

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VIGOTSKI: UM ESTUDO À LUZ DA
CENTRALIDADE ONTOLÓGICA DO TRABALHO**

FRANCISCA MAURILENE DO CARMO

**Fortaleza-Ceará
2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VIGOTSKI: UM ESTUDO À LUZ DA
CENTRALIDADE ONTOLÓGICA DO TRABALHO**

Francisca Maurilene do Carmo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^ª. Ph. D. Susana Vasconcelos Jimenez

**Fortaleza-Ceará
2008**

FRANCISCA MAURILENE DO CARMO

VIGOTSKI: UM ESTUDO À LUZ DA CENTRALIDADE ONTOLÓGICA DO TRABALHO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira.

Defesa em: 04/12/2008

Conceito Obtido: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Susana Vasconcelos Jimenez, Phd – Orientadora
Universidade Estadual do Ceará -UECE
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^ª. Sueli Terezinha Ferreira Martins, Dra. – Co-orientadora
Universidade Estadual de São Paulo - UNESP

Prof^ª. Ruth Maria de Paula Gonçalves, Dra.
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof^ª. Patrícia Helena Carvalho Holanda, Dra.
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^ª. Josefa Jackline Rabelo, Dra.
Universidade Federal do Ceará - UFC

À minha mãe (in memoriam), que mesmo sem os instrumentos teóricos de compreensão da realidade, permitiu brotar em mim a indignação, a revolta diante das injustiças da vida, permitindo nascer um espírito revolucionário.

À Susana Jimenez, por me instrumentalizar com a teoria revolucionária, de forma terna, lúcida e incondicional.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai e irmão.

Às minhas avós, pela presença marcante, no difícil momento de perda da minha mãe.

Ao Juarez, Júlio e José, pela ausência, bravamente suportada.

À Dra. Susana Jimenez, terna e valorosa orientadora, que somente ousamos imaginar em sonhos.

Às amigas Dasda, Jack e Mário, pelos momentos ricos de crescimento intelectual e pessoal.

À Lenha Aparecida, amiga de longas datas.

As professoras Dr^a. Ruth de Paula e Dr^a. Jackline Rabelo, pelas lúcidas críticas e contribuições na primeira e segunda qualificação, assim como na defesa da tese.

À professora Dr^a Sueli Terezinha pelo pronto aceite de co-orientação do nosso trabalho e pelas valorosas contribuições.

À Dra. Patrícia Holanda, por aceitar o convite para a participação na banca.

Ao Professor Hermínio Borges Neto, coordenador do Programa, sempre disponível, no atendimento às nossas solicitações, contribuindo dessa forma com o nosso crescimento acadêmico.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, importante espaço formativo.

À Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes, espaço de salvaguarda da teoria marxiana.

Aos que fazem o Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO), e contribuem cotidianamente com a luta anti-capitalista revolucionária.

Ao CNPq pela bolsa concedida.

A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral. (Vigotski)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo resgatar o fundamento ontológico da obra de Vigotski, indicando que a categoria trabalho como momento central na constituição do mundo dos homens é absorvida e expressa pelo psicólogo soviético, em consonância com os mais legítimos preceitos da teoria marxiana. Nesse sentido, num primeiro momento, resgata-se a retomada efetuada por Lukács do conceito marxiano de trabalho, extraindo, por essa via, a dimensão ontológica da obra de Marx e anunciando, para além da tradição metafísica e idealista, uma ontologia de novo tipo, a qual aponta de forma radical para a historicidade da essência humana. Prossegue-se com o registro da trajetória intelectual de Vigotski e seu papel na construção de uma psicologia marxista, ao lado de Luria e Leontiev, no contexto da Rússia do período revolucionário inaugurado em 1917; assinalando as principais dificuldades relativas à reconstrução da obra de Vigotski, no contexto do stalinismo, bem como à introdução de seu pensamento no Ocidente, particularmente nos Estados Unidos e no Brasil. Apontam-se, nesse sentido, os desvios essenciais operados pelo neovigotskianismo, particularizando o tratamento atribuído ao conjunto de categorias vigotskianas, como a linguagem, a cultura, a interação, dentre outras, o qual, descolando do princípio marxiano do trabalho, distanciando o autor, por conseguinte da perspectiva da ontologia marxiana e, mais precisamente, do horizonte de destruição do capital. Atribui-se especial atenção à análise da obra *Pensamento e Linguagem*, fazendo-se, ainda, menção a outros textos selecionados do autor, como *A transformação socialista do homem*, *Psicologia concreta do homem*, *O significado histórico da crise da psicologia*, dentre outros. Ao final do estudo, assevera-se que, não obstante a valorização explícita atribuída à recuperação do marxismo em sua dimensão metodológica, está pressuposto na obra de Vigotski, o substrato ontológico sobre o qual se funda o método de Marx.

Palavras-chave: Vigotski; Marxismo; Ontologia do Ser Social; Crítica ao neovigotskianismo.

ABSTRACT

The study seeks to point out the ontological foundation of Vigotski's works, indicating that his theoretical construct as a whole is centered upon the category of labor as the complex which originated man as a social being in accordance with the basic principles of Marxism. In this sense, it emphasizes Lukács' ontological retrieve of Marx's legacy, announcing, therefore, a new kind of ontology, which goes far beyond the metaphysical and idealistic tradition to assert the radically historical character of human essence. It is, then, recovered Vigotski's intellectual trajectory, with emphasis on his central role in the process of constructing, alongside Luria and Leontiev, a Marxist psychology in the context of Russian's revolutionary period opened up in 1917; and discussing the main difficulties in terms of reconstructing Vigotski's work, in the context of Stalinism; as well as those related to the introduction of his thought in the Western world, particularly in the United States and Brazil. It denounces the essential mistakes operated by the *neovigotskian* movement, which, treating vigotskian categories, such as language, culture and interaction, apart from the Marxist principle of work, ends up by isolating Vigotski from the Marxian ontological realm, and, more precisely, from the socialist project. The study places greater emphasis upon the analysis of *Thinking and Speech*, also reviewing in a lesser level of details, other selected texts, such as *The socialist transformation of man*; *Concrete psychology*; and *The historical meaning of crisis in Psychology*, among others. It is finally reassured that, despite the explicit relevance attributed by Vigotski to the methodological dimension of Marxism, it is presupposed in the context of his work, the ontological core which founds Marx's method.

Keywords - Vigotski; Marxism; Ontology of Social Being; *Newvigotskian* critique

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. VIGOTSKI: ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DE SUA VIDA E OBRA	16
1.1. Vigotski: aproximações biográficas	16
1.2. A difusão do pensamento de Vigotski na atualidade: confrontando o <i>neovigotskianismo</i>	43
2. EM BUSCA DAS BASES ONTOLÓGICAS DA PSICOLOGIA DE VIGOTSKI	78
2.1. Revisitando Lukács: O trabalho e a ontologia do ser social.....	78
2.2. <i>Pensamento e Linguagem</i> : uma análise à luz da reflexão lukacsiana	100
3. CATEGORIAS VIGOTSKIANAS À LUZ DA ONTOLOGIA MARXIANA ..	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
BIBLIOGRAFIA	196

INTRODUÇÃO

Realizar uma pesquisa sobre Vigotski nos remete obrigatoriamente a dois momentos por certo articulados da nossa trajetória pessoal, quais sejam, o nosso percurso acadêmico-intelectual e nossa experiência profissional.

Isso porque o interesse e a descoberta por Vigotski nascem, contraditoriamente, do nosso envolvimento com o construtivismo, o qual surgiu exatamente nos estudos de graduação e nas nossas primeiras experiências com a atividade docente, pois, tanto no ambiente acadêmico do qual fazíamos parte, como no nosso espaço de atuação profissional, começava a despontar impetuosamente a proposta construtivista.

Nesse contexto, então, passamos a desconfiar de que, em seus pressupostos fundamentais, o construtivismo guardava fortes semelhanças com o movimento escolanovista, no que diz respeito à defesa da centralidade do aluno no processo de construção do conhecimento, relegando o papel do professor à facilitação da aprendizagem por parte daquele, não se configurando, nessa perspectiva, como a novidade anunciada no campo educacional.

Movida por essa desconfiança, realizamos uma pesquisa no curso de graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará – UECE, intitulada “Neoliberalismo e construtivismo: possíveis relações”, à qual, demos continuidade, no curso de mestrado. Este foi concluído com a dissertação “O construtivismo e a formação do *novo* trabalhador para o capital”, que teve como objetivo principal estabelecer as relações entre o construtivismo e a crise estrutural do capital, mormente no que se refere, à instituição de um trabalhador de *novo* tipo, que seria decorrente da reorganização do processo produtivo, como uma resposta do capital à crise contemporânea.

A análise do construtivismo, a partir da crítica marxista, nos fez compreender sua vinculação às atuais necessidades do capital, representada pelo discurso da formação de um sujeito crítico, participativo e autônomo, que assume o seu próprio processo de construção do conhecimento, discurso esse afinado com as demandas atuais de formação do *novo* trabalhador, o qual, conforme reza o ideário da empregabilidade, que o coloca como único responsável pelo seu êxito ou fracasso no mercado de trabalho, necessitaria igualmente assumir as rédeas da sua formação.

È indispensável destacar que, a partir da realização da nossa pesquisa de mestrado, constatamos com base na literatura dominante sobre o tema, assim como nos documentos oficiais relativos à educação, uma constante vinculação de Piaget a Vigotski, situando os dois autores no mesmo universo epistemológico e ideológico.

Vale ressaltar ainda que, nos estudos realizados ao longo do mestrado, concluímos que a defesa do chamado papel ativo do aluno no processo de construção do conhecimento tem resultado numa prática pedagógica voltada para a valorização daquele saber afeto ao cotidiano alienado e à desqualificação quanto à transmissão do conhecimento construído historicamente pela humanidade, prática declaradamente apoiada nos estudos de Piaget e Vigotski, que, na literatura pedagógica e nos documentos oficiais de educação, são postos como as principais referências teóricas para a proposta construtivista.

A recorrente união entre os autores defendida no meio educacional estabelece uma relação de complementaridade entre os estudos de um e de outro, tornando-se senso comum no ideário pedagógico afirmar que Piaget e Vigotski são construtivistas, porque ambos defenderiam a centralidade do sujeito no processo de construção do conhecimento.

A associação firmada pelo construtivismo entre as teorias piagetiana e vigotskiana aparece com larga unanimidade no meio educacional brasileiro, excluindo-se desse universo, os importantes estudos de Duarte (1996; 2001; 2002), Facci (2004), Rossler (2006) e Martins (2006), que têm procurado demonstrar o desencontro Piaget-Vigotski¹, denunciando, ao mesmo tempo, que tal vinculação, além de teoricamente inapropriada, serviria ao propósito de situar a educação a serviço da reprodução do capital.

Nesse contexto, assumimos como intenção inicial de pesquisa no curso de doutorado investigar os fundamentos da união estabelecida entre Piaget e Vigotski no seio do construtivismo, bem como as implicações desse referido tratamento para a apropriação do saber objetivo pela classe trabalhadora.

No entanto, nossos estudos iniciais indicaram que a tarefa de explicitar o desencontro Piaget-Vigotski vinha sendo realizada com evidente êxito pelos autores citados.

¹ Martins (2006, p. 28), por exemplo, anota, a respeito da questão: [...] de fato, Vigotski e Piaget têm alguns pontos em comum: ambos nasceram no mesmo ano e tiveram como preocupação central a compreensão da gênese dos processos psicológicos e suas implicações nas práticas pedagógicas. Buscar semelhanças além dessas é [...] não se debruçar com a devida atenção nas suas produções.

Entendemos, por outro lado, que poderíamos somar nossa contribuição a esse conjunto de estudos, através, mais especificamente, de uma investigação quanto à apropriação indébita da obra de Vigotski na atualidade, com destaque para a omissão candente da categoria trabalho do arcabouço teórico vigotskiano.

Nesse preciso momento, adotamos como objetivo principal da nossa pesquisa recuperar a categoria trabalho no constructo vigotskiano, considerando, ademais, como indica Duarte (2001), que diversas categorias afinadas com as teses pós-modernas e neoliberais têm sido apontadas como centrais na obra do referido autor.

Redefinida a nossa grande questão de pesquisa, elegemos como primeiro exercício, identificar os traços gerais do movimento neovigotskiano, ou, dito de outro modo, pontuar as categorias, as quais, em contraposição à categoria trabalho, são, nesse contexto, julgadas centrais em sua obra, para, num momento posterior, tentar alcançar, com base na análise dos textos de Vigotski, a categoria trabalho como fundamento ontológico-histórico de sua psicologia.

Antes, porém, de passarmos ao levantamento das categorias apontadas pelo universo neovigotskiano, achamos por bem elaborar uma reconstrução da própria história de Vigotski, abarcando os aspectos pessoais, familiares, acadêmicos, políticos e sociais de sua trajetória. Isso porque na literatura examinada, fomos encontrando em diferentes autores pequenos fragmentos, por vezes contraditórios, da história de Vigotski e, nesse contexto nos sentimos impelidas a tentar reunir em um texto coerente esse conjunto diversificado de informações.

Reescrever essa história, reunindo as informações sobre a vida e obra de Vigotski demandou uma rigorosa revisão de literatura², que inegavelmente foi enriquecida por nossa participação na “I Conferência Internacional: o Enfoque Histórico Cultural em Questão”, realizada em Santo André, São Paulo, no período de 06 a 11 de novembro de 2006. A referida Conferência reuniu pesquisadores de quatro países diferentes, a saber: Brasil, Cuba, Estados Unidos e Rússia, com o intuito de discutir as interpretações e aplicações do pensamento de Vigotski nesses diferentes países.

É interessante observar que os pesquisadores do país de origem de Vigotski trouxeram à Conferência, como parte do material de exposição, um vídeo sobre a vida deste autor,

² Na redação dessa parte inicial do texto referenciamos-nos em autores que, nos seus escritos, oferecem fragmentos da vida de Vigotski. Entre os autores examinados estão Rosa e Montero (1990), Van der Veer e Valsiner (1991), Blank (1996), Leontiev (1996), dentre outros.

que continha relatos de sua filha, ainda viva, Gita Vygotskaja, que expôs algumas particularidades, que não encontramos em livros, sobre a vida de Vigotski.

Cumprida a tarefa de exposição da trajetória pessoal e acadêmico-profissional de Vigotski, discorremos sobre o processo de penetração e divulgação das idéias do referido autor no Ocidente, particularmente nos Estados Unidos e no Brasil, o que, a rigor, se desenrola predominantemente na perspectiva de negação/omissão das bases marxistas de seu pensamento e, por extensão, da desconsideração por seu apreço à categoria trabalho, vale insistir, o que, conforme admitimos aqui, configuraria uma apropriação neovitoskiana do nosso autor.

