocupado pela transição das funções inferiores de atenção e de memória para as funções superiores da atenção arbitrária e da memória lógica. Já tivemos oportunidade de esclarecer de modo bastante minucioso que estamos autorizados a falar tanto de atenção arbitrária quanto de pensamento arbitrário; de igual maneira, estamos autorizados a falar de memória lógica e de atenção lógica. Isto se deve ao fato de que a intelectualização das funções e a assimilação destas são dois momentos de um mesmo processo de transição para funções psicológicas superiores. Dominamos uma função na medida em que ela se intelectualiza. A arbitrariedade na atividade de alguma função sempre é o reverso da sua tomada de consciência. Dizer que a memória se intelectualiza na idade escolar é exatamente o mesmo que dizer que surge a atenção arbitrária; dizer que a atenção na idade escolar se torna arbitrária é o mesmo que dizer, segundo justa observação de Blonski, que ela depende cada vez mais dos pensamentos, isto é, do intelecto. (VIGOTSKI, 2010, p.282-283).

O principal conteúdo, portanto, de toda a formação na idade escolar é o desenvolvimento desses traços fundamentais, tomada de consciência e arbitrariedade. Isso é o oposto do entendimento de Piaget sobre o motivo da criança em idade escolar não ter consciência dos seus conceitos, que estaria no caráter egocêntrico do seu pensamento, incapaz da tomada de consciência e da assimilação. Embora a conscientização e apreensão dos conceitos pela criança não coincidam com a tomada de consciência das funções da memória (função dominante no início da idade escolar) e do pensamento (ainda não plenamente desenvolvido), são processos imbricados que decorrem das mudanças dos vínculos e relações interfuncionais e da formação dos conceitos (conceitos científicos), para os quais cumpre papel decisivo o ensino.

Os conhecimentos científicos não devem ser assimilados como prontos ou memorizados, mas devem ser analisados pelo pensamento, como conhecimento dinâmico e complexo. Em contraposição às teses levantadas por Piaget, Vigotski (2010, p.260-261), por meio de estudos teóricos e experimentais acerca da formação dos conceitos científicos, apresenta: 1) o desenvolvimento dos conceitos científicos mostra as peculiaridades qualitativas da natureza ativa do pensamento infantil; 2) os conceitos espontâneos e os científicos, embora distintos, são processos interligados e de influência mútua, que integram um processo único de formação de conceitos; e 3) a aprendizagem e o desenvolvimento na formação dos conceitos coexistem por relações complexas e positivas, e não por antagonismo. A aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento intelectual da criança.

Vigotski (2010), através de quatro séries de investigações, chega a uma concepção original sobre o problema da aprendizagem e do desenvolvimento, constituindo-se em uma importante contribuição na defesa do ensino sistematizado, da organização do currículo naquilo que é nuclear na escola⁹² e do papel do trabalho docente na socialização dos conhecimentos científicos. Ele parte da tese de que esses processos não são independentes ou o mesmo processo, mas que existem entre eles relações complexas e interdependentes. A primeira série dos estudos, que pautou o problema do nível de maturidade das funções psíquicas no início da escolarização, levou à seguinte conclusão: as crianças que estudaram com sucesso as matérias escolares básicas (leitura, escrita, aritmética e ciências naturais) “[...] não demonstraram o menor indício de maturidade naquelas premissas psicológicas que, segundo a primeira teoria, deveriam anteceder o próprio início da aprendizagem” (VIGOTSKI, 2010, p.311). A

⁹² Como define Saviani (2013, p.17), o currículo não corresponde a tudo que se realiza na escola, mas ao “[...] conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares”, que estão diretamente relacionadas aos elementos culturais a serem assimilados no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, ao saber sistematizado. Não que as chamadas atividades extracurriculares não sejam importantes, mas estas precisam se vincular com as curriculares. Importante considerar ainda, como veremos a partir de Vigotski, que as disciplinas escolares não têm uma predominância uma sobre as outras no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, o esvaziamento dos conteúdos escolares, principalmente das ciências humanas, no currículo da educação brasileira, aprofundado pela BNCC, tem como objetivo limitar a formação dos indivíduos, com vistas a sua adequação a sociabilidade capitalista e seu contexto de crise.

escrita, por exemplo, é muito mais difícil do que a fala, sendo as semelhanças entre elas aparentes. Se, por um lado, a criança encontra poucos motivos para a escrita no início do seu estudo; de outro, desde o início do seu desenvolvimento, há a necessidade da comunicação verbal. A escrita não repete a história da fala, não é uma mera tradução da fala em signos escritos nem mera apreensão da sua técnica. Seu aprendizado requer a abstração da sonoridade da linguagem e do interlocutor, bem como a arbitrariedade e um maior grau de consciência. Na escola, a criança aprende, por meio da escrita e das outras matérias escolares, “[...] a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente” (VIGOTSKI, 2010, p.320-321).

Na segunda, Vigotski e seus colaboradores investigam a relação temporal entre aprendizagem e desenvolvimento, chegando à conclusão de que “[...] a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, que a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário” (VIGOTSKI, 2010, p.322). O curso do desenvolvimento, portanto, não coincide com o da aprendizagem, mas, ao contrário, em determinados pontos, há inter-relações internas e complexas, justamente pela discrepância que existe entre ambos. Se houvesse coincidência entre os dois cursos, não seria possível estabelecer relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Na terceira, analisa a importância da aprendizagem das disciplinas escolares, identificando a interação entre elas no processo de desenvolvimento da criança. Ou seja, não é verdade que disciplinas diferentes desenvolvem funções isoladas (por exemplo, a aritmética umas e a escrita outras). Todas as aulas irão contribuir para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Na quarta, o autor vai além das investigações sobre a aprendizagem, que se limitavam ao nível de desenvolvimento intelectual da criança, e desenvolve o conceito de zona de desenvolvimento imediato (ou próximo), que tem importância fundamental para o desenvolvimento intelectual da criança. Para ele, “[...] o psicólogo que avalia o estado do desenvolvimento deve levar em conta não

só as funções já maduras mas aquelas em maturação, não só o nível atual mas também a zona de desenvolvimento imediato” (VIGOTSKI, 2010, p.327). A criança, em colaboração, pode fazer muito mais do que faria sozinha, embora não infinitamente, pois deve-se considerar também seu nível de desenvolvimento – “[...] Ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha” (VIGOTSKI, 2010, p.336-337). Reforça que

[...] o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha. [...] a aprendizagem e o desenvolvimento na escola estão na mesma relação entre si que a zona de desenvolvimento imediato e o nível de desenvolvimento atual. Na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender. A aprendizagem é possível onde é possível a imitação. Logo, a aprendizagem deve orientar-se nos ciclos já percorridos de desenvolvimento, no limiar inferior da aprendizagem; entretanto, ela não se apoia tanto na maturação quanto nas funções amadurecidas. Ela sempre começa daquilo que ainda não está maduro na criança. As possibilidades da aprendizagem são determinadas da maneira mais imediata pela zona de seu desenvolvimento imediato. (VIGOTSKI, 2010, p.331-332).

Assim sendo, na escola, o ensino deve contribuir para o desenvolvimento da criança, orientando-se não pelo que ela já sabe, mas pelo que ela é capaz de aprender com a intervenção docente, apoiada na zona de desenvolvimento imediato. Ao fazer essa defesa, que é própria da função da escola, Vigotski (2010, p.332), esclarece que não está passando uma nova receita para a escola, mas apontando para a superação do “[...] velho equívoco segundo o qual o desenvolvimento deve necessariamente percorrer os ciclos, preparar inteiramente o solo em que a aprendizagem irá construir seu edifício”.

É pelo processo de ensino-aprendizagem que a criança tem acesso aos conceitos científicos e desenvolve as funções psíquicas superiores. O problema da aprendizagem e do desenvolvimento é central para o estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na criança. Ao fazer o estudo comparado entre os conceitos espontâneos e científicos, Vigotski (2010) destaca que estes estão interligados. O desenvolvimento dos conceitos científicos,

resultado da aprendizagem escolar, parte dos espontâneos, produto da aprendizagem pré-escolar, e da sua elevação a um novo nível pelos primeiros, apoiado pela relação entre nível de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento imediato.

As contribuições de Luria (1979b) sobre a evolução da palavra na ontogênese, no desenvolvimento da criança, reforçam a importância da escola na assimilação do significado das palavras e, conseqüentemente, no desenvolvimento do pensamento.

Não há dúvidas, pelo exposto até aqui, que as palavras surgem na criança na comunicação com o adulto. No entanto, a criança não assimila imediatamente as palavras, tal como elas se apresentam na fala do adulto. Inicialmente, a criança percebe a palavra inserida em uma situação que sofre influências além do discurso do adulto, ou seja, tem um caráter prático. Só posteriormente que a palavra adquire uma relativa independência e começa a significar o objeto mencionado, independente de quem e como se pronuncia, dos gestos que a acompanham e da situação na qual foi empregada. Nas crianças pequenas, as palavras não possuem uma referência material precisa e uma função significativa bem definida, limita-se a traços particulares e não à totalidade do objeto. Na verdade, provocam nela apenas gestos e atos, que pouco se diferenciam de outros sinais.

Embora não se manifeste no início da infância, tendo as primeiras palavras um caráter diferenciado e designativo do objeto, da ação ou da qualidade, a referência material da palavra é resultado do desenvolvimento cultural da criança. Somente no segundo ano de desenvolvimento da criança é que esse caráter difuso das palavras se modifica e começam a adquirir uma estrutura diferenciada: “[...] surgem os sufixos, que dão à palavra significado preciso; a interjeição “ô!” adquire o caráter de “ô-valo!” que indica concretamente o objeto (cavalo) e deixa de significar ação (vamos, pare etc.)” (LURIA, 1979b, p.33), o que provoca o aumento considerável do vocabulário da criança. A criança passa a designar de modo mais estável os objetos e ações e empregar palavras diferenciadas. Isso porque

[...] ao desenvolvimento de uma estrutura morfológica não estão relacionadas apenas a libertação da palavra dos fatores extradiscursos que a acompanhavam (situações, gestos, entonação) e a transformação da linguagem da criança num sistema de códigos, onde cada elemento tem nítida referência material, como também o enorme salto no volume de palavras que os observadores situam entre o fim do segundo ano de vida e começo do terceiro. (LURIA, 1979b, p.33).

O autor destaca que a criança de 3-4 anos se interessa pela forma da palavra, fato que ficou conhecido na literatura como “criação das palavras” da criança. Ainda nesse período, até os 5 anos, o processo de assimilação depende da referência material da palavra e do seu significado concreto. Ou seja, diferente do adulto, as palavras ainda possuem um uso concreto, não assumindo ainda o caráter de conceitos gerais.