No momento que se segue na pesquisa, realizamos o enfrentamento da leitura propriamente dita dos textos de Vigotski, retomando, em paralelo, a explicitação ontológica elaborada por Lukács, quanto ao legado marxiano, a qual está devidamente consignada em sua obra *A Ontologia do Ser Social*.

A importância de Lukács deve-se, vale enfatizar, ao papel por este desempenhado na recuperação do legado marxiano na contracorrente das distorções imputadas ao pensamento de Marx no curso da história. Como bem atesta Tertulian (1996), um dos grandes estudiosos da obra lukacsiana, *A Ontologia do Ser Social* representou um incomensurável esforço de reexaminar o legado de Marx, para além das interpretações vulgares, de cunho logicista, mecanicista e determinista. Poderíamos reafirmar, então, que o grande mérito de Lukács foi restituir ao pensamento de Marx, seu caráter ontológico, consignando o marxismo como uma ontologia materialista, afastando-o, assim, do mesmo modo, do reino do puro historicismo, como da esfera gnoseológica *per se*.

Por esse prisma, buscamos explorar, no presente trabalho, se e em que medida, a afiliação de Vigotski ao campo do marxismo ultrapassaria a esfera estritamente metodológica. Em outras palavras, tentamos investigar se e em que medida, além de perseguir a lógica dialética presente no método indicado por Marx - o que vem sendo confirmado por seus intérpretes marxistas - Vigotski assumiria uma visão ontologicamente perspectivada acerca da essência humana, ou, dito de outor modo, da gênese e reprodução do ser social, conforme explicitada por Lukács.

No que se refere ao filósofo húngaro Georg Lukács, é oportuno destacar, que o mesmo, em sua *Ontologia*, põe a termo as três esferas ontológicas que compõem o ser -

inorgânica, orgânica e social - por entendê-las como indispensáveis à compreensão do momento fundante do mundo dos homens, o qual tem no trabalho seu elemento ontológico constituinte. Por essa premissa, entendemos que a perspectiva ontometodológica indicada demarca a particularidade mais evidente do nosso trabalho, a mesma não se encontrando explicitada nas obras dos autores que no Brasil têm buscado resgatar a tradição marxiana na obra de Vigotski, como Duarte (2001), Tuleski (2001), Martins (2006), para citar alguns nomes, ainda que isto realizem com incontestável mérito e rigor.

Nesse sentido, destacamos a realização da análise do capítulo referente ao “Trabalho” integrante da Ontologia do Ser Social, de Lukács buscando apresentar a *exegese* da categoria, realizada pelo filósofo de Budapeste, no qual, este, fundamentado na obra marxiana, indica o trabalho como momento decisivo que opera a passagem do ser meramente biológico ao ser social.

Seguida da análise da categoria trabalho em Lukács, passamos ao estudo dos escritos de Vigotski, nesse momento, tomando especificamente, a obra *Pensamento e Linguagem*. A escolha por iniciar nosso estudo pela referida obra deve-se ao entendimento de que a mesma culmina com o amadurecimento intelectual do psicólogo soviético, comportando igualmente por sua vez, toda a trajetória investigativa não somente de Vigotski, mas também de seus colaboradores. Desse modo, *Pensamento e Linguagem*, traz irremediavelmente todo o universo categorial trabalhado por Vigotski na sua existência, a qual, apesar de sumamente breve, foi atravessada de uma intensa produção no campo intelectual.

Prosseguindo na investigação apresentamos um capítulo complementar com textos selecionados da obra de Vigotski, mormente aqueles que informam sua vinculação com a obra de Marx, e fornecem os elementos onto-históricos de fundamentação da sua psicologia. Nessa perspectiva, o caminho do descobrimento do caráter ontológico nos escritos de Vigotski se impôs marcadamente para nós não apenas através da investigação do *Pensamento e Linguagem*, mas também através das seguintes obras e manuscritos, a saber: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores³(1931), A transformação socialista do homem (1930), Psicologia concreta do

³ No que se refere a este Manuscrito nos determos nos seguintes itens: El problema Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores; Análisis de las funciones psíquicas superiores; Estructura de las funciones psíquicas superiores; Génesis de las funciones psíquicas superiores.

homem (1929), O significado histórico da crise da psicologia (1927) e Psicologia pedagógica⁴ (1925).

Integrou ainda a nossa análise passagens e análises de Marx, onde o mesmo formula elaborações acerca do momento fundante do mundo dos homens, através da categoria trabalho, assim como, os destaques feitos pelo filósofo alemão acerca da relação ontológica entre trabalho e linguagem, a exemplo de um trecho citado por este na *Ideologia Alemã*.

A linguagem é tão velha como a consciência - a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim, e **a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade, da carência física do intercâmbio com outros homens.** (MARX e ENGELS, 1984, pp. 33-34 – grifos nossos).

Julgamos conveniente destacar neste texto introdutório todo o conjunto de dificuldades que envolvem a divulgação e o estudo dos autores centrais aqui pesquisados, no caso, Lukács e Vigotski. A propósito do primeiro, Lessa cita o caráter inconcluso da ontologia “que advém do caráter inacabado dos textos” o que requer, nas palavras deste, “uma cuidadosa análise do texto que leve em conta não apenas o conjunto imediato em que surgiu, mas também a estrutura conceitual global da obra”; e a crítica avaliada como impropriedade de importantes estudiosos como Tertulian e o próprio Lessa, dos seus ex-alunos, F. Feher, A. Heller, G. Markus e M. Vadja, que apontam na ontologia de Lukács a existência de “duas concepções de ontologia, que se contrapõem em pontos essenciais”, afirmação que é incontestavelmente rebatida no trecho que segue.

Apesar de não existir nenhuma anotação ou resumo que permitam esclarecer os argumentos de Lukács no debate com seus alunos no inverno de 1968-1969, há dois importantes indícios de que os autores das “Annotazioni” não estariam com a razão. A primeira evidência é uma carta de Lukács a Nicolas Tertulian de 14 de janeiro de 1971, [...] Nesta carta, não apenas os *Prolegômenos* não são apresentados como uma reelaboração ou revisão de *Para uma ontologia do ser social*, como ainda a reelaboração desta última é considerada uma *eventualidade*, e não uma *necessidade*, como seria de se esperar se Lukács houvesse de fato aceitado a justeza da crítica das “duas ontologias” (LESSA, 2002, p. 18 – grifos do autor).

⁴ Nesta obra publicada por Vigotski em 1925 nos deteremos especificamente no capítulo intitulado: Enfoque psicológico da educação pelo trabalho.

Em se tratando de Vigotski, as dificuldades advêm da censura stalinista que culmina “com a proibição de suas obras, a partir de 1936, pelo governo de Stálin”(TULESKI, 2002, p. 15), significando que “somente da década de 50 voltaram a ser publicadas em seu país”. Porém, nessa retomada da obra de Vigotski, o que se encontra disponível se constitui numa seleção de seus textos que teriam maior interesse para o período de abertura capitalista da União Soviética. É importante descartar, ainda, particularmente no Ocidente, a tradução mutilada processada pelos tradutores norte-americanos, o que configuraria no período atual a censura pós-moderna e neoliberal da obra vigotskiana.

No contexto esboçado, e ciente de todas as dificuldades que envolvem a temática investigada, buscamos ousar proceder, naqueles textos possíveis e acessíveis, ao desvelamento de uma ontologia no pensamento vigotskiano, à luz da análise marxiana recuperada – ontologicamente – por Lukács.

1. VIGOTSKI: ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DE SUA VIDA E DE SUA OBRA

1.1. Vigotski: aproximações biográficas

Na futura sociedade, a psicologia será, na verdade, a ciência do homem novo. Sem ela, a perspectiva do marxismo e da história da ciência seria incompleta (Lev S. Vigotski).

Não é nosso propósito reconstruir detalhadamente a biografia de Vigotski, mas entendemos que um trabalho que pretende discutir qualquer aspecto da obra deste autor necessita apresentar alguns elementos gerais que compõem suas trajetórias pessoal, acadêmica e política.

Inicialmente, gostaríamos também de ressaltar as próprias dificuldades que envolvem as tentativas de reconstrução da obra e da vida de Vigotski, considerando, como bem lembra Shuare (1990), o tempo que a ele tocou viver. A esse respeito, Blanck (1996) afirma que, embora Vigotski tenha escrito muitos livros, entre eles não se encontra, tanto quanto se sabe, uma autobiografia, nem tampouco seus contemporâneos escreveram sobre sua vida. Ressalta o autor, ainda mais, que:

[...] uma guerra que destruiu metade de um continente também destruiu muitos dos documentos sobre sua vida. Ele parecia, por isso, condenado a não ter biografia; sua história, conseqüentemente, deve ser reconstruída a partir de fragmentos, reunidos como peças de um quebra-cabeça. (BLANK, 1996, p. 31).

De acordo com Blank (1996), aqueles desejosos de montar o referido quebra-cabeça têm à disposição duas fontes principais: o relato de quem o conheceu pessoalmente e os esquemas biográficos⁵ delineados por aqueles que tiveram acesso ao seu trabalho ou a seus colaboradores. Entre as melhores fontes da história de Vigotski, Blank (1996) cita Semyon Dobkin, seu amigo de infância, as irmãs de Vigotski, seu colega e seguidor Alexander Luria, seus discípulos Rosa Levina, Natalia Morosava, Piotr Galperin e Bluma Zeigarnik, além de sua filha, Gita L'vovna Vygotskaja.

⁵ De acordo com Newman e Holzman (2002), na década de 1990, diversas biografias e esboços biográficos foram publicados, citando, nesse sentido, os trabalhos de Luria (1979), Levitan (1982), Yaroshevsky (1989), Blank (1990), Kozulin (1986, 1990), Rosa e Montero (1990), Van der Veer e Valsiner (1991).

Ainda sobre as dificuldades em relação à obtenção de dados acerca da vida de Vigotski, é oportuno destacar que, na I Conferência Internacional O Enfoque Histórico Cultural em Questão, realizada no período de 6 a 11 de novembro de 2006, em Santo André, São Paulo, Brasil, Ludmila Oboukhova, da *Moscow State University*, apresentou um vídeo que fora produzido no período das homenagens alusivas ao centenário do nascimento de Vigotski, ressaltando, de modo expressivo, que fazer esse filme teria envolvido muitas dificuldades, uma vez que eram poucos os elementos guardados em arquivos sobre Vigotski.

Lev Semenovich Vigotski nasceu⁶ em 17 de novembro de 1896, em Orsha, cidade da região nordeste da República Bielorrussa. Porém, quando tinha um ano de idade, sua família mudou-se para Gomel⁷, uma pequena cidade com vida cultural mais intensa, localizada no sudeste da Bielorrussa, perto da República da Ucrânia.

De acordo com Blank (1996), Vigotski era o segundo de uma família de oito filhos e seus pais eram membros bem instruídos de uma comunidade judaica de Gomel. Seu pai, Semyon L'Vovich Vygotsky, trabalhava como executivo do Banco Unido de Gomel e, alguns anos mais tarde, depois da Revolução de Outubro de 1917, chegou a chefiar uma seção do Banco Comercial de Moscou. Sua mãe, Cecília Moiseievna, era uma professora licenciada que contribuiu para tornar sua família uma das mais cultas da cidade e organizou uma excelente biblioteca que era exaustivamente usada tanto por seus filhos como pelos amigos destes.

Van der Veer e Valsiner⁸ (1991) afirmam que os Vygotsky⁹ aparentemente dispunham de boas condições financeiras para proporcionar uma excelente educação aos filhos.

⁶ Encontramos em diferentes autores referências a duas datas: 5 de novembro e 17 de novembro. Porém, este fato deve-se – segundo afirmação de Oboukhova (2006), na I Conferência Internacional de Psicologia Histórico-Cultural, realizado na cidade de Santo André, São Paulo – a uma alteração sofrida no calendário russo, ressaltando então que, no calendário atual, a data de nascimento de Vigotski é 17 de novembro e que, no outro, seria 5 de novembro.

⁷ Conforme Blank apud Baquero (1998), Gomel estava situada dentro do Pale, que era um território restrito onde se confinavam os judeus na Rússia czarista. Van der Veer e Valsiner (1991) relatam que, até 1903, massacres eram uma ocorrência comum no Pale, e o próprio Vigotski deve ter presenciado massacres em 1903, o que, felizmente, foram repelidos por uma defesa judaica organizada. A propósito, Newman e Holzman (2002) também relatam que, nesse período da Rússia pré-revolucionária, eram típicos a repressão e o anti-semitismo, assim como a crescente inquietação civil e a agitação revolucionária.

⁸ A propósito da utilização dos autores citados, gostaríamos de deixar claras as nossas expressas discordâncias quanto a sua perspectiva de interpretação da obra de Vigotski. No entanto, conforme Tuleski, “O livro *Vygotsky: uma síntese*, de Valsiner e Van Der Veer (1996), apresenta uma das biografias mais completas de Vygotski. No entanto, no que se refere aos acontecimentos sócio-político-econômicos da URSS, seu tom é irônico e ideológico”.

Essa condição era expressa, segundo os referidos autores, através do fato de a família de Vigotski ter morado em um apartamento grande, possuir uma boa biblioteca e possibilitar aos filhos o acompanhamento com tutores particulares.

Van der Veer e Valsiner (1991) relatam que pouca coisa foi publicada sobre a infância e a juventude de Vigotski e sobre esse período citam algumas passagens. Uma delas, que trata da vida religiosa dos Vigotski, atesta que, embora estes não praticassem com afinco sua religião, mantinham as tradições judaicas, lendo a Torá em hebraico. Informam, aqueles autores, que Vigotski teria realizado, entre outros rituais, seu Bar Mitsva, tendo, na ocasião, pronunciado um discurso. Van der Veer e Valsiner sustentam que, nesse contexto, pode-se entender as referências freqüentes à bíblia feitas por Vigotski em sua obra. Entretanto, o interesse de Vigotski em relação à tradição judaica não se restringia somente ao campo religioso, pois ele nutria interesse também pela história, pela cultura e pelo folclore do povo judaico.