Como vimos, a referência objetiva da palavra e o seu significado sofrem mudanças no decorrer do desenvolvimento da criança. Foi Vigotski, segundo Luria (1986), que descobriu essa tese do desenvolvimento semântico e sistêmico do significado da palavra. O desenvolvimento semântico do significado da palavra consiste nas mudanças da referência da palavra ao objeto, da separação de suas características, dos seus traços e da sua inclusão num determinado sistema de categorias. O desenvolvimento sistêmico corresponde aos diferentes processos psíquicos, a mudança da estrutura psicológica. Para o autor, Vigotski estabeleceu uma unidade entre o desenvolvimento da palavra e o desenvolvimento da consciência. Além da mudança do significado da palavra no desenvolvimento da criança, muda também o reflexo das relações que determinam a estrutura de sua consciência.

A palavra possui significado e sentido. O primeiro é o sistema objetivo de relações formadas no processo histórico e que se apresentam na palavra, de generalizações criadas e utilizadas por todas as pessoas. O segundo é o significado individual da palavra, separado deste primeiro sistema, dependem do momento, da situação em que estão inseridos o sujeito e o objeto. Uma mesma palavra possui um significado, formado no desenvolvimento histórico-social, igualmente utilizado por todos os indivíduos, e, junto com ele, um sentido, que

consiste na separação, neste significado, de aspectos relacionados a uma dada situação e às vivências afetivas da pessoa.

O exposto até aqui evidencia que o processo de assimilação da composição morfológica da palavra na criança percorre um complexo e longo caminho de assimilação da referência material da palavra e do significado generalizado. Nas crianças de idade pré-escolar e escolar, esse processo termina e começa um mais complexo e mais difícil de ser observado, de desenvolvimento interno da estrutura semântica da palavra.

Ao deduzir o objeto do campo das imagens sensoriais e incluí-lo no sistema de categorias lógicas, é possível realizar uma reflexão mais profunda do que é possível por uma situação imediatamente perceptível. Luria (1979b, p.35) lembra aqui a tese marxista do “conceito concreto”, ao indicar que “[...] a transição de significações mais diretas (como amendoim, pinheiro) para conceitos mais genéricos (como árvore, vegetal) não apenas não empobrece como enriquece substancialmente as novas concepções”. Pois, a transição da significação material do objeto para a significação do conceito abstrato é um autêntico processo de ascensão ao concreto, entendido aqui como “[...] a riqueza das ligações em cujo sistema o conceito inclui o referido objeto” (LURIA, 1979b, p.36).

O autor destaca, a partir de pesquisas realizadas, as diferenças na estrutura dos conceitos, em diferentes níveis de desenvolvimento mental, bem como os diferentes processos psíquicos que estão ocultos, nos níveis posteriores de desenvolvimento. Enquanto nas etapas inferiores de desenvolvimento predominam no ser humano as relações direto-figurada, nas etapas mais desenvolvidas de desenvolvimento estão presentes de forma determinante os complexos sistemas de relações lógicas. A palavra venda ou compra pode suscitar na criança de idade pré-escolar – emoções (comprar bombons, brinquedos...), na criança de idade escolar – uma situação prática direta (loja, vendedora, prateleiras, pessoas que compram...) e no adulto – conceitos como “produção” e “distribuição”, ou até mesmo de “sistema capitalista”. Esse exemplo demonstra a tese básica da Psicologia moderna de que

[...] o significado da palavra evolui e, apesar de não variar a referência material da palavra nas diferentes fases de desenvolvimento, muda radicalmente o conteúdo dos conceitos implicitamente representados pela palavra bem como a estrutura das relações suscitadas pela palavra (LURIA, 1979b, p.37-38).

Além da profunda mudança da estrutura do significado das palavras (conceitos), nas diferentes etapas de desenvolvimento, sofre também mudanças os processos psicológicos. Como relata o autor,

[...] Essa mudança profunda da correlação dos processos psíquicos implícitos no conceito (e, conseqüentemente, no pensamento), em etapas particulares da evolução intelectual, é um dos mais importantes fatos descobertos pela Ciência Psicológica. É por isso mesmo que a Psicologia afirma que o homem reflete e toma consciência do mundo de diferentes modos em cada etapa do desenvolvimento, baseando-se em significados da palavra estruturalmente diferentes e numa estrutura do conceito diferente pelos mecanismos psicológicos que apresenta (LURIA, 1979b, p.38).

A consciência do ser humano é realizada por conceitos que têm estrutura semântica (direto-figurada ou lógico-verbal) e é realizado por diferentes processos psicológicos (percepções, memorizações, pensamento verbal abstrato), que se modifica nas diferentes etapas de desenvolvimento intelectual da criança.

Podemos retomar aqui a diferenciação feita por Vigotski de dois tipos de conceito, tanto pela origem quanto pela estrutura psicológica. São os conceitos cotidianos – “[...] evocam um sistema de enlaces reais-imediatos”, e os conceitos científicos – “[...] introduzem o objeto em um sistema de determinações lógico-verbais” (LURIA, 1986, p.60). Os conceitos cotidianos, inseridos nas etapas iniciais de desenvolvimento da criança, reproduz algum traço/função do objeto ou inclui-o numa situação prática, não determinando por completo o significado das palavras. Somente com o processo de escolarização (alfabetização), a criança passa a dominar a forma “categorial” de generalização dos objetos. Isto demonstra que “[...] os avanços fundamentais nas distintas operações cognitivas são provocados por fatores sócio-econômicos e culturais” (LURIA, 1986, p.67). Os conceitos cotidianos, assim, não fazem parte somente do desenvolvimento das

crianças pequenas, mas estão presentes nas pessoas adultas, principalmente aquelas que não tiveram acesso ao conhecimento sistematizado.