Uma outra passagem citada é relativa à sua adolescência. Levitin¹⁰ apud Van der Veer e Valsiner (1991) dá conta de um relato de Dobkin, amigo de Vigotski, afirmando que este, quando adolescente, participava ativamente, junto com um círculo de amigos, de discussões e assuntos altamente abstratos, como a filosofia da história de Hegel e o papel do indivíduo na história. Podemos supor que referido círculo de discussões representava o desdobramento de um grupo anterior que, de acordo com Blank (1996), estudava a história judaica e era formado por Fanya, Semyon Dobkin, além da irmã de Vigotski, Zinaida¹¹. Esse grupo teve uma duração de dois anos e era presidido por Vigotski. Newman e Holzman (2002, p. 177) afirmam que, diante da aguda inteligência que ele expressava nesses grupos, “seus amigos se referiam a ele como seu líder e mestre intelectual, chamando-o, aos 15 anos de idade, de ‘professorzinho’, porque organizava estimulantes discussões intelectuais”.

⁹ Van der Veer e Valsiner (1991) asseveram que Lev Vygotsky mudou seu nome para Vygotski, porque acreditava, depois de algumas pesquisas pessoais, que sua família tivesse vindo originalmente de uma aldeia chamada Vygotovo. Cabe destacar que, aqui, utilizamos a escrita do nome do Vigotski de acordo com Van der Veer e Valsiner, mas que, no decorrer do nosso texto, utilizaremos a grafia Vigotski, que corresponde à tradução dos originais em espanhol.

¹⁰ Blank (1996) afirma que Karl Levitin tem sido o assessor fundamental para todos os que têm escrito relatos biográficos sobre Vigotski.

¹¹ Van der Veer e Valsiner (1991) dão conta de que, nos dois últimos anos da Universidade de Moscou, Vigotski dividiu um quarto com Zinaida, que era sua irmã mais nova. Consta ainda que Zinaida viria a se tornar uma lingüísta de destaque, sendo co-autora de vários dicionários de línguas estrangeiras, levantando a suposição de que, talvez, através dela, Vigotski estava sempre bem informado sobre todos os desenvolvimentos nas áreas de lingüística e de filologia.

A brilhante inteligência de Vigotski, segundo Newman e Holzman (2002), fora percebida cedo e, sem dúvida, estimulada pela própria família. Pelo que consta, ele aprendeu com a mãe a falar alemão e a amar a poesia. Ainda adolescente, encenou uma peça teatral, *O casamento*, de Gogol, publicou críticas literárias, escreveu um ensaio sobre *Hamlet*, que se tornou a base para sua tese, lia e falava oito línguas¹², além de conduzir o círculo de estudos judaicos – anteriormente citado – onde consta que passou a se interessar por Hegel e, posteriormente, por Marx.

Cabe ressaltar, conforme Leontiev (1996), que a crítica literária ocuparia um lugar de destaque dentro da diversidade de interesses humanísticos do jovem Vigotski e que esse interesse se delineara de forma definitiva a partir de 1915. No entanto, sua paixão pela literatura se iniciara ainda na infância, quando começou a dedicar-se a ela como um verdadeiro profissional. Leontiev relata ainda que o apogeu desse seu interesse foi a famosa análise de *Hamlet*¹³, a qual, faz-se mister assinalar, já trouxe consigo uma forte orientação psicológica.

Davidov & Zinchenko (1995) afirmam que data da época de estudante a imersão profunda de Vigotski no estudo da história da filosofia, quando foi atraído pelas idéias de Spinoza e quando começou também a estudar a filosofia do marxismo. Blank (1996) também ressalta que Vigotski estudou Hegel, que o conduziu a Marx¹⁴ e Engels e, destes, a Lênin, cujas obras compreendia com profundidade.

A propósito de sua educação primária, Baquero (1998) afirma que transcorreu em seu lar, a cargo de Salomon Ashpiz, um matemático que estivera exilado na Sibéria, por participar do movimento revolucionário. Conforme relatos, Ashpiz dava aulas apenas para alunos adiantados por meio de um método que imitava os diálogos socráticos. Blank (1996) comenta que talvez essa experiência com Ashpiz tenha sido uma das fontes da concepção que ganharia papel de destaque na obra de Vigotski, consignada na zona de desenvolvimento próximo.

¹² Segundo informações de Blank (1996), Vigotski falava russo, alemão, hebraico, francês, inglês, latim, grego e também conhecia profundamente o esperanto. De acordo com Van der Veer e Valsiner (1991), foi David Vygotsky, um primo vários anos mais velho, que exercia grande influência sobre ele, quem introduziu Vigotski no movimento do esperanto. Fora esse primo, conforme Blank (1996), que familiarizou Vigotski com os trabalhos de Roman Jakobson, Victor Shklovsky e Lev Jakubinsky, lingüistas, que se tornaram referências usuais no trabalho de Vigotski.

¹³ Leontiev (1996) explica que existem duas variantes desse trabalho, escritas em 1915 e 1916; a segunda foi publicada em 1968 no livro de Vigotski, *Psicologia da Arte*.

¹⁴ Acerca dos estudos de Vigotski sobre Marx, assim escreve Leontiev (1996, p. 432): “De seus anos estudantis data seu conhecimento da filosofia marxista, que assimila principalmente através de edições ilegais”.

Baquero (1998) informa ainda que, após passar pelos exames de nível primário, Vigotski estudou no ginásio e numa escola judaica. Blank (1996), por sua vez, a respeito desse período, conta-nos que, depois de prestar seus exames de nível primário, com estudos independentes, Vigotski ingressou no ginásio público, mas completou os dois anos finais em uma escola judaica reconhecidamente qualificada no plano acadêmico. Ainda sobre o seu período de estudante primário, Blank relata que cada um de seus professores acreditava que Vigotski deveria seguir a sua especialidade, dado o seu grande interesse e habilidade demonstrados por todos os assuntos trabalhados. Era proeminente, já nesse período, que seu interesse principal se orientava para o teatro, a literatura e a filosofia, ressaltando que durante toda a sua vida expressou um grande amor pelo teatro e pela poesia, curiosamente manifesto pela sua predileção por poemas trágicos. É nesse contexto que, em 1913, no *Gymnasium* judeu particular de Gomel, Vigotski gradua-se com uma medalha de ouro.

A partir desse momento, a instrução de Vigotski iria ser influenciada pela sua condição de judeu. Isso ocorreu porque, de acordo com Van der Veer e Valsiner (1991), a Rússia czarista havia baixado um decreto que estipulava cotas para admissão de judeus em instituições de ensino superior. Toda essa atmosfera anti-semita sugere, como reiteram Newman e Holzman (2002, p. 176), que “a infância e a juventude de Vigotski foram vividas em um ambiente que incluía pessoas, relações e atividades centradas na cultura judaica, nos direitos humanos e na oposição ao czar”.

Nesse período, da Rússia pré-revolucionária, a perseguição aos judeus quase impediu Vigotski de entrar na Universidade de Moscou, apesar de suas excelentes notas. De acordo com Van der Veer e Valsiner (1991), a cota para as universidades de Petersburgo e Moscou era de três por cento, o que significava que somente os estudantes com medalha de ouro contavam com admissão garantida. Porém, nesse período, ocorreu que o ministro da educação divulgou uma circular declarando que os estudantes judeus deveriam ser matriculados por sorteio¹⁵, significando que, nessa ocasião, e para esse fim, a medalha conquistada por Vigotski perdera seu valor. No entanto, por um golpe de sorte, ele foi um dos sorteados e começou a estudar na Universidade de Moscou.

¹⁵ Consta nas informações de Blank (1996) que a estratégia de se adotar o sorteio tinha por objetivo diminuir a qualidade intelectual dos estudantes judeus nas melhores universidades.

Em 1914, Vigotski segue, então, para Moscou, para estudar medicina, escolha esta vinculada, a rigor, por sua origem judaica, uma vez que a História e a Filologia, áreas de seu mais legítimo interesse, não eram vistos como boas opções, porque, não sendo permitido aos judeus ocupar cargos públicos, tais estudos só poderiam levá-lo à posição de professor da escola secundária, em um *Gymnasium* judeu particular. Nesse contexto, o Direito e a Medicina despontavam como as duas opções mais atraentes, valendo ainda ser destacado que os advogados formados no curso de Direito tinham permissão para morar fora do território de Assentamento, o *Pale*.

Com efeito, tendo Vigotski, por insistência de seus pais, apresentado sua candidatura ao departamento de medicina¹⁶, apenas um mês depois, transferiu-se para o Direito. Ressalte-se, contudo, que, ao mesmo tempo em que estudava Direito na Universidade de Moscou, frequentava também na Universidade do Povo Shaniavsky¹⁷, onde consta que recebeu sólidos fundamentos em história, filosofia, psicologia e literatura.

No ano de 1917, ano da Revolução Russa, conforme informações de Baquero (1998), Vigotski graduou-se nas duas Universidades, regressando à Gomel, onde dá início a uma intensa atividade científica e profissional em diversos terrenos como o da estética e da arte, o da psicologia e dos problemas relativos à educação e à pedagogia. Sobre esse período particularmente rico de sua trajetória científico-intelectual, Newman e Holzman (2002) registram que, ao mesmo tempo em que ensinava em Gomel, ele fundou várias revistas literárias, assinou uma coluna sobre teatro, deu palestras sobre história, literatura, teatro e ciências, leu amplamente filosofia, lingüística, história e psicologia e se correspondeu com alguns dos principais pensadores europeus.

Paradoxalmente a um intenso clima de atividades científicas, a Rússia experimentava severas condições materiais de vida. Newman e Holzman (2002) relatam que, como quase toda a população, a família de Vigotski também sofreu os efeitos e as dificuldades desse período, como carência de alimentos, água e aquecimento, além das invasões de

¹⁶ A insistência dos pais de Vigotski em torno da Medicina consistia no fato de considerarem-na uma profissão que, naquele momento, poderia prometer alguma segurança financeira. É importante destacar, conforme Blank apud Baquero (1998, p. 18), que “paradoxalmente muitos anos depois quando já era um psicólogo de renome, Vygotsky voltou a ingressar na Faculdade de Medicina, como um modesto estudante de primeiro ano, preocupado agora com o substrato neurofisiológico das funções psicológicas”.

¹⁷ Blank (1996, p. 34) assevera que esta Universidade era “uma instituição não-oficial, criada em 1906 por Alfons Shaniavsky depois que o Ministro da Educação expulsou da Universidade Imperial de Moscou a maioria dos estudantes que tinham participado de uma revolta anticzarista. Em protesto, cerca de cem professores renomados deixaram a universidade, entre eles Timiryazev, Lebedev e Vernadisky. A maioria deles se refugiou em Shaniavsky. Como resultado, ali se reuniram os mais altos intelectos de Moscou”.

exércitos estrangeiros durante a guerra civil. Outra grande dificuldade desse período foram as doenças e estas atingiram profundamente a família de Vigotski. Em 1918, seu irmão¹⁸ mais novo, Dodik, contrai a tuberculose, vindo a falecer em seus braços.

Em 1920, aos 24 anos, o próprio Vigotski teve o primeiro de vários ataques sérios desse mal, que o confinava no hospital por longos períodos, chegando algumas vezes a permanecer internado por até cerca de um ano. Oboukhova (2006) relata que durante os 14 anos que esteve doente, Vigotski viveu apenas com um pulmão¹⁹.

Um fato interessante é que a obra de Vigotski fora escrita²⁰ também em meio as suas estadias regulares em hospitais e sanatórios superlotados, devido aos seus ataques recorrentes de tuberculose. Sobre esse contexto, vejamos o trecho de uma correspondência de Vigotski a Luria, datada de 5 de março de 1926.

[...] à minha volta havia tal situação o tempo todo, que era vergonhoso e difícil pegar uma caneta nas mãos e impossível pensar com sossego... Sinto-me fora da vida, mais precisamente: entre a vida e a morte; ainda não estou desesperado, mas já abandonei toda a esperança. (LURIA apud VAN DER VEER E VALSINER, 1991, p. 52).

No entanto, todo aquele momento de extremas dificuldades materiais, que envolviam o período revolucionário na Rússia, foi também acompanhado, de acordo com Baquero (1998), por um rico movimento cultural e intelectual que parece difícil de imaginar nos tempos de hoje. Como ilustração desse terreno extremamente fértil que Vigotski encontrou para seu trabalho, vejamos o que diz Davidov & Zinchenko (1995, p.153):

Vygotsky envolveu-se com as ciências humanas nos anos de preparação, realização e consolidação dos primeiros resultados da maior revolução social da história que libertou os trabalhadores das amarras de classe que

¹⁸ Oboukhova (2006) relata que o irmão de Vigotski morreu de tuberculose em seus braços e fala ainda de um outro irmão que teria sido vitimado pelo tifo.

¹⁹ Gita L'vovna Vygotskaja, filha de Vigotski ainda viva, relata curiosamente que, apesar de ter tuberculose, Vigotski fumava. Gita narra ainda um fato familiar envolvendo o fumo quando ela tinha apenas 8 anos de idade. “Vigotski perguntou para Gita: ‘você fuma?’ Ela falou: ‘eu não fumo, mas esse meu parente aqui fuma’. Aí Vigotski falou: ‘muito bem, deixa eu comer alguma coisa e vamos conversar e fumar todos juntos’. Ele abriu o porta-cigarros: ‘você tinha que colocar numa piteira e acender. Era justamente desse, você tinha que amassar o tabaco, tinha que colocar na piteira’. Mostrou para as crianças como se amassava o tabaco e acendeu. Todos os adultos da casa estavam em casa, mas ninguém disse uma palavra, todo mundo assistindo. ‘Agora você precisa tragar’. Depois da tragada, ela se sentiu tão mal, que nunca mais na vida fumou (I Conferência Internacional O Enfoque Histórico Cultural em Questão, Santo André, São Paulo, Brasil).

²⁰ Oboukhova (2006) conta que Vigotski adorava aqueles caderninhos de anotações, bloco de anotações e que todas as obras dele, ele escreveu nesses bloquinhos de anotações. (I Conferência Internacional O Enfoque Histórico Cultural em Questão, Santo André, São Paulo, Brasil). No entanto, Blank (1996) relata que, no final de sua vida, Vigotski adquiriu o hábito de ditar suas idéias a uma estenógrafa, que os devolvia datilografados alguns dias depois.

restringiam seu desenvolvimento intelectual durante séculos. Sua visão de mundo desenvolveu-se nos anos da revolução e refletiu as mais avançadas e fundamentais influências sócio-ideológicas relacionadas à compreensão das forças essenciais do homem e das leis de seu desenvolvimento histórico e de sua formação plena, nas condições da nova sociedade socialista. Esse pensamento manifestou-se plenamente na filosofia materialista dialética, que Vygotsky conhecia a fundo e na qual baseou seu próprio ponto de vista sobre a palavra.

Retomando Gomel, em 1917, consta que Vigotski trabalhara como professor, considerando que, após a Revolução Socialista de Outubro, a legislação anti-semita havia sido abolida. Então passara os sete anos seguintes da sua vida em Gomel, onde dera continuidade de forma ativa aos seus interesses intelectuais. Vejamos, conforme Blank (1996, p. 35), algumas das atividades ligadas à docência desenvolvidas por Vigotski nesse período, em Gomel.

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.

Van der Veer e Valsiner (1991) afirmam que o período de 1917 até a mudança de Vigotski para Moscou, em 1924, é o que causa maiores problemas para os biógrafos. No entanto, paradoxalmente, esses mesmos autores nos fornecem uma série de informações sobre a vida de Vigotski nesse mesmo período. Sobre esse período, por exemplo, eles ressaltam a posição de destaque exercida por Vigotski na vida cultural de Gomel. Citam ainda outros momentos importantes da trajetória intelectual desse autor como a criação de um laboratório psicológico decorrente das suas atividades docentes e o início da preparação de um dos seus primeiros livros importantes, *Psicologia Pedagógica*, entre outras atividades.

Nesse período, como assevera Blank (1996), Vigotski dedicava-se à leitura e à escrita, ao mesmo tempo em que lia avidamente trabalhos e ensaios literários. Datam também desse momento suas primeiras leituras em Psicologia, Freud e James, assim como leituras de outras fontes diferentes, incluindo Bacon, Descartes, Spinoza, Feuerbach, Hegel, Marx e Engels. Porém, como relata Blank (1996, p. 36), “o marxismo se tornou a influência diretora do seu pensamento”.

Em 1924, Vigotski casou-se com Rosa Noevna Smekhova, com quem teve duas filhas: Gita Levovna e Asya. Gita Levovna, a mais velha, graduou-se em Psicologia

Educacional e, ainda viva, mora em Moscou. Asya, que era especialista em Biofísica, morreu em 1985. De acordo com informações de Blank (1996), Rosa Smekhova, falecida em 1979, era uma mulher determinada e inteligente, que manteve o ânimo de Vigotski nos períodos mais difíceis da sua vida. Consta que, após a morte de Vigotski, ela não perdeu a altivez e continuou trabalhando 16 horas por dia, cuidando de crianças deficientes.

Blank (1996) afirma que, na época de seu casamento, o interesse pela Psicologia tinha se tornado a preocupação central de Vigotski. Existem alguns relatos que dizem que os interesses iniciais de Vigotski estavam concentrados na resolução de problemas da arte e da cultura, ainda no contexto de Gomel, e que ele só teria se voltado para a Psicologia com a intenção de resolvê-los, sendo, então, atraído para os estudos dessa ciência. Sobre a sua inserção na ciência psicológica, vejamos o que diz Leontiev:

Os problemas que para ele se colocavam no campo da psicologia da arte e a impossibilidade de resolvê-los, dado o nível da ciência psicológica dos anos 20, tornam inevitável que Vigotski passe a se dedicar à psicologia propriamente dita. Essa transição se produz de forma paulatina, ao longo dos anos 1922-1924 (1996, p. 433).

Blank (1996), acrescentando mais elementos sobre o conteúdo das preocupações psicológicas de Vigotski, no período de Gomel, e também corroborando com Leontiev acerca da produção inicial deste autor, no campo da psicologia, afirma o seguinte:

[...] sete dos oito primeiros escritos de Vygotsky sobre psicologia, entre 1922 e 1926, têm a ver com problemas educacionais, tais como os métodos de ensino da literatura, o uso da tradução na compreensão da linguagem e a educação de cegos, surdos-mudos, retardados e crianças fisicamente deficientes. Vygotsky organizou um laboratório no Instituto Pedagógico de Gomel, onde várias investigações foram conduzidas com crianças pré-escolares e escolares. Essas experiências eram, de fato, parte do material básico de seu primeiro livro sobre psicologia da arte (BLANK, 1996, p. 37).

É importante destacar que a mudança de interesse de Vigotski para problemas de psicologia, como pudemos constatar anteriormente, ocorreu de forma gradual e fundamentada no longo caminho de evolução intelectual percorrido pelo autor.

Nesse sentido, a participação de Vigotski no II Congresso Nacional de Psiconeurologia, em Leningrado, em janeiro de 1924, não pode ser considerado de acordo com Van der Veer e Valsiner (1991), o seu *début* em psicologia, mas apenas a externalização de um pensamento que já vinha se desenvolvendo de modo considerável em um período anterior. No entanto, conforme indicação de Leontiev (1996), é a partir desse momento que se computa a criação propriamente psicológica de Vigotski.

Convém, inicialmente, apresentarmos o cenário que existia no campo da psicologia, na Rússia, antes da inserção propriamente dita de Vigotski nessa ciência. Conforme informações de Davidov & Zinchenko (1995), a psicologia, na Rússia pré-revolucionária, era muito menos desenvolvida que no Ocidente, especialmente em se tratando da psicologia experimental. Leontiev, igualmente, confirma essa posição, dizendo que a ciência psicológica, no aspecto científico, encontrava-se atrasada em relação ao nível alcançado nos países europeus mais avançados – Alemanha e França – e nos Estados Unidos e acrescenta ainda que “a ciência psicológica oficial que era cultivada nas universidades e colégios de antes da revolução estava impregnada por um espírito idealista”. (1996, p. 427).

A despeito da condição da psicologia fora da Rússia, no início do século XX, Leontiev relata a criação de novas escolas na Europa como o freudismo, o gestaltismo, a Escola de Würzburg, etc. e o aparecimento do behaviorismo, nos Estados Unidos, como uma corrente radical para a psicologia da época. Esses acontecimentos expressavam, em âmbito mundial, o período tormentoso vivido pela ciência psicológica.

Paradoxalmente ao atraso experimentado pela Rússia no campo da psicologia, existiam alguns esforços pontuais no sentido de fazer avançar essa ciência. É nesse espírito, por exemplo, que

[...] no fim do século XIX e começo do século XX apareceram na Rússia vários laboratórios experimentais e que em 1912, por iniciativa de G. I. Tchelpánov, foi criado em Moscou o primeiro Instituto de Psicologia do país, aliado à Universidade de Moscou (LEONTIEV, 1996, p. 427).

Entretanto, os esforços pontuais referidos, no sentido de elevar a psicologia na Rússia, eram, como assevera Leontiev (1996), insignificante quanto ao seu volume e, em muitos casos, pouco original em relação ao seu conteúdo. A propósito da sua originalidade, Leontiev (1996) destaca que Tchelpánov e seus colaboradores, no então fundado Instituto de Psicologia, dedicavam-se a repetir os experimentos de Wundt.

A psicologia na Rússia, nessa perspectiva, encontrava-se na periferia da psicologia mundial e não enxergava o caráter agudo da crise que afligia essa ciência, permanecendo por essas circunstâncias a reboque dos importantes problemas da teoria psicológica.

A Revolução Socialista de Outubro, por sua vez, introduziu mudanças radicais na ciência psicológica, procurando desenvolver em um curto espaço de tempo uma nova

ciência que substituísse a velha psicologia. Como desdobramento dessas mudanças radicais, ocorre, de acordo com Leontiev (1996, p. 431), algo fundamental e decisivo: “os psicólogos soviéticos foram os primeiros no mundo a iniciar de forma consciente a construção de uma psicologia nova, marxista”.

Todavia, alguns psicólogos desse período, especialmente os discípulos de Tchelpánov, não compreenderam de imediato a necessidade de tal reconstrução, travando-se então uma batalha entre concepções diferentes. Essa luta interna ficou mais evidente a partir da realização do I Congresso Nacional de Psiconeurologia celebrado em Moscou, no período de 10 a 15 de janeiro de 1923. Shuare (1990) afirma que esse congresso foi um ponto de virada no desenvolvimento da psicologia baseada no marxismo, embora, contraditoriamente, seus organizadores – Tchelpánov e Necháev – continuassem trabalhando em uma linha subjetivista e empirista. Ainda como marco desse congresso, Leontiev (1996) relata a conhecida comunicação de Kornilov *A psicologia e o marxismo*, onde formulou com toda clareza a linha de estruturação de uma psicologia marxista.

Nessa comunicação foram expostas algumas teses de princípio do marxismo diretamente relacionadas com a psicologia (sobre o caráter primário da matéria em relação à consciência, sobre a psique como propriedade da matéria altamente organizada, sobre o caráter social da psique do homem etc) (LEONTIEV, 1996, p. 428).

A proposição de uma psicologia com base nos fundamentos marxistas era, para alguns psicólogos da época, educados segundo o espírito idealista, completamente paradoxal (assim como também a aspiração de Kornilov de instituir uma psicologia marxista motivada apenas pelo reconhecimento de sua necessidade). A propósito de Kornilov, vejamos:

Sin embargo como y alo hemos analizado al examinar la concepción teórica de Kornílov, este triunfo no garantizó, ni mucho menos, la construcción positiva de la psicología sobre la base del materialismo dialéctico por cuanto, como se vio muy pronto, reconocer la necesidad de la reconstrucción de la psicología sobre los postulados del marxismo no es suficiente para reconstruirla efectivamente (SHUARE, 1990, p. 53).

Como desdobramento do I Congresso Nacional de Psiconeurologia, em 1923, ocorreu uma luta no cenário da psicologia russa travada entre os psicólogos marxistas, encabeçados por Kornilov, e os idealistas, representados por Tchelpánov, que teve, de acordo com Shuare (1990, p. 52-53), o seguinte desfecho: “El 15 de noviembre de 1923

K. N. Kornilov reemplazó a G. I. Chelpanov em la dirección del Instituto de psicología de la Universidad de Moscú, que este había fundado y encabezado desde su creación, em 1912”.

Nesse contexto, como explicita Leontiev (1996), a partir do começo de 1924, o Instituto de Psicologia de Moscou passou a ser dirigido por Kornilov e sofreu uma reorganização, incorporando novos colaboradores e modificando-se substancialmente em um curto espaço de tempo. Porém, o quadro que passou a oferecer o Instituto revestiu-se de uma extrema heterogeneidade, representado por pesquisas de caráter diverso e, de certo modo, descoladas de uma efetiva compreensão dos fundamentos do materialismo histórico-dialético. Vejamos o conteúdo que marca o caráter das investigações realizadas:

[...] Kornilov e seus colaboradores mais próximos dedicam-se a elaborar a teoria reatológica [...]. N. A. Bernchtéin [...] iniciou a análise clássica do estudo do movimento [...]. No campo da psicologia do trabalho (psicotecnia) começaram a trabalhar S. G. Guellerchtéin e I. N. chpilréin [...]. A. R. Luria e A. N. Leontiev investigavam o método motor combinado [...]. V. M. Borovski [...] se dedicava a estudos de psicologia animal [...]. B. D. Fridman procurava desenvolver a psicanálise [...]. M. A. Riéiner, que trabalhava no campo da psicologia social, juntava com cuidado a reflexologia, o freudismo e o marxismo (LEONTIEV, 1996, p. 430-431).

Entretanto, acerca dessa diversidade de posições, Leontiev (1996) ressalta que eles coincidiam no fundamental, quer seja na busca pela construção de uma psicologia marxista, na certeza de que essa era a principal tarefa da ciência psicológica. Porém, continua Leontiev, os caminhos concretos de estruturação da psicologia marxista ainda não estavam claros naquele período, além do que:

[...] a maioria dos psicólogos daqueles anos não era de formação marxista: eles faziam um estudo simultâneo do a-bê-cê do marxismo e procuravam aplicá-lo à ciência psicológica. Não surpreende que às vezes sua atividade se reduzisse a ilustrar as leis da dialética com materiais psicológicos (LEONTIEV, 1996, p. 430).

Shuare (1990) relata que a concepção de Kornilov carecia de sérias insuficiências. Porém, suas intervenções e o cargo de diretor do Instituto, que ocupou entre 1923 e 1930, serviram como pólo de atração para a constituição do grupo de jovens investigadores – Vigotski, Luria, Leontiev e outros – que deram origem a uma das correntes mais importantes e frutíferas da psicologia mundial.

Foi justamente sob a sua direção que o Instituto de Psicologia realizou, no período de 3 a 10 de janeiro de 1924, em Petrogrado, Rússia, o II Congresso Nacional de

Psiconeurologia. Shuare (1990) cita que, nesse congresso, foram realizadas mais de 400 comunicações e que uma delas chamou a atenção por tentar rechaçar qualquer enfoque filosófico dos problemas psicológicos e tentar renovar os esforços no sentido de defender as posições idealistas e empiristas no campo da ciência psicológica. Esperadamente, essa comunicação era de Necháev, colaborador de Tchelpánov.

Porém, o ponto culminante do II Congresso foi a participação de Vigotski que interveio com algumas comunicações²¹. Uma delas causou forte impressão em Kornílov: foi o seu informe *O método de investigação reflexológica e psicológica*²². No entanto, a apresentação de Vigotski não impressionou somente a Kornílov.

Como señalan Leóntiev, Luria e outros autores, la intervención de Vigotski produjo una enorme impresión en sus oyentes y Kornílov lo invitó a trabajar en el Instituto de psicología. Así comenzó la brillantísima y breve trayectoria de uno de los más profundos creadores con que cuenta la historia de la psicología mundial (SHUARE, 1990, p. 54).

Como informa Oboukhova (2006), Vigotski apresentou, na referida exposição, os resultados das investigações desenvolvidas em seu laboratório de psicologia, em Gomel. O que foi exposto, segundo a mesma autora, praticamente chocou todos os presentes, sobretudo, Luria. Segundo relatou oralmente Oboukhova, por ocasião da I Conferência Internacional de Psicologia Histórico-Cultural, realizada em Santo André, São Paulo, em 2006:

Após a palestra dele, o Luria aproximou-se de Vigotski e foi olhar para o papel que ele tinha na mão e descobriu que aquele papel era um papel em branco. Isso significa que ele fez a palestra de memória. (OBOUKHOVA, 2006, I Seminário Internacional de Psicologia Histórico-Cultural).

Este episódio nos remete à afirmação de Blank (1996) acerca de algumas excepcionais características de Vigotski, dentre as quais, destaca-se a sua memória extraordinária, o que lhe permitia repetir uma seqüência memorizada em diversas ordens – do início ao fim ou vice-versa, do meio para o fim e assim por diante – e sem erros, assim como “sua velocidade excepcional na leitura”, esta realizada, a propósito, na posição diagonal.