A escola tem um papel fundamental para a passagem dos conceitos cotidianos aos científicos, tendo o professor papel central na transmissão do conhecimento sistematizado. Na sociedade capitalista, presenciamos a negação do conhecimento científico, filosófico e artístico para a maioria dos filhos da classe trabalhadora. O professor deve realizar suas aulas tomando como referência o saber cotidiano dos seus alunos e permanecer neles, numa perspectiva pragmática e utilitária.

Os conceitos cotidianos têm, portanto, sua origem na experiência prática e nele predominam as relações circunstanciais concretas; os conceitos científicos são adquiridos no processo de aprendizagem escolar e prevalecem as relações lógicas abstratas. Na vida intelectual do ser humano, esses conceitos ocupam posição variada, a partir de diferentes formas de sua experiência. (LURIA, 1979b).

A transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade é apresentada por Luria como uma função mais importante da palavra. Vejamos:

[...] Em uma linguagem desenvolvida, a palavra não só separa a característica do objeto e generaliza a coisa, incluindo-a em uma determinada categoria; além disso, a palavra executa um trabalho automático de análise do objeto que passa despercebido para o sujeito, transmitindo-lhe a experiência das gerações anteriores, experiência acumulada na história da sociedade. (LURIA, 1986, p.37).

Ao permitir a apropriação do conhecimento sistematizado, ir além dos limites da experiência sensível e penetrar no plano racional, a palavra se converte em um importante instrumento de análise do mundo. Uma apropriação que não ocorre espontaneamente, no contexto do cotidiano, mas que exige, para o alcance das suas formas mais complexas, uma organização específica, que ocorre na escola. Para que o indivíduo possa refletir sobre a realidade, para além da sua experiência imediata, precisa alcançar por meio do pensamento abstrato as conexões existentes, antes de voltar à concretude da realidade pensada.

Como resultado de um complexo desenvolvimento histórico, a linguagem e o pensamento, nas suas formas mais complexas, só podem ser formados nos indivíduos por um processo de assimilação, que, na sociedade atual, deve passar necessariamente pela escola.

Leontiev (s/d), no texto *Os princípios do desenvolvimento psíquico na criança e o problema dos deficientes mentais*⁹³, reforça a ideia do desenvolvimento mental na criança como um processo de apropriação da experiência humana acumulada ao longo da história social. A criança, ao nascer, já se insere no mundo criado pelos seres humanos, apropriando-se dos objetos e fenômenos que estão ao seu redor. Sobre a diferença entre a adaptação dos animais e o processo de apropriação da criança, Leontiev (s/d, p.340 – *Os princípios do desenvolvimento psíquico na criança e o problema dos deficientes mentais*, 1959) assevera:

[...] a adaptação biológica é um processo de *modificação* das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada pelas exigências do meio. A apropriação é um processo que tem por resultado a *reprodução* pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao *indivíduo* das aquisições do desenvolvimento da *espécie*.

Para que a criança desenvolva as capacidades e habilidades especificamente humanas, não dadas no nascimento, precisa se apropriar da experiência histórico-social. A transmissão e assimilação dessa experiência foram possibilitadas pelas condições histórico-sociais, a partir da passagem à história social, responsável pela mudança da estrutura do comportamento humano, que deixa de se limitar à via hereditária e a experiência anterior do próprio indivíduo. Nos animais, a ajuda do animal adulto para com o filhote está ligada diretamente às características biológicas, as quais limitarão seu comportamento por toda a

⁹³ Atualmente, o termo deficiente não é mais utilizado, mas pessoa com deficiência. Embora esse termo seja utilizado na época, os autores da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente a partir de Vigotski, acreditavam que a pessoa com deficiência só se sente “deficiente” pelas consequências sociais.

existência; enquanto, a criança, por meio do processo de educação, dirigido pelo adulto, adquire conhecimentos que orientarão a sua atividade e a sua relação com a realidade ao seu redor, modificando seus comportamentos e suas funções psíquicas. Esse processo não finda com a chegada à vida adulta, mas, ao contrário, dura por toda a vida. Os limites dessa apropriação, contudo, estarão determinados pela organização do ensino sistematizado em determinada sociedade e pelo acesso ou não aos conhecimentos científicos, culturais, filosóficos etc.

Leontiev (s/d), em *O desenvolvimento do psiquismo na criança* (1944), afirma que é preciso considerar, inicialmente, as mudanças que ocorrem nas relações da criança com os adultos, no decorrer do seu desenvolvimento. Para isso, o autor recupera os estágios reais de desenvolvimento que passa a criança⁹⁴, que se caracteriza por uma relação determinada, por uma atividade principal, por meio da qual a criança se relaciona com o mundo ao seu redor.

A atividade principal não é aquela que a criança dedica mais tempo, mas a que é responsável pelas mudanças significativas nos seus processos psíquicos e na sua personalidade, em determinado estágio. A passagem de um estágio a outro ocorre quando o lugar que a criança ocupava nas relações com os outros não corresponde às suas potencialidades e busca modificá-lo. Ou seja, há uma contradição entre aquilo que ela faz e o que já tem condições de fazer. A atividade principal em determinado momento, portanto, abre espaço para uma nova atividade principal, iniciando-se um novo estágio de desenvolvimento.

No escrito *O homem e a cultura* (1961, p.279), do livro *O desenvolvimento do psiquismo* (s/d), Leontiev reforça que o ser humano, enquanto ser social, tem seu desenvolvimento determinado por leis sócio-históricas, isto é, tudo “[...] de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Neste texto, o autor também fala dos estágios de passagem ao ser social, citados na seção anterior⁹⁵, quando apresentamos as

⁹⁴ Ver nota 69, p.84.