²¹ “Além de seu trabalho sobre métodos reflexológicos e psicológicos, Vygotsky apresentou dois outros trabalhos no congresso. Um deles [...] chamava-se *Como temos que ensinar psicologia hoje* e o outro [...] *Os resultados de um levantamento sobre o estado de espírito dos alunos nas últimas aulas das escolas de Gomel em 1924*” (Vygotskaja apud Van der Veer e Valsiner, 1991, p. 53).

²² De acordo com Shuare (1996, p. 54), “El método de la investigación reflexológica y psicológica fue publicada em 1926 em la recopilación *Problemas de psicología contemporânea*, bajo de redacción de Kornílov y abre la edición de seis tomos de sus obras”.

Retomando o conteúdo da fala de Vigotski no II Congresso Nacional de Psiconeurologia, Baquero (1996, p. 19) relata que a exposição desse autor “reclama a necessidade de tomar a *consciência* como objeto de investigação de uma psicologia objetiva, ainda que esses termos parecessem, até o momento, inconciliáveis”. É bem verdade também, que naquele momento, Vigotski captara, de um modo único e articulado às próprias experiências do povo russo e a crise vivida pela ciência psicológica, a preocupação que resultara na redação em 1926/27 do texto *O significado histórico da crise da psicologia*. As considerações de Tuleski (2001) atestam que a inserção de Vigotski no campo da psicologia estava estritamente articulada com o movimento histórico-político-social vivido pelos soviéticos.

Essas contradições enfrentadas pelo povo soviético aparecem na teoria vygotkiana como luta concreta de duas tendências em constante litúgio, uma que quer afirmar-se na realidade objetiva e, por decorrência, no mundo das idéias, e outra que se mantém por força das relações de produção capitalistas ainda presentes. A crise da psicologia descrita por ele reproduz a luta concreta entre a velha e a nova sociedade, e a confusão de conceitos, exposta em diversos textos, exterioriza a falta de clareza do período de transição, em que a forma de sociedade anterior não desapareceu e a nova sociedade não se firmou, permanecendo em combate relações e concepções, no seio de uma mesma sociedade (TULESKI, 2001, p. 75).

É importante destacar, mormente, no que se refere à crise da psicologia, que essa ciência fora percebida por outros autores como Langue, Vagner, Bühler e outros. No entanto, a primeira tentativa de compreensão desse fenômeno, a partir de uma perspectiva marxista, deve-se a Vigotski. A respeito do papel pioneiro de Vigotski, nesse contexto, explicitam, respectivamente, Blank e Leontiev:

Poucos meses depois que Vygotsky concluiu seu *Significado histórico da crise da psicologia*, Karl Bühler (1927) publicou *Die krise Der Psychologie* e, em 1928, Politzer (1964) publicou sua *Critique des fondements de la psychologie* (BLANK, 1996, p. 49).

Sobre essa crise ouviam-se tanto na Rússia quanto no estrangeiro vozes alarmantes. Na literatura russa escreveram sobre isso N. N. Langue, V. A. Vagner e outros. Um ano depois de Vigotski terminar o manuscrito de sua obra *Significado histórico da crise em psicologia*, o conhecido psicólogo austríaco K. Bühler publicou o livro *Crise da psicologia*. Mas a primeira tentativa de investigação e explicação desse fenômeno em posições marxistas corresponde a Vigotski (LEONTIEV, 1996, p. 497).

A aparição de Vigotski no II Congresso Nacional de Psiconeurologia marcou, conforme Blank (1996), o segundo período da trajetória biográfica de Vigotski, dedicada quase que exclusivamente à psicologia. Após sua exposição, Vigotski, como já foi referido,

foi convidado por Kornilov para trabalhar no Instituto de Psicologia. Aceitando o convite, Vigotski mudara-se de Gomel para Moscou com sua família²³ e começou os seus trabalhos no referido instituto. Blank relata que, na manhã seguinte de chegada de Vigotski ao Instituto, este

[...] se reuniu com Luria e Leontiev para planejar um projeto ambicioso que contrastava notavelmente com a posição modesta de assistente de segunda classe com a qual Vygotsky iniciava a sua carreira: a criação de uma nova psicologia. *Eles começaram a construí-la pela assimilação crítica das teorias de Werner, Stern, Karl e Charlotte Bühler, Köhler, Piaget, James, Thorndike e muitos outros. Foi assim que a famosa trioka Vygotsky - Luria - Leontiev foi formada, com Vygotsky assumindo a liderança natural* (BLANK, 1996, p. 38 – grifos nossos).

Muitas questões se descortinam a partir da referida citação. Então, sigamos por etapas, procurando discutir três dessas referidas questões. Inicialmente, trataremos da sua reconhecida liderança, assinalando que muitos dos que trabalhavam com ele ressaltavam o seu forte magnetismo e sua aura genial. Vejamos o que Oboukhova (2006) destaca sobre o assunto:

[...] as palestras de Vigotski tinham uma enorme popularidade, o auditório não comportava tantas pessoas que estavam interessadas em ouvir suas palestras. Muitas pessoas interessadas ouviam as palestras dele lá fora através das janelas abertas. A esposa e um psicólogo muito conhecido na época, eles contavam que Vigotski conseguia falar nas palestras dele, cinco, seis horas ininterruptamente. Naturalmente Vigotski é considerado um gênio (I Seminário Internacional de Psicologia Histórico-Cultural).

Essa energia, como atesta Blank (1996), devia-se a um desdobramento do maior experimento realizado em ciências sociais da história, que envolvia a criação da primeira sociedade fundamentada em princípios socialistas, considerando toda a ânsia criadora e os postulados teóricos de Vigotski, como produtos das lutas na intricada União Soviética que vai da Revolução Russa, em 1917, à década de 1930 (TULESKI, 2001, p. 45).

Outro elemento importante que merece destaque diz respeito à fundamentação da teoria histórico-cultural²⁴ de Vigotski. A esse respeito, Van der Veer e Valsiner (1991) afirmam que o núcleo das preocupações de Vigotski fora a explicação da origem e do

²³ Segundo Van der Veer e Valsiner (1991) e Oboukhova (2006), quando Vigotski e sua família chegaram a Moscou, em 1924, alojaram-se temporariamente no porão do Instituto, porque as acomodações da cidade eram escassas. Blank (1996) acrescenta que eles viveram no Instituto por um ano, até o nascimento de sua primeira filha. Quando deixaram de morar no Instituto, Vygotsky e sua família passaram a residir pelo resto de sua vida no apartamento de uma peça da rua Bolshaya Serpukhova, em Moscou.

²⁴ Teoria que compreende a própria concepção marxista de psicologia formulada por Vigotski.

desenvolvimento dos processos mentais e a comparação dos seguintes temas a saber: a psicologia de animais e de seres humanos; a psicologia do homem “primitivo” e do homem ocidental; a psicologia de crianças e de adultos; a psicologia de sujeitos patológicos e saudáveis (1991, p. 211).

Van der Veer e Valsiner (1991) ressaltam que, para esses estudos, Vigotski lançou mão das contribuições de diferentes autores. Ainda que isso seja um fato, essa apropriação não se expressaria necessariamente em sua teoria como um amálgama. Paradoxalmente a essa afirmação, o que constatamos no livro dos referidos autores, *Vygotsky: uma síntese*, particularmente, no capítulo que trata da teoria histórico-cultural, é uma exposição de forte caráter ideológico, empenhada, ao que parece, em apresentar a obra de Vigotski como um apanhado construído a partir de contribuições dos mais diferentes veios teóricos.

Pode-se concluir que Lévy-Bruhl proporcionou a Vigotski uma maneira útil de pensar sobre a relação entre cultura e processos mentais. Além disso, ele forneceu a Vyotsky muitas observações sobre a maneira como povos primitivos pensavam, e essas observações etnográficas foram usadas por Vygotsky [...]. (VAN DER VEER E VALSINER, 1991, p. 230).

Vygotsky também aceitava a conclusão de Köhler de que os chimpanzês exibiam um *insight* genuíno [...]. Vygotsky concordava com essa análise e tendia a concordar com Bühler que os chimpanzês são confrontados com novas situações e experimentam uma espécie de “Aha Erlebnis” (VAN DER VEER E VALSINER, 1991, p. 224).

A distinção que Vygotsky fazia entre evolução biológica e história humana baseava-se nos escritos de Marx e, mais intensamente, Engels [...]. Vygotsky aceitou tal explicação – *na verdade, talvez nem houvesse muita base para controvérsia sobre esta questão na década de 1920* – e tentou integrá-la em sua teoria do homem (VAN DER VEER E VALSINER, 1991, pp. 217-218).

O conjunto de citações nos faz supor que, mesmo alertando para a forma crítica como Vigotski incorporava essas teorias, os autores parecem esquecer de uma questão fundamental muito cara a Vigotski, quer seja, que a psicologia marxista não poderia construir-se sobre fragmentos de autores da sociedade e da psicologia burguesas, embora ele destacasse que “a nova psicologia deveria aproveitar os avanços da psicologia burguesa com *o objetivo de superá-la durante o período de transição ao socialismo*”. (Tuleski, 2001, p. 81 – grifos nossos). Para Vigotski, segundo Tuleski,

[...] a psicologia marxista não pode e não deve construir-se sobre fragmentos de autores, pois assim não passaria de uma cópia do que a psicologia burguesa vinha fazendo, isto é, amontoando inúmeros fragmentos e citações e eliminando, ideologicamente, as contradições contidas nos autores e, conseqüentemente, sua origem histórica (TULESKI, 2001, p. 76).

Assim, à deriva de uma esdrúxula distorção, Newman e Holzman (2002, p. 178) apontam que a utilização por Vigotski “de pensadores ocidentais (burgueses) como Freud, Piaget, James, Durkheim, Stern e outros tem sido apontada por alguns como uma sugestão de que Vigotski tinha um marxismo vacilante e como a razão pela qual sua obra foi suprimida por Stálin”.

De acordo com Tuleski (2001), para Vigotski, era muito claro que a psicologia comunista só seria realidade a partir da eliminação das relações burguesas de produção e da consolidação do verdadeiro comunismo. Nesse período, a autora destaca que, diante da impossibilidade, ainda, de uma psicologia marxista, muitos livros ocidentais foram traduzidos na Rússia após a revolução e, pelo que consta, Vigotski prefaciou alguns desses trabalhos.

Em nenhum trabalho teórico Vigotski deixa de relacionar suas reflexões sobre os problemas da psicologia com a situação da ciência universal. Esses trabalhos são um ininterrupto diálogo com representantes de diferentes correntes, tendências e escolas. Em alguns casos, a análise crítica das correntes convertia-se para Vigotski numa tarefa especial e então a ênfase de deslocava. *Insistia particularmente em observar as raízes históricas de tal ou qual concepção, assim como das funções desempenhadas por ela na complexa correlação das forças ideológico-científicas em determinado período de desenvolvimento do conhecimento psicológico [...].* Os mencionados estudos críticos costumam ser prólogos a trabalhos de psicólogos do Ocidente (IAROCHEVSKI & GURGUENIDZE, 1996, p. 487 – grifos nossos).

Como podemos perceber, associadas às reflexões de Vigotski sobre a situação da ciência e da psicologia universal, estavam também as preocupações com os determinantes ideológicos subjacentes às referidas teorias. Nesse sentido, suas observações não poderiam ser reduzidas somente a críticas, considerando todo o esforço de Vigotski de elaborar uma teoria sobre o novo homem para a nova sociedade.

Para esgotarmos as três questões anunciadas anteriormente, cabe destacar que o esforço de construção de uma psicologia marxista por Vigotski não foi um ato solitário. Segundo Iarochovski & Gurguenidze (1996), Vigotski estava rodeado de companheiros e por inúmeros discípulos e acrescentam que foi, sem dúvida, em contato com eles, que desenvolveu suas teses.

Duarte (2001) informa que, em contrário a essa perspectiva, encontramos em autores, como Van der Veer e Valsiner (1991), um articulado embate ideológico que procura dissolver e desintegrar a constituição dos associados da psicologia histórico-cultural,

desarticulando especialmente o nome de Leontiev. Acerca dessa questão, selecionamos alguns trechos ilustrativos que podem representar, de um certo modo, a própria visão destes autores acerca da trajetória da psicologia histórico-cultural.

Costuma-se considerar que a teoria histórico-cultural tenha sido a realização da *troika* formada por Vygotsky, Leontiev e Luria. [...] Historicamente falando, a princípio não havia nenhuma *troika*. [...] *a partir de 1924 levou quatro ou cinco anos até que eles realmente começassem a trabalhar em cooperação e co-autoria de uma maneira produtiva* [...]. Portanto, embora tenha levado algum tempo para que Luria decidisse juntar forças com Vygotsky, levou mais tempo ainda para que Leontiev resolvesse entrar no grupo (VAN DER VEER E VALSINER, 1991, pp. 203-204 – grifos nossos).

Além disso, em Kharkov, Leontiev desenvolveu sua própria concepção de desenvolvimento cognitivo em resposta a críticas ideológicas. Leontiev distanciou-se das idéias de Vygotsky em um obtuário escrito em 1934, em que enfatizou que os processos de mediação baseiam-se em atividades materiais e sociais e renomeou a teoria histórico-cultural de “teoria histórico-social” (VAN DER VEER E VALSINER, 1991, pp. 315-316).

Pode-se ver, portanto, que, no período final da vida de Vygotsky, até mesmo seus aliados mais fiéis dos anos anteriores, Luria e Leontiev, estavam pensando em abandoná-lo, e por razões compreensíveis, entre as quais não era insignificante o problema da crescente pressão ideológica (VAN DER VEER E VALSINER, 1991, p. 317 – grifos nossos).

Uma análise rigorosa pode apreender sem maiores dificuldades as fragilidades advindas dos relatos de Van der Veer e Valsiner acerca das discordâncias entre Vigotski e seus colaboradores. Para esse propósito, basta retomarmos a primeira e a última citação apresentadas anteriormente, que constataremos que elas evidenciam uma falta de unidade e continuidade na apresentação destes próprios autores a despeito da defesa empreendida por eles acerca da suposta desintegração do grupo de Vigotski.

Ademais, na representativa bibliografia até o momento examinada sobre Vigotski, não encontramos ainda nenhum outro autor que aborde a referida questão com demasiada ênfase. A propósito da constituição dessa escola, é oportuno destacar a relação nominal dos seus componentes feita por um de seus mais ilustres colaboradores, Leontiev, que tem o seu nome posto em suspeição por Van der Veer e Valsiner.

Foi precisamente aos longos daqueles anos que se criou a escola psicológica de Vigotski, que desempenhou um grande papel na história da psicologia soviética. Seus primeiros colaboradores em 1924 foram A. N. Leontiev e A. R. Luria. Um pouco tempo depois se uniram L. I. Bojóvitch, A. V. Zaporozetz, R. Ie. Liévina, N. G. Morózova e L. S. Slávina. Naqueles mesmos anos L. V. Zankov, Yu. V. Kotiéleva, Ie. I. Pachokóvskaja, L. S. Sákharov, I. M. Soloviov e outros participaram ativamente das pesquisas sob a direção de Vigotski. Depois, começaram a trabalhar com Liev Semiónovitch seus discípulos leningrandeses D. B. Elkonin, J. I. Chif e outros (LEONTIEV, 1996, p. 439).

Encontramos também em autores com orientações teóricas diversas passagens que igualmente apresentam os psicólogos soviéticos como integrantes de um mesmo grupo.

Vygotsky muda-se no mesmo ano para Moscou, e se formará, nesse Instituto, a “troika”, o grupo de pesquisa sob sua direção, composto por Alexandre Luria e Aléxis Leontiev [...] Como se costuma indicar a “troika” cresceu, constituindo um grupo mais amplo somando pesquisadores como L. Bozhovich, R. Levina, L. Slavina e A Zaporozhets (BAQUERO, 1996, pp. 21-22).

É aqui que entra em cena Vygotsky, com uma apresentação que lhe valeu o convite de Kornilov para juntar-se à equipe do Instituto que este último dirigia. Lá, ele encontrou Luria e Leontiev, formando o que eles próprios gostavam de chamar de “Troika”. Logo foram aumentados pela *pyatorka*, composta por Bozhovich, Levina, Morozova, Slavina, e Zaporozhets (ROSA & MONTEIRO, 1996, p. 65).

Vygotsky ofereceu a liderança para o que tem sido descrito como ambientes de pesquisa e educacionais muito excitantes, como a *troika* inicial de Vygotsky, Luria e Leontiev, mais tarde reunida à *pyatorka* (grupo de cinco) de estudantes que empreenderam experimentos baseados nas idéias produzidas pela *troika* em suas discussões (NEWMAN E HOLZMAN, 2002, pp. 178-179).

Os trechos destacados reafirmam a integração e a unidade do grupo de psicólogos coordenado por Vigotski e nos faz pensar, compartilhando com as hipóteses de Duarte (2001), que os ataques empreendidos por Van der Veer e Valsiner traduzem claramente uma estratégia de cunho ideológico para eliminar a associação do nome de Vigotski ao de Luria e, principalmente, ao de Leontiev e apresentar os trabalhos de Vigotski como a odisséia de um pesquisador abandonado até mesmo pelos colaboradores mais próximos.

Cumprida a discussão das três questões anunciadas, retomemos a trajetória de Vigotski após sua apresentação no II Congresso Nacional de Psiconeurologia em 1924. Segundo Van der Veer e Valsiner (1991), uma das áreas de estudo mais importantes de Vigotski nesse período foi a defectologia²⁵, que era o termo tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas mentais e físicos, como surdos-mudos, cegos, não-educáveis e doentes mentais. Pelos relatos, consta que o interesse de Vigotski pela defectologia certamente surgiu durante o seu trabalho como professor em Gomel, mas que somente tornara-se evidente em 1924. Como contribuição relevante a essa área de estudo, temos a participação de Vigotski na fundação do Instituto de Defectologia, onde fora nomeado líder científico.

²⁵Acerca do envolvimento de Vigotski com os estudos em defectologia, Oboukhova (2006) relata que, quando Vigotski preencheu um formulário para o Instituto de Defectologia, ele respondera à seguinte pergunta: onde você gostaria de aplicar as próprias idéias, o que o senhor gostaria de passar a vida fazendo. E Vigotski respondeu: eu queria trabalhar com crianças surdas, mudas, cegas.

Foi por conta de seu envolvimento com a defectologia que, de acordo com Van der Veer e Valsiner, “Vygotsky fez sua única viagem²⁶ para fora da União Soviética. Em julho de 1925, viajou para Berlim, Amsterdam, Paris e Londres, tendo proferido uma palestra em Londres sobre seu trabalho em defectologia” (VAN DER VEER E VALSINER, 2001, p. 57).

Após essa viagem, a saúde de Vigotski piorou inesperadamente, talvez, devido às longas e fatigantes viagens de trem, realizadas em sua única viagem internacional. Nesse contexto, a defesa de sua tese *Psicologia da arte*, que deveria ter acontecido no outono de 1925, fora adiada e, por fim, a conseqüência do agravamento do seu estado de saúde. Assim, a comissão científica de avaliação dispensou Vigotski da defesa pública da tese, constando as seguintes palavras no protocolo datado de 5 de outubro de 1925: “Reconhecendo o direito de lecionar em institutos de educação superior. Em vista de problemas de saúde, dispensado de defesa pública de tese” (VYGODSKAJA apud VAN DER VEER E VALSINER, 1991, p. 58).

Em *Psicologia da arte*, Vigotski, conforme relato de Leontiev (1996, p. 433), procura realizar duas tarefas, a saber: tanto “uma análise objetiva da obra literária quanto uma análise objetivo-materialista das emoções humanas que surgem ao ler a obra de arte”. No entanto, a empreitada de Vigotski não teria obtido o devido êxito. Conforme Leontiev,

Os problemas que para ele se colocavam no campo da psicologia da arte e a impossibilidade de resolvê-los, dado o nível da ciência psicológica nos anos 20, tornam inevitável que Vigotski passe a se dedicar à psicologia propriamente científica (LEONTIEV, 1996, p. 433).

De acordo com Leontiev, tudo leva a crer que, para Vigotski, *Psicologia da arte* tinha um caráter relativamente inacabado, considerando a impossibilidade de a psicologia, na época, avançar no sentido de uma análise objetiva – no sentido marxiano do termo – da arte. Essa insatisfação é também expressa através do fato que, apesar de Vigotski ter tido a possibilidade de publicar o livro em vida, não o fez. Iarochovski & Gurguenidze (1996) também corroboram com essa compreensão.

[...] *Psicologia da arte*, terminada em 1925. Esse trabalho não foi publicado em vida do autor. Surgiu 40 anos depois de ter sido escrito. Cabe supor que

²⁶ De acordo com Van der Veer e Valsiner (1991), existem documentos guardados nos arquivos da família Vigotski, que atestam que ele recebera do governo russo uma autorização para fazer a viagem, assim como instruções de como deveria proceder durante a mesma.

Vigotski não se decidiu quanto a sua publicação porque se dava conta do caráter inacabado de sua análise dos mecanismos da criação artística e das funções específicas da arte e do que não tinha acabado de dizer nessa análise (IAROCHEVSKI & GURGUENIDZE, 1996, p. 474).

Van der Veer e Valsiner (1991) oferecem uma outra justificativa para a não publicação desse trabalho. No entanto, Tuleski (2001), por exemplo, indica que intentos desta natureza revestem-se de uma forte conotação ideológica, na medida em que não expressam o cuidado de articular as condições sócio-políticas da Rússia com a ciência psicológica à época, articulação essa feita com esmero pelo próprio Vigotski. Vejamos então a versão de Van der Veer e Valsiner.

Por motivos que não estão claros, as cópias pessoais de Vygotsky de *A psicologia da arte* foram perdidas – talvez não foram devolvidas pela editora [...]. Felizmente muitos anos depois, um manuscrito do livro foi encontrado no arquivo particular do diretor de cinema Eisenstein, amigo pessoal de Luria e de Vygotsky [...], e foi esse manuscrito que serviu de base para as várias reedições da tese de Vygotsky. Foi sugerido (p. ex., Joravsky, 1989, p. 257) que essas reedições não eram totalmente confiáveis, e que o original verdadeiro poderia ter contido citações de Trotsky e de Bukharin que foram suprimidas pelos editores. Isto parece bastante provável – a lista de erros e falsificações nas reedições da obra de Vygotsky é extremamente longa e impressionante – e explicaria em parte o fato de o livro não ter sido publicado na época. *Até hoje, tem sido repetidamente afirmado por acadêmicos soviéticos* (p. ex., Leontiev, p. 11; Jaroshevsky, 1985, p. 502) *que Vygotsky não queria publicar o livro porque havia alterado de um modo fundamental sua linha de pensamento*. Mas essa história não é verdadeira: a cópia de um contrato com a editora foi encontrada no arquivo particular de Vygotsky [...]. É bem mais provável que a tese de Vygotsky não tenha sido publicada por motivos ideológicos (VAN DER VEER E VALSINER, 1991, pp. 58-59 – grifos nossos).

O que está em questão não são os fatos apresentados por Van der Veer e Valsiner, mas a interpretação ideológica desses fatos, considerando, como assevera Duarte (2001), que não temos condições de ter acesso a dados absolutamente confiáveis diante das distintas versões acerca de questões de difícil comprovação. No entanto, a julgar pelo contexto vivido por Vigotski à época da elaboração de *Psicologia da arte*, consideramos a versão de Leontiev fincada no chão histórico que a Vigotski coube viver.

Van der Veer e Valsiner (1991) ressaltam que, aproximadamente na mesma época,²⁷ foi publicado o seu livro *Psicologia Pedagógica*, que resume boa parte das suas atividades de pesquisas do seu período de Gomel.

²⁷ De acordo com Facci (2004, p. 170), “Guillermo Blank (2001) afirma que Vigotski começou a escrever esse livro em 1921 e que terminou em 1923, ou, no mais tardar, no começo do ano de 1924”.

O livro trata de uma variedade de assuntos considerados relevantes para a profissão de um professor. Vygotsky informava o leitor sobre assuntos amplamente diversos como a função da secreção interna; o sistema nervoso; teoria evolutiva; condicionamento clássico; atenção; memória; a origem dos instintos; educação moral e estética; as vantagens de escolas mistas; a necessidade de informar as crianças a respeito de questões sexuais; e a origem da linguagem (VAN DER VEER E VALSINER, 1991, pp. 61-62).

A propósito da obra *Psicologia Pedagógica*²⁸, Facci (2004) assevera que, após sua publicação, pelos idos de 1926,

A maneira como Vigotski havia analisado várias questões, como, por exemplo, a função dos reflexos e das teorias de Pavlov e Freud, não estaria de acordo com as idéias defendidas por ele em textos e palestras posteriores a esse período. Após 1924, mais especificamente entre 1927 e 1928, Vigotski submeteu a psicologia, tanto as correntes soviéticas como as ocidentais, a uma crítica mais aprofundada [...]. (FACCI, 2004, pp. 170-171).

Ainda sobre *Psicologia Pedagógica*, é oportuno destacar que Van der Veer e Valsiner (1991) o apresentam como o livro mais ideológico de Vigotski. Em sua avaliação sobre a referida obra, definem a perspectiva socialista como uma utopia, demarcando assim um ataque frontal à fundamentação marxiana presente nas obras de Vigotski. Os trechos selecionados atestam a afirmação.

Por outro lado, *Psicologia Pedagógica* foi de longe o livro mais ideológico de Vygotsky e continha muitas referências às perspectivas da nova sociedade sem classes e as possibilidades de reforma da natureza humana. Entre outras coisas, Vygotsky fazia referência a análise de Marx e Engels das subestruturas econômicas da sociedade (VAN DER VEER E VALSINER, 1991, p. 67).

Tem-se a impressão de que Vygotsky acreditava sinceramente nas declarações utópicas dos principais ideólogos e políticos soviéticos sobre o futuro Estado comunista. Ele repetia, por exemplo, a idéia de que, tendo criado a nova sociedade, o homem comunista viveria sem conflitos (VAN DER VEER E VALSINER, 1991, p. 67).

²⁸ Como destaca Facci (2004, pp. 172-173), “existe uma diferença marcante em relação às duas edições desse livro: a edição argentina foi traduzida do russo por um estudioso da obra de Vigotski, Júlio Guillermo Blank, que inseriu várias notas de rodapé explicativas sobre os autores e mesmo sobre a teoria de Vigotski, contando ainda essa edição com uma apresentação de Van der Veer, uma introdução de Mário Carretero e com uma contextualização histórica desse trabalho presente no prefácio de Guillermo Blank. A edição brasileira não tem essas considerações, dificultando ao leitor menos avisado a realização de uma leitura contextualizada desse livro. Uma outra dificuldade dessa edição brasileira é o acréscimo de dois capítulos: “O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar”; “A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar em função da aprendizagem”, e de dois temas: o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar e a análise pedológica do processo pedagógico, os quais abordam conceitos, tais como, *zona de desenvolvimento próximo* e *formação de conceitos*, que são aspectos desenvolvidos numa fase posterior da obra de Vigotski”.

Após o período que ora discutimos, o agravamento da saúde de Vigotski o fez permanecer no hospital por um longo período. Blank relata que ele permaneceu hospitalizado desde novembro de 1925 até a primavera do ano seguinte. E, pelo que consta, “enquanto permanecia no hospital, escreveu seu ensaio metateórico *Significado histórico da crise da psicologia*, uma análise muito acurada do estado da psicologia na época” (BLANK, 1996, p. 40).

É importante destacar que a análise realizada por Vigotski sobre a crise da psicologia demonstrou o seu completo e profundo conhecimento da psicologia da época. Esse manuscrito, ainda mais, preparou o caminho para o desenvolvimento da teoria histórico-cultural, sobre o qual, conforme Facci (2004), Vigotski avançara na elaboração de sua própria concepção marxista de psicologia.

A psicologia precisa de seu *O capital* – seus conceitos de classe, base, valor etc. –, com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto [...] *O capital* deve-nos ensinar muito, porque a verdadeira psicologia social começa depois de *O capital* [...]. (VIGOTSKI, 1996, pp. 393-395 – grifos do autor).

De acordo com Blank (1996), Vigotski, ao recobrar sua saúde, continuou suas investigações científicas e palestras nas diversas instituições, com as quais colaborava com o Departamento de Ciências Sociais da Universidade de Moscou, a Sociedade Psicanalítica Russa, a Academia Krupskaya de Educação Comunista, o Instituto para a Saúde da Criança e do Adolescente, o Departamento Pedagógico do Conservatório de Moscou e o Instituto Pedagógico-Industrial Karl Liebknecht.

Mantendo um ritmo intenso de atividade, Vigotski, além de pesquisar e ensinar, continuou a escrever profusamente. Assim é que, como registra Blank (1996), escreveu mais de cinquenta trabalhos, entre 1929 e 1930, tendo ainda, no mesmo período, desenvolvido estudos sobre arte, realizando conferências e seminários para discutir a referida questão na perspectiva do materialismo histórico.