⁹⁵ 1. Preparação biológica do ser humano; 2. Passagem ao ser humano e; 3. Aparecimento do ser humano atual – Homo sapiens (momento de viragem).

ideias do texto *A “dérmatche” histórica no estudo do psiquismo humano* (1959). A passagem a seguir reforça a contraposição ao biologicismo: “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, s/d, p.285 – *O homem e a cultura*, 1961). Ou seja, ao nascer, a criança não apresenta já as características humanas, pelo contrário, elas só se formarão na relação com os objetos, mediada pelos adultos. Para ressaltar essa ideia da natureza social do ser humano e seu desenvolvimento sócio-histórico, citação uma esclarecedora passagem de Marx, nos Manuscritos de 1844:

[...] Todas as suas (trata-se do homem – A. L.) relações humanas com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento objetivo ou na sua relação com o objeto a apropriação deste, a apropriação da realidade humana. (MARX apud LEONTIEV, s/d, p.286 - idem).

As aptidões humanas são sociais e o seu desenvolvimento no indivíduo está ligado à apropriação dos resultados do desenvolvimento da cultura e da sociedade. Esses resultados se acumulam como fenômenos do mundo exterior objetivo (produção, ciências, arte, etc.). Aqui também o autor define o processo de apropriação das aquisições do desenvolvimento histórico da sociedade, que é, ao mesmo tempo, o processo de formação das faculdades especificamente humanas. Como vimos anteriormente, a apropriação tem um caráter ativo, pois, para se apropriarem de determinado objeto ou fenômeno, os indivíduos precisam reproduzir operações que estão incorporadas e fixadas no objeto/fenômeno. A sua principal característica, portanto, é criar no indivíduo novas aptidões, novas funções psíquicas. Não basta, para tanto, o ser humano, a criança, entrar em contato com os objetos e fenômenos. A criança, desde o início da sua vida, está rodeada por outros seres humanos, que apresentam o mundo dos objetos humanos e se comunicam com ela nesse processo. A comunicação, como afirma Leontiev (s/d, p.290 – idem), “[...] quer esta se efetue sob a sua forma exterior,

inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade”. Trata-se de um processo de educação, que, na atualidade, tem como forma predominante a escolarização. Para Leontiev (s/d, p. 291 – idem), “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”. Embora extensa, vale destacar a citação a seguir, que reforça não só a defesa da educação em geral, mas da educação escolar:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolvem-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente. (LEONTIEV, s/d, p.291-292).

O autor questiona, no entanto, se todas as pessoas têm acesso as aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade. Ora, entre os indivíduos, há grandes diferenças e condições do modo de vida e da sua atividade material e intelectual. Diferenças que não são originadas por características biológicas naturais, mas resultado das desigualdades sociais e da classe social em que os indivíduos pertencem⁹⁶. Mais uma vez, fazendo referência ao processo de alienação, Leontiev (s/d, p.294 – idem) destaca que “[...] enquanto globalmente a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo tomado à parte estreita-se e empobrece”. Esta alienação provocou uma ruptura entre as conquistas do desenvolvimento humano, enquanto ser genérico, e os limites do desenvolvimento de indivíduos concretos. Mas, como reforça o autor, essa ruptura

⁹⁶ Importante fazer uma ressalva em relação às diferenças biológicas, como a cor da pele, que foram e são utilizadas para discriminar socialmente as pessoas e “justificar” o lugar que ocupam na sociedade.

não é eterna, assim como não são as condições econômicas e sociais que lhe deram origem.

A defesa, portanto, que Vigotski, Luria e Leontiev fazem da escola como o lugar privilegiado para o desenvolvimento dos indivíduos não pode se separar da luta mais ampla por mudar a estrutura social capitalista que retira seu papel de socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, os quais, a partir de uma formação crítica, poderiam contribuir para a reflexão sobre a realidade e a ação coletiva transformadora sobre ela.

CONCLUSÃO

Chegamos ao final desta Tese, retornando ao seu início, isto é, a trajetória que nos trouxe até aqui. O desenvolvimento desta Tese representa o caminho percorrido no estudo da Psicologia Histórico-Cultural, desde a graduação, quando iniciamos com o livro *La psicología tal como a veo*, de Marta Shuare (1990), a partir do qual se reforçou a importância de situar historicamente a construção dessa escola psicológica e de seus fundadores. Neste sentido, ter iniciado com a constituição da Psicologia Histórico-Cultural não foi algo acessório, mas fundamental. O nosso objeto de estudo da Tese, de modo geral, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, especificamente, o pensamento e a linguagem, e conseqüentemente as articulações com a educação, é basilar para Vigotski, Luria e Leontiev, como conseguimos constatar no decorrer da exposição, bem como são processos que fazem parte da formação do indivíduo, atingindo o seu mais alto desenvolvimento por meio do ensino sistematizado. As suas formulações decorrem de um amplo trabalho teórico e prático, direcionado a construção de uma psicologia marxista, no contexto pós-revolucionário de 1917, transformador não só para a psicologia, mas para todos os âmbitos da vida social.

Foi a partir do método marxista que Vigotski compreendeu a origem social do psiquismo humano, tornando-se central para o desenvolvimento de uma psicologia cultural – modos socialmente formados (tarefas e ferramentas físicas e psicológicas a serem apropriadas pela criança), instrumental – natureza mediada das funções psíquicas superiores (estímulos auxiliares) ou histórica – o cultural foi produzido no curso da história social humana, de acordo com o apresentado por Luria (1992). Embora a denominação Psicologia Histórico-Cultural tenha sido atribuída pelos seus continuadores e intérpretes, consideramos que representa o que foi defendido por Vigotski, Luria e Leontiev, bem como ajuda no estudo conjunto de seus autores e no afastamento de muitos trabalhos que negam a sua história e o seu método.