Baquero (1996) assevera que os aspectos essenciais das pesquisas dessa fase estiveram centrados na “constituição dos processos psicológicos superiores e no papel que as ferramentas desempenham em tal constituição”. Este seria o período de formulação da teoria histórico-cultural. Acerca do período de formulação dessa teoria e das obras que apresentam seus princípios fundamentais, confirmamos Leontiev:

O período de atividade científica de Vigotski e seus colaboradores entre 1927-31 é excepcional por sua intensidade e repercussões na história ulterior da psicologia soviética. É precisamente então que se desenvolvem as bases da teoria histórico-cultural da evolução da psique. Seus princípios fundamentais aparecem formulados nos trabalhos de Vigotski “O método instrumental em psicologia” (1928), “O problema do desenvolvimento cultural da criança” (1929, manuscrito), “O método instrumental em psicologia” (1930), “O instrumento e o signo no desenvolvimento da criança” (publicado pela primeira vez na presente edição), “Estudos sobre a história do comportamento” (1930, em conjunto com A. R. Luria), “História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores” (1930-31, a primeira parte foi publicada em 1960, em edição russa com o mesmo título; a segunda é publicada pela primeira vez na presente edição) e alguns outros. Muitos dos conceitos-chave sobre a teoria histórico-cultural são expostos no conhecidíssimo livro de Vigotski *Pensamento e linguagem* (1933-34). Além disso, para compreender a psicologia histórico-cultural são importantes os trabalhos dos colaboradores de Vigotski tais como “Sobre os métodos de investigação dos conceitos” de L. S. Sákharov (1927), “O desenvolvimento da memória” de A. N. Leóntiev (1931), “O desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos de J. I. Chif e outros (LEONTIEV, 1996, p. 439 – grifos do autor).

Sobre o trabalho em parceria com Luria, *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*, é importante destacar que este resultou de uma pesquisa realizada no Uzbequistão, em 1931 e 1932, que tinha por objetivo analisar as variações dos processos mentais superiores entre pessoas de diferentes culturas. Vigotski, certamente por causa de sua saúde frágil, não participou de nenhuma das expedições²⁹ que foram, por sua vez, lideradas por Luria.

Um acontecimento que merece destaque é a fundação do Departamento de Psicologia do Instituto Psiconeurológico Ucrainiano no ano de 1931, em Kharkov, onde Vigotski e seus colaboradores são convidados a trabalhar. Nesse momento, predominava um clima tenso e iniciava-se “um ataque cuidadosamente orquestrado contra sua teoria”, (VAN DER VEER E VALSINER, 1991, p.25), o que fez com que Vigotski e seus colaboradores transferissem, para o recém-criado departamento de Psicologia, parte de suas pesquisas, considerando a disponibilidade de melhores condições de trabalho. Vejamos como se deu a vinda do grupo de Vigotski para Kharkov.

Leontiev e Bozhovich deixaram suas famílias em Moscou. Luria e Zaporozhets também se mudaram para a distante cidade ucraniana, junto com os novos membros T. I. Zincheko e P. Galperin. Vygotsky não se

²⁹ De acordo com Van der Veer e Valsiner, as expedições ocorreram durante os verões de 1931 e 1932, após a realização de longos seminários. Relata ainda que Luria queria muito fazer da segunda expedição um empreendimento internacional. Nesse sentido, Luria convidou alguns psicólogos da Gestalt como Köhler, Lewin e Koffka para participarem da segunda expedição. Porém, somente Koffka aceitou o convite e fez uma breve participação, pois teve que retornar logo à Alemanha em decorrência de uma doença.

mudou em definitivo, mas viajava para dirigir as investigações e palestras (BLANK, 1996, p. 41).

Rosa e Montero (1996), explicitando em que consistia o clima tenso por ocasião da fundação do Departamento de Psicologia no Instituto Psiconeurológico Ucrainiano, destacam a destituição de Kornilov do cargo de diretor do Instituto de Psicologia de Moscou, em decorrência de seus ataques à reactologia, fato este que certamente atingira também Vigotski e seus colaboradores.

No entanto, nesse contexto, a despeito do convite para lá trabalhar, Vigotski não concentrou em Kharkov todas as suas investigações e pesquisas. Como discorre Blank,

Vygotsky continuava seu trabalho em Moscou com Levina, S. L. Slavina, B. V. Zeigarnik e N. A. Menchinskaya. Ao mesmo tempo, começou a visitar Leningrado regularmente para trabalhar com Elkonin e S. L. Rubinstein, bem como para proferir palestras no Instituto Pedagógico Herzem. A cidade de Poltova foi também acrescentada em seu itinerário, tendo em vista que Bozhovich e seu grupo haviam se mudado de lá vindos de Kharkov (BLANK, 1996, p. 41).

Esse quadro demonstra o quanto o ritmo de Vigotski acelerou-se durante os seus últimos anos de vida. De acordo com Blank (1996), seu horário de trabalho em Moscou começava pela manhã, ainda muito cedo e terminava tarde da noite e, conforme os relatos, o tempo que ele tinha para escrever costumava ser sempre após as duas horas da manhã.

Como resultado desse ritmo vertiginoso de trabalho, em 1934, temos um importante marco na sua produção, que é a conclusão da obra *Pensamento e Linguagem*³⁰. Esse texto, que é sua última obra, condensa, de acordo com Baquero (1996), o resultado de

³⁰ Um aspecto não secundário que se descortina refere-se ao título desta obra. Baquero (1996) assevera que, na verdade, notou-se que a denominação original da obra é *Pensamento e discurso* ou *Pensamento e fala*. Blank (1996), no que se refere a esta obra, diz: “De seu leito de morte ditou o último capítulo de *Pensamento e discurso*”. E ainda Newman e Holzman (2002, p. 129), sobre esse assunto: “Entre 1962, quando o livro *Thought and Language* de Vygotsky apareceu pela primeira vez em inglês, e 1987, quando a versão completa foi publicada como *Thinking and Speech*, os estudiosos ocidentais (na esteira de Wertsch, que tinha familiaridade com o manuscrito russo original) se esforçaram por chamar a atenção para o erro na primeira tradução do título”. No Brasil, em 2000 saiu a edição completa deste livro, com outro título *A construção do pensamento e da linguagem*, que foi alterado, porém não corresponde de acordo com o exposto com a tradução original do russo. Duarte (2001), em seu livro *Vigotski e o aprender: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*, não entra no mérito dessa questão em relação ao título original do russo, porém destaca que a alteração do título em relação ao anterior, publicado no Brasil em 1987 – *Pensamento e Linguagem* – o acréscimo da palavra construção, “além de não ajudar a esclarecer que se trata da edição integral de *Pensamento e Linguagem*, também tem o inconveniente de produzir, de forma deliberada ou não, uma associação entre a teoria vigotskiana e o construtivismo” (DUARTE, 2001).

quase dez anos de trabalho ininterrupto de Vigotski e seus colaboradores na investigação do pensamento e da linguagem.

Ainda, conforme relatos de Blank (1996), durante seus últimos meses de vida, Vigotski fora nomeado diretor da Seção Psicológica do Instituto Nacional de Medicina Experimental em Moscou, porém sua morte prematura o impediu de levar seus planos adiante. Van der Veer e Valsiner (1991) destacam que os novos planos no Instituto de Medicina Experimental haviam deixado Vigotski cheio de entusiasmo, pois poderia reunir sua própria equipe de pesquisa e desenvolver suas intenções de investigação.

Quanto aos seus últimos dias, existem alguns relatos como o do seu amigo Dobkin, e de uma de suas colaboradoras, Zeigarnik, que afirmam que, nos últimos dias de sua vida, Vigotski estivera muito abatido, sem ânimo de viver. No entanto, esses relatos são negados firmemente por sua filha, Gita Vygodskaja³¹.

Vejamos agora o que diz Blank (1996, p. 42) acerca da última crise de tuberculose que levara Vigotski à morte³² e dos seus últimos dias de vida.

Na primavera de 1934, ele sofreu o último acesso de tuberculose. Os médicos insistiram em hospitalizá-lo, mas Vygotsky recusou, pois queria completar, tanto quanto possível, seus trabalhos. Aqueles que o conheciam concordam que esta decisão precipitou o seu fim. Sua filha conta-nos que em 9 de maio Vygotsky, enquanto trabalhava, sofreu uma hemorragia na garganta; levado para casa, não pode se levantar novamente. No final de maio sofreu outra hemorragia similar, e no dia 2 de junho foi hospitalizado. Tarde da noite do dia 10 de junho, ou nas primeiras horas de 11 de junho, ele morreu (Vygodakaya, 1984). Durante seus últimos dias, a esposa e Bluma Zeigarnik revezavam-se para ministrar-lhe cuidados no sanatório Serebryany Bor (Vygodakaya, conversação, 19 de outubro de 1988). Suas últimas palavras foram: “Eu estou pronto”. Vygotsky foi enterrado no cemitério de Novodevichy em Moscou [...]. Ele tinha apenas 37 anos de idade.

Um ano após sua morte, seus manuscritos finais foram publicados. Porém, em 1936, as interferências políticas na psicologia intensificaram-se e veio à tona o decreto “Sobre as perversões pedológicas no sistema de comissariado do povo para a educação”. De acordo com Rosa e Montero (1996), as conseqüências desse decreto foram desoladoras para a psicologia, fazendo com que os psicólogos perdessem sua posição dominante no

³¹ Oboukhova (2006) afirma que Gita não concorda com a opinião de outras pessoas que acham que a vida de Vigotski foi trágica. “Na vida dele teve muita coisa que dava alegria a ele. Ele se ocupava daquilo que mais gostava, ele tinha uma família maravilhosa”. (VYGODSKAJA *apud* OBOUKHOVA, 2006 – I Conferência Internacional O Enfoque Histórico Cultural em Questão).

³² Oboukhova (2006) relata que nessa última ida de Vigotski ao hospital ele levara apenas um único livro, *Hamlet*, de Shakespeare.

sistema educacional e retirando muitos psicólogos, entre eles, Vigotski, da cena científica soviética.

A despeito do ataque pessoal à figura de Vigotski, iniciado ainda em vida³³ e agudizado após a morte do autor, Oboukhova (2006) diz:

Vigotski, ele é criticado em vida, ele é acusado de uma série de crimes ideológicos, mas o golpe decisivo foi dado após a morte dele, no ano de 1936. Surgiram decretos sobre as aberrações do sistema de educação nacional e considera-se que esse decreto foi editado por Stálin, pessoalmente, e por isso ocorreu que num único dia foi destruída toda uma ciência. Os livros de Vigotski foram retirados das bibliotecas e destruídos. E Vigotski só foi reabilitado no final dos anos 50, início dos anos 60.

De acordo com Newman e Holzman (2002), nos trinta anos posteriores ao decreto, pouco se soube de Vigotski no seu próprio país, onde fora suprimido por Stálin, como no resto do mundo. Somente na década de 1950, as obras de Vigotski voltaram a ser publicadas em seu país. No entanto, nesta retomada, de acordo com Tuleski (2001), foi realizada

[...] uma seleção de seus textos que teriam interesse maior para o período de “abertura” da União Soviética, excluindo-se grande parte dos trabalhos de Vygotsky, onde o mesmo tecia críticas à forma de organização que a sociedade soviética foi assumindo após a morte de Lênin (TULESKI, 2001, p. 18 – grifos do autor).

Entre 1982 e 1984, foram publicadas as obras escolhidas de Vigotski em seis volumes³⁴, que tiveram, no fim da década de 1980 e na de 1990, suas respectivas traduções para o inglês e o espanhol. Porém, acerca dessa publicação, Ratner assevera:

Até mesmo a recente edição de suas *Collected Works* omitiu seus trabalhos referentes a questões sociais, políticas e educacionais relacionadas com a psicologia. As *Collected Works* reproduzem principalmente as obras teóricas de Vygotsky sobre temas sócio-psicológicos gerais, e essa parcialidade fortalece o equívoco de se considerar que ele não tinha interesse pelas influências societárias mais amplas sobre psicologia (RATNER, 1995, pp. 146-147).

³³ A utilização por Vigotski de autores ocidentais e a pesquisa realizada junto com Luria no Usbequistão renderam-lhe sérios ataques ideológicos.

³⁴ Mainardes e Pino (2000) informam que as obras escolhidas de Vigotski, em russo, apresenta os seguintes volumes: I - Problemas da teoria e da história da psicologia (1982); II - Problemas de psicologia geral (1982); III - Problemas do desenvolvimento mental (1983); IV - Psicologia da criança (1983); V - Fundamentos de defectologia (1983) e VI - Herança científica (1984).

A respeito da interpretação e divulgação da obra de Vigotski, muitas questões se abrem. Procuraremos, na seção seguinte, apontar os principais elementos que constituem a referida discussão, esperando, até aqui, ter cumprido com a tarefa a princípio anunciada de registrar, em linhas gerais, os momentos mais marcantes das trajetórias pessoal, acadêmica e política de Vigotski, bem como as principais controvérsias que se levantam sobre sua história.

1.2 A difusão do pensamento de Vigotski na atualidade: confrontando o neovigotskianismo

A psicologia marxista não é uma escola entre outras, mas a única psicologia verdadeira como ciência; outra psicologia afora ela, não pode existir. E, pelo contrário: tudo que já existiu e existe de verdadeiramente científico na psicologia faz parte da psicologia marxista.
(Lev S. Vigotski)

Apresentar as interpretações predominantes do pensamento de Vigotski na atualidade remete-nos, a princípio, a uma breve exposição de alguns elementos que apontam a retomada do seu nome, representado tanto pela reabilitação dos seus escritos na URSS, como pela divulgação da sua teoria no Ocidente, especialmente no Brasil.

Nesse sentido, devemos também sinalizar que essas interpretações em sua grande maioria parecem indicar um afastamento do próprio arcabouço teórico do autor, condição por ele denunciada de forma premonitória e que faz jus à apropriação contemporânea da sua teoria:

[...] o autor se moderniza sem querer, se vê arrastado na discussão atual e, o que é mais importante, é grosseiramente deformado pela sistematização arbitrária de citações arrancadas de diferentes lugares. Poderíamos dizer que: em primeiro lugar, *não se busca lá de onde procede*; em segundo lugar, *não o que é necessário*, e em terceiro, *não como é preciso* (VIGOTSKI, 1996, p. 358).

Após sua morte, Vigotski teve a veiculação das suas obras proibidas na URSS, no período que compreende os anos de 1936-1956. Somente no final da década de 1950 foram seus escritos reabilitados, significando que, durante todo esse período, como

lembra Newman e Holzman (2002), pouco se soube de Vigotski no seu próprio país, como no resto do mundo³⁵.