Embora o método tenha tratamento distintivo nas obras dos autores estudados, principalmente na realização das suas pesquisas crítico-experimentais, nosso objetivo principal foi apresentar o seu ponto de partida e seu suporte no materialismo histórico-dialético.

A linguagem e o pensamento, como funções psíquicas superiores, devem ser estudados a partir do entendimento que são processos que resultam do desenvolvimento histórico-social. Por isso, antes de estudá-los, procuramos analisar a gênese e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com destaque para algumas categorias importantes:

1. **Trabalho e linguagem, ferramentas e signos** – são duas atividades que possibilitaram a passagem do natural para o social no ser humano, diferenciando-os dos demais animais. É nessa passagem, segundo Luria (1979a), que devem ser buscadas as peculiaridades das formas de vida humana. Nessa mesma direção, Leontiev (s/d) apresentou o trabalho e a linguagem como os fatores que permitiram o surgimento da consciência humana. Vigotski (2012) assinalou que as ferramentas são meios de trabalho direcionados ao domínio da natureza pelo ser humano e os signos (como a linguagem e a comunicação) são meios artificiais para o domínio da sua conduta e da relação com os outros, ambos fundamentais para o desenvolvimento humano. Os autores se contrapõem, portanto, a quaisquer perspectivas que naturalizem o desenvolvimento do ser humano.

2. **Historicidade e apropriação** – a categoria da historicidade, introduzida por Vigotski na investigação psicológica, é fundamental para compreender a reorganização dos processos psíquicos na filogênese (desenvolvimento da espécie) e na ontogênese (desenvolvimento da criança), que é resultante da apropriação da cultura humana produzida historicamente pelo indivíduo em contato com outros (LEONTIEV, s/d). É por meio da apropriação que o indivíduo adquire as aptidões e funções especificamente humanas, que foram formadas ao longo da história social. Segundo os autores, o estudo da consciência e da atividade humanas devem partir dessa categoria, apoiada no marxismo e na sua concepção da constituição social do indivíduo e da sociedade. Importante

considerar, ainda, que o estudo da filogênese ajuda no estudo da ontogênese, caminho seguido pelos autores, inclusive no estudo da linguagem e do pensamento.

3. **Mediação** – importante para o estudo do desenvolvimento do ser humano e de sua atividade, esta que é mediada por instrumentos materiais (resultado do trabalho) e psicológicos (como a linguagem). A formação das funções psíquicas superiores é mediada pela utilização de signos, meios psicológicos artificiais que influem sobre o controle do comportamento do indivíduo e dos outros. Vigotski observa o desenvolvimento psicológico do indivíduo a partir da relação entre a atividade exterior (interpsicológica), quando a função superior é compartilhada entre a criança e o adulto, e a atividade interior (intrapsicológica), quando ela se manifesta no plano psicológico, demonstrando a importância desse processo mediatizado.

4. **Educação** – a educação, em seu sentido mais amplo, foi e é uma atividade necessária para o desenvolvimento histórico da humanidade, pela possibilidade de transmissão da cultura às novas gerações. No seu sentido restrito, atualmente, representado pela educação escolar, cumpre (deveria cumprir) o papel importante no desenvolvimento do indivíduo, pois é através dela que as funções psíquicas superiores são reestruturadas, a partir da aquisição dos conhecimentos científicos.

Outro ponto fundamental é a importância do adulto para o desenvolvimento da criança, ambos inseridos em um determinado contexto cultural e histórico. Destarte, desde o seu nascimento, a criança vai se apropriando do mundo humano. Essa ideia é ressaltada pelas categorias anteriormente elencadas.

Ao realizarmos o estudo das categorias pensamento e linguagem, nossa Tese se soma aos(às) estudiosos(as) da Psicologia Histórico-Cultural que buscam demonstrar a afiliação de Vigotski, Luria e Leontiev ao marxismo. Reforçamos a perspectiva historicizadora do desenvolvimento defendida pelos autores, através da explicitação do pensamento e da linguagem como formas

histórico-sociais, que, embora distintas, estão inter-relacionadas no desenvolvimento cultural do indivíduo.

Sobre as contribuições para a educação escolar, destacamos, inicialmente, a crítica de Vigotski à teoria de Piaget, que trata o pensamento e a linguagem como processos independentes e se centra no estudo do pensamento da criança, apoiado na concepção de egocentrismo, como fenômeno universal, situado entre o pensamento autístico (não-dirigido) e o pensamento inteligente dirigido, que naturaliza e individualiza o pensamento infantil, separando-o da influência social. Na teoria de Piaget, o pensamento da criança é resultado das peculiaridades internas do seu desenvolvimento biológico. A crítica de Vigotski é fundamental, principalmente pela grande difusão do pensamento piagetiano no Brasil, especialmente na educação, expressa pelo construtivismo, bastante combatido por estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural, como Newton Duarte (2001) e João Henrique Rossler (2006). Duarte (2001) faz uma ampla análise crítica da teoria de Piaget, bem como da apropriação indevida do pensamento de Vigotski, aproximando-o do lema do “aprender a aprender”, como citamos na nossa introdução.

Sobre esse lema, é importante reforçar que se trata de uma “[...] forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo”. Sabemos que na sociedade capitalista não é possível uma formação humana plena, pois, por estar voltada para a reprodução do capital, a educação forma unilateralmente os indivíduos. Assim, embora exista a necessidade de superar essa educação unilateral, criada pelo próprio processo social, há propostas alienadas, com aparência salvacionistas, que, na verdade, aprofundam o problema. O lema “aprender a aprender”, como uma proposição alienada, não é um caminho para superar o problema, mas “[...] um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites” (DUARTE, 2001, p.8).

Não só esse lema é atual, como a crise de que é expressão, não só da educação, mas da sociedade capitalista. No âmbito educacional e social, contudo, expressa-se por milhões de crianças e jovens fora da escola e, para aqueles que conseguem ingressar na escola pública, por uma formação esvaziada de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

Rossler (2006) discute a adoção do construtivismo não só nas políticas educacionais, mas por parte de docentes, que aderem a esse ideário pela sua sedução, provocada pela crítica à educação tradicional e pela promessa de ser uma saída aos problemas educacionais.

Os autores da Psicologia Histórico-Cultural, ao contrário da perspectiva construtivista, defendem a função precípua da escola, que é a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos indivíduos.

Como vimos, Vigotski, Luria e Leontiev tiveram como objetivo construir uma psicologia marxista, em um contexto de busca por formar uma nova sociabilidade e uma nova forma de ser dos indivíduos. Nesse sentido, a educação sempre esteve presente nos seus estudos, pois tinham o entendimento do papel que ela cumpria nessa formação. No entanto, corroboramos com Duarte (2013), quando afirma que a busca por parte de muitos educadores de fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural para a sua prática pedagógica merece alguns cuidados e delimitações. Uma primeira delimitação é a de que essa teoria psicológica, como um dos fundamentos da educação escolar, precisa ser mediada por uma teoria pedagógica. De outra delimitação, já assinalada por nós, do contexto de surgimento dela, de tentativa de construção de outra sociedade, é possível identificar a teoria pedagógica que melhor se alinha com a Psicologia Histórico-Cultural atualmente, que é a Pedagogia Histórico-Crítica, uma perspectiva que caminha também na defesa da socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Martins (2013) também destaca a preocupação de uma transposição imediata dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para a prática pedagógica e defende a mediação da Pedagogia Histórico-Crítica. Por isso, vem contribuindo de forma engajada na articulação entre a Psicologia

Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, por entender que ambas: 1) defendem a transmissão dos conceitos científicos pela educação escolar; 2) fundamentam-se no materialismo histórico-dialético; e 3) entendem que não é qualquer modelo pedagógico (aprendizagem, como apresentou Vigotski) que promove o desenvolvimento.

Embora, por nossos objetivos de pesquisa, não tratamos da Pedagogia Histórico-Crítica, consideramos muito importantes os estudos que estabelecem uma relação entre essas duas perspectivas, que procuram contribuir para práticas educativas emancipatórias e não podemos finalizar esta Tese sem algumas considerações sobre a relação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica foi iniciada nos anos de 1980 pelo professor Demerval Saviani e desde então vem sendo desenvolvida por diferentes pesquisadores(as), com o objetivo de construir uma teoria crítica da educação assentada no marxismo. Assim como a Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica, a partir dos pressupostos marxistas, entende que a natureza humana não é dada ao ser humano no nascimento, mas é produzida historicamente pelos próprios seres humanos, pela produção dos meios para sua existência. Ao mesmo tempo que produzem os meios, também se formam, surgindo desde o início o ato educativo. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p.13). Para que os indivíduos se desenvolvam, portanto, precisam se apropriar das objetivações humanas, resultantes do trabalho coletivo (bens materiais – produtos utilizáveis) e espirituais (ciência, arte, política, filosofia, educação, etc.), que hoje tem na escola sua forma predominante. No entanto, na sociedade capitalista, essas objetivações são, em grande medida, privadas (ou estão em constante ameaça) pela classe dominante.

Saviani (2019, p.247) entende a intermediação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítico do seguinte modo:

[...] a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada ao desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana, tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Facci (2004), ao afirmar o entendimento de Vigotski de que o desenvolvimento humano e a educação são processos que caminham juntos, lembra que a Pedagogia Histórico-Crítica também compartilha da ideia de que a educação possibilita o ser humano se apropriar dos conteúdos historicamente sistematizados pela humanidade, ou seja, humanizar-se.

Martins (2013, p.271) igualmente destaca essa compreensão comum da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica acerca da natureza social do ser humano e do papel da educação escolar no desenvolvimento dos indivíduos, por meio da transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados. Corroboramos com a autora que desse entendimento da natureza social do ser humano decorre um lugar de destaque dado à aprendizagem e ao ensino em ambas perspectivas. A humanização dos indivíduos não é um processo natural, mas decorre da apropriação das “[...] objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processo educativos”. Contudo, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica não só consideram esse processo como determinado “[...] pelas condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização”, como apontam para a necessidade de superação da sociedade em que se estrutura essas desigualdades.

A educação escolar pode contribuir para a oposição a essas desigualdades, quando voltada para “[...] oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações -, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos” (MARTINS, 2013, p.272). A representação subjetiva da realidade

objetiva, em suas determinações históricas e sociais, depende diretamente do desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, da qualidade da formação escolar. Por isso, a Pedagogia Histórico-Crítica se opõe aos modelos pedagógicos que privilegiam o conhecimento utilitário e pragmático em detrimento aos conhecimentos clássicos. Sobre a noção de clássico, Saviani (2013, p.13) afirma que “[...] não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”.

Importante ressaltar, junto com a autora, que a defesa dos conhecimentos clássicos pela Pedagogia Histórico-Crítica não se trata de um ensino verbalista e abstrato. Segundo Saviani (2019, p.113), em contraposição às duas grandes tendências pedagógicas identificadas por ele – a primeira composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática (a exemplo da pedagogia tradicional) e a segunda, inversamente, composta das concepções que subordinam a teoria à prática (pedagogia nova, e também o construtivismo) – a Pedagogia Histórico-Crítica procurou superar o dilema próprio dessas duas tendências e recuperar “[...] a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação”.

Martins (2013, p.276) lembra que o desenvolvimento psíquico depende do grau de complexidade das ações dos indivíduos e da qualidade das mediações requeridas na sua execução e que, portanto, “[...] as funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem”. É aqui que se situa o principal objetivo da transmissão dos conhecimentos clássicos.

A instrução escolar é condição para o desenvolvimento, mas não qualquer uma, pois como alertou Vigotski “[...] os conteúdos disponibilizados à apropriação encerram aspectos qualitativamente distintos, deixando claro, inclusive, que nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento” (MARTINS, 2013, p.278). O ensino que promove o desenvolve deve contribuir para a apropriação dos conhecimentos científicos, superando por incorporação os

conhecimentos cotidianos. A colaboração professor e aluno, sob a direção do primeiro, está representada pela zona de desenvolvimento iminente (ou próximo), a qual se dirige para processos em vias de desenvolvimento, complexificação das funções psíquicas superiores e formação de conceitos. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, na mesma direção, é preciso identificar os elementos culturais a serem assimilados e as condições em que ocorrem a aprendizagem, estas que “[...] pressupõem o planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados [...]”. Para Saviani, “[...] a relevância dos conteúdos representa o dado nuclear da educação escolar, posto que, na ausência de conteúdos significativos, a aprendizagem esvazia-se, transformando-se no arremedo daquilo que de fato deveria ser” (MARTINS, 2013, p.279).

Assim como defendeu Saviani, quando da sua análise sobre o processo de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), e ressaltado por Duarte (2001), é preciso manter uma resistência ativa contra todas as políticas educacionais que atacam o papel da educação escolar. A Psicologia Histórico-Cultural, assim como a Pedagogia Histórico-Crítica, situa-se nessa resistência ativa, não só pela defesa da escola, mas por demonstrar as contradições da sociedade capitalista e defender a sua superação.

Defendemos, assim, que a luta política e ideológica em defesa do caráter público da educação escolar e do seu papel na transmissão crítica dos conhecimentos sistematizados deve estar articulada com a luta mais geral pela transformação radical da sociedade. Embora estejamos em um contexto totalmente diferente e oposto do que deu origem a Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que as perspectivas marxistas se constituem em importantes instrumentos de combate à sociedade do capital e aos seus rebatimentos na formação dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

AYRES, Natália. **Trabalho e linguagem na obra de A. R. Luria**: um estudo à luz da ontologia marxiana. 2011. 116p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

CARMO, Francisca Maurilene do. **Vigotski**: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 2008.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. **Natureza e liberdade em Feurbach e Marx**. Campinas, SP: Editora Phi, 2016.

COGGIOLA, Osvaldo; CLEMESHA, Arlene. **25 de outubro de 1917**: a Revolução Russa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

DUARTE, Newton. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de.; ORSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

DUARTE, Newton. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2001.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. *In*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GOLDER, Mário. Esboço de biografia científica. In: GOLDER, Mário (org.). **Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo.** Tradução de Célia Regina Barbosa Ramos. São Paulo: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica: Xamã, 2004.

GRAMSCI, Antonio. A Organização da Cultura. In: GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 7. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989, p. 117 – 157. (Coleção Perspectivas do Homem, vol. 48, Série Filosofia).

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Artigo sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Desenvolvimento do Psiquismo.** São Paulo: Editora Moraes, s/d.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral.** v. 1. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e Linguagem:** as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. **Lenguaje y comportamiento.** Tradução de Lourdes Ortiz. 3. ed. Madrid: Editorial Fundamentos, 1984.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral.** v. 4. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b.

MARIANO, Andreyson Silva. **A Luta pelo Reconhecimento de um Grupo Outsider do Marxismo: A Convergência Socialista da Repressão Militar à Expulsão do PT - (1978-1992).** 2019. 213p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. v. 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Grundrisse.** São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. 1986. Tradução do inglês por José Barata-Moure. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>

OYAMA, Edison Riuitiro. A perspectiva da educação socialista em Lenin e Krupskaja. In: AYRES, Natália; CUNHA, Niágara Vieira Soares; CUNHA, Marcel Lima. **Pedagogia e Psicologia Marxistas: A Revolução Teórica no Interior da Revolução Social**. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

QUEIROZ, Fábio José de; COSTA, Frederico Jorge Ferreira. Histórias de Outubro: Trotski e a Revolução Russa. **Revista Dialectus**. nº 14, jan-jul 2019.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de.; ORSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHUARE, Marta. **A Psicologia soviética: meu olhar**. Tradução Laura Marisa Carnielo Calejon. São Paulo: Terracota Editora, 2017.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como la veo**. Moscou: Progreso, 1990.

TROTSKI, Leon. **História da Revolução Russa - Tomo I**. Tradução de Diego de Siqueira. São Paulo: Sundermann, 2007.

TROTSKI, Leon. **A Revolução Traída**. Tradução de Olinto Beckerman. São Paulo: Global Editora, 1980.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

TULESKI, Silvana Calvo. **A unidade dialética entre corpo e mente na obra de A. R. Luria: implicações para a educação escolar e para a compreensão dos problemas de escolarização**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Araraquara, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas I**: El significado histórico de la crisis de la Psicología. 2. ed. Madrid: Machado Libros, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Libros, 2012.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Fundamentos de defectología**. Obras Escogidas V. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.