Como apontado anteriormente, Tuleski (2001), a propósito da reabilitação do nome de Vigotski na URSS, relata que, nesse processo, sua obra foi submetida a uma triagem, através da qual foram excluídos aqueles textos, em que Vigotski tecia críticas à organização que a sociedade soviética foi assumindo após a morte de Lênin, em 1924.

A retomada do nome de Vigotski na URSS é acompanhada igualmente por uma tímida e inexpressiva divulgação do seu nome no ocidente, motivada não somente pela aversão a uma psicologia contaminada pelo stalinismo, como também pelo preconceito em torno do próprio marxismo, como bem revela Burgess (1995, p. 44):

O pensamento vygotskyano teve que conquistar seu lugar. Defensores e intérpretes tiveram que defender sua causa em um ambiente de conceitos psicológicos e culturais que, na maior parte das vezes, não tinha consciência de sua existência e duvidava do projeto de uma psicologia marxista. É razoável afirmar que tais dúvidas derivavam não só da hostilidade em relação à stalinização da psicologia soviética como também da intolerância com o pensamento marxista. Onde o marxismo era visto principalmente como religião estatal, ele foi interpretado, na maioria das vezes, como retórica política e não como uma especialidade de origem intelectual ou um projeto intelectual com potencial explicativo (BURGESS, 1995, p. 44).

Nessa empreitada para inserir o nome de Vigotski na psicologia do Ocidente, particularmente nos Estados Unidos, três nomes se destacam na bibliografia por nós examinada, os quais se referem aos psicólogos americanos Jerome Bruner, Michel Cole e James Wertsch.

Burgess (1995) afirma que Bruner teria ouvido pela primeira vez comentários sobre Vigotski em um Congresso Internacional de Psicologia, realizado em Montreal, no ano de 1954. Acrescenta o autor que “a influência de Bruner esteve entre as primeiras a trazer a psicologia vygotskyana para o Ocidente e a criar um contexto no qual Vygotsky pudesse ser lido” (BURGESS, 1995, p. 45).

Ainda, de acordo com o autor, Bruner acompanhou a primeira tradução do livro *Pensamento e Linguagem*, de Vigotski, publicado em 1962, nos Estados Unidos, responsabilizando-se pelo texto introdutório da referida obra, o qual “fornece *uma maneira de interpretar* o pensamento vygotskyano”. (BURGESS, 1995, grifos nossos).

³⁵ Kohl (1997), a despeito da publicação das obras de Vigotski fora do seu país, afirma que entre os anos de 1925-1939 são publicados sete artigos diversos de sua autoria no mundo ocidental. No entanto, a autora não especifica os nomes dos artigos, nem os locais onde foram publicados.

Tal linha de interpretação, contudo, conforme avalia o próprio autor, estaria divorciada de suas vinculações com suas bases marxistas. Em suas palavras,

A psicologia de Bruner clareou, de maneira notável, a compreensão dos professores a respeito das crianças. No entanto, sua leitura de Vygotski adota a versão de ciência transcendente por um caminho para lidar com as divisões da guerra fria e *retira os conceitos de sua estrutura marxista para colocá-los no pragmatismo norte-americano, como forma de resolver as dificuldades com o marxismo* (BURGESS, 1995, p. 47 – grifos nossos).

Mais firmemente contrário a qualquer afinidade presente no texto de Bruner com o pensamento de Vygotski, expressa-se Duarte (2001), para quem a interpretação do psicólogo americano estaria notavelmente dissociada dos fundamentos sobre os quais se assenta a teoria de Vygotski.

Não menos importante no envolvimento de Bruner com a teoria de Vygotski, é a sua concepção acerca do marxismo. A exemplo de Van der Veer e Valsiner, Bruner, refere-se a este pejorativamente como uma perspectiva meramente ideológica, conforme denuncia Tuleski (2001), despindo, outrossim, a teoria de Vygotski do contexto histórico que a gerou. A esse respeito, vejamos o que escreveu Bruner na introdução do livro *Pensamento e Linguagem*.

Para um público de língua inglesa, será de pouca utilidade seguir o curso ideológico da obra de Vygotski através dos terremotos e das tempestades que envolvem a psicologia na União Soviética [...]. Sob a perspectiva ideológica marxista, Vygotski tornou-se conhecido como o homem que conheceu a determinação histórica da consciência [...]. (BRUNER, 1998, p. VII).

É importante destacar, mormente, no que se refere à obra *Pensamento e Linguagem*, a desconsideração dos tradutores norte-americanos do contexto histórico no qual Vygotski viveu, conforme comprovado nas palavras de Bruner, e que resultou, de acordo com Duarte (2001) e Tuleski (2001), em uma versão onde fora eliminado mais de 60% do texto original³⁶.

Outro nome representativo na divulgação da obra de Vygotski no Ocidente, de acordo com Newman e Holzman (2002), foi Michel Cole, psicólogo norte-americano, com formação em teoria da aprendizagem e psicologia matemática que, em 1962, passou um

³⁶ O texto integral de *Pensamento e Linguagem* que consta no tomo II das *Obras Escolhidas* é expressivamente mais denso que a versão resumida que fora publicado pela primeira vez no Ocidente em 1962.

ano em Moscou estudando com um dos principais colaboradores de Vigotski, Alexander Luria.

Cole confessa, todavia, ter sentido, nos primórdios de seu relacionamento com Luria, muitas dificuldades para entender o intenso interesse deste por Vigotski, pois ele, particularmente, havia visto pouca coisa do trabalho de Vigotski que justificasse tal entusiasmo. No entanto, acrescenta que Luria insistiu na tentativa de aproximação de Cole dos escritos de Vigotski, porém nunca forçou o tema indevidamente, mas plantou muitas sementes e esperou que germinassem, em um processo que perdurou por exatos dezesseis anos, conforme registro de Newman e Holzman (2002), que explicitam:

Cole relata que desde o início Luria insistiu com ele para que publicasse alguns dos manuscritos inéditos de Vygotsky; em 1978, junto com três outros editores (Scribner, John-Steiner e Souberman), ele assim o fez. É um tributo à persistência de Luria e ao desenvolvimento de Cole que, a partir daqueles começos pouco inspiradores, o trabalho de Vygotsky, aclamado não só como à frente de seu tempo, mas “à frente de nosso tempo” (Minik, 1987:34), tenha revivido para mudar a feição da psicologia ocidental. *Mais do que qualquer outro indivíduo, Cole é responsável por tornar a psicologia soviética cientificamente legitimada no Ocidente* (NEWMAN E HOLZMAN, 2002, p. 32 – grifos nossos).

No esforço de divulgar a psicologia soviética no Ocidente e enfrentar a estrutura acadêmica tradicional americana, Cole fundou o Laboratório³⁷ de Cognição Humana Comparativa, na Universidade de Rockefeller, em New York, que foi considerado um dos mais inovadores laboratórios de pesquisa em Ciências Sociais dos Estados Unidos. Conforme Newman e Holzman (2002), foi nesse período que Cole supervisionou a publicação de *A formação social da mente*, de Vigotski, e agrupou em torno de si uma diversidade de pesquisadores orientados por um conjunto teórico eclético.

Ali se formaram mais cientistas sociais afro-americanos, porto-riquenhos, *chicanos* e mulheres do que em qualquer outro lugar do país. Estudiosos da Grã-Bretanha, da Europa ocidental e oriental e da África fizeram visitas e se juntaram à equipe durante estágios que iam de uma semana a vários meses (NEWMAN E HOLZMAN, 2002, p. 32).

O laboratório incorporou abordagens metodológicas de outras disciplinas, como *a etnografia, a antropologia e a etnometodologia, bem como abordagens críticas anteriores da psicologia, mais destacadamente a psicologia ecológica (Barker, 1968; Bronfenbrenner, 1977), a psicologia dos negros, a ciência cognitiva e a teoria de sistemas*. Mas Vygotsky e Luria desempenharam o papel principal (NEWMAN E HOLZMAN, 2002, p. 33 – grifos nossos).

³⁷ Segundo informações de Newman e Holzman (2002), em 1979, este Laboratório transferiu-se para a Universidade da Califórnia, em San Diego.

Convém destacar, de acordo com Duarte (2001) e Tuleski (2001), que o livro *A formação social da mente*, assim como *Pensamento e Linguagem*³⁸, não escapou das mãos dos tradutores e organizadores, ou melhor, dos censores, nas palavras de Glick (2006). Nesse sentido, a referida obra é composta por um conjunto de textos³⁹ reunidos ao bel prazer dos organizadores, que assim justificam seus critérios organizativos.

O trabalho de reunir obras originalmente separadas foi feito com bastante liberdade. O leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vygotsky, mas sim, uma tradução editada da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos pareceram importantes no sentido de tornar mais claras as idéias de Vygotsky. Como outros editores já notaram, o estilo de Vygotsky é extremamente difícil. Ele teve uma produção escrita abundante e muitos de seus manuscritos nunca foram adequadamente editados. Além disso, durante os freqüentes períodos de doenças ele ditava seus trabalhos – uma prática que resultou num texto repetitivo, elíptico e denso (COLE et al, 1998, p. XIV).

No entanto, contrariando a perspectiva dos organizadores norte-americanos em relação à publicação da obra de Vigotski, Tuleski afirma que

[...] as repetições podem estar sinalizando informações valiosas a respeito das questões fundamentais do pensamento do autor, e principalmente, das questões enfrentadas pela sociedade da época e que lhes dão significado. As repetições não podem ser consideradas como mero lapso de memória ou digressões, mas como ênfase em uma determinada idéia que precisava afirmar-se, como parte de uma luta que se deslocava da realidade objetiva e invadia o mundo das idéias [...]. Desse ponto de vista, suprimir as repetições em nome da “clareza” significa retirar a historicidade de suas idéias, as transformações sociais implícitas na obra e, acima de tudo, tornar equivalentes todos os conceitos expostos na teoria. (TULESKI, 2001, p. 12).

³⁸ Golder (1995), em defesa dos “mais progressistas psicólogos americanos”, assevera que a publicação de *Pensamento e Linguagem* de forma abreviada foi uma maneira de introduzir Vigotski nos Estados Unidos, não de modo descontextualizado de seu universo histórico e filosófico, mas sim porque, havia poucos anos que terminava nos Estados Unidos a guerra fria e porque fazia poucos anos que vigorava o macarthismo – movimento político anticomunista desencadeado nos EUA depois da II Guerra Mundial pelo senador republicano Joseph McCarthy –, no qual Cole sentira na pele através da figura do seu pai, roteirista de cinema norte-americano, que fora um dos defensores desse movimento.

³⁹ Vejamos a origem dos textos que compõem o livro *A formação social da mente*, de acordo com Cole et al (1998, p. XIV): “os quatro primeiros capítulos deste volume foram elaborados a partir de *Instrumento e símbolo*. O quinto capítulo resume os principais pontos teóricos e metodológicos contidos em *Instrumento e símbolo*, aplicando-os à reação de escolha, problema classicamente estudado em psicologia cognitiva. Esse capítulo foi extraído da seção 3 de *A História do Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores*. Os capítulos 6 e 8 (aprendizado e desenvolvimento e os precursores da escrita ao longo do desenvolvimento) foram extraídos de uma coletânea de ensaios publicados postumamente intitulada *O Desenvolvimento Mental das Crianças e o Processo de Aprendizado* (1935). O capítulo 7, que trata do brincar, teve como base uma palestra proferida no Instituto Pedagógico de Leningrado, em 1933, e publicada em *Voprosi Psikhologii (Problemas de Psicologia)*, em 1966”.

A metodologia⁴⁰ de pesquisa de Cole consistia na investigação e na observação de como as pessoas comuns se comportam, pensam e agem, realizando esse movimento de pesquisa fora dos laboratórios e nos espaços peculiares destas pessoas, como casas, escolas, creches, lojas, táxis e ruas, condição que, no entendimento de Cole, enquadrar-se-ia dentro da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, por contemplar diferentes momentos e instâncias constituidoras da história do sujeito.

Ainda sobre Cole, Newman e Holzman (2002) avaliam que o seu laboratório teve um papel central no início da retomada do nome de Vigotski, ressaltando ainda que este é apontado como um importante nome do debate internacional sobre a psicologia. No entanto, os referidos autores põem em questão, a nosso ver, de forma justa, o rigor teórico no trato da teoria vigotskiana empreendido por Cole. Deste modo, Newman e Holzman se propõem a examinar como as descobertas metodológicas fundamentais de Vigotski se manifestaram e não se manifestaram nas pesquisas de Cole.

Burgess (1995), por sua vez, afirma que James Wertsch procurou reunir as psicologias americana e soviética desde meados dos anos de 1970 e, como expressão deste esforço em divulgar o nome de Vigotski, publicou dois livros⁴¹ sobre sua teoria na década de 1980.

Consta ainda no prefácio da obra *A formação social da mente* um agradecimento explícito feito por Cole, Scribner, John-Steiner e Souberman, organizadores da publicação, a James Wertsch, por ter contribuído na tradução e na interpretação de alguns trechos, particularmente difíceis da referida obra.

Cumprida a tarefa de apresentar os elementos gerais da introdução do pensamento de Vigotski no Ocidente, particularmente nos Estados Unidos, cabe destacar que a divulgação do pensamento de Vigotski no Brasil, embora de modo tardio, está predominantemente associado ao pensamento norte-americano.

⁴⁰ É importante essa ressalva acerca da questão metodológica, porque, como veremos adiante, Kohl, uma pesquisadora brasileira, que teve contato com Cole em seu doutorado, adota hoje no Brasil uma metodologia de investigação que segue basicamente as mesmas premissas utilizadas por Cole em suas investigações nos anos de 1970 e 1980, nos Estados Unidos. (I CONFERÊNCIA INTERNACIONAL: O ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL EM QUESTÃO, 2006)

⁴¹ Conforme informações de Burgess (1995), os dois livros publicados por Wertsch são: WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1985; WERTSCH, J. V. **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge, University Press, 1985.

Nesse contexto, de acordo com Mainardes e Pino (2000), a obra de Vigotski chegou ao Brasil timidamente, na segunda metade da década de 1970 e início dos anos de 1980, sendo essa divulgação inicialmente concentrada nas universidades da região sudeste, como a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Pontifícia Universidade Católica (PUC). Porém, assinalam os autores, a introdução das idéias de Vigotski no Brasil foi realizada em um contexto particular, no qual o país ansiava por relações democráticas após um difícil período de ditadura, ressaltando que, no campo teórico, a obra de Vigotski apresentava um viés crítico pertinente àquele momento histórico. Nessa perspectiva, a propósito da entrada das idéias de Vigotski no Brasil, afirmam Mainardes e Pino (2000, p. 255):

O contexto histórico e político da década de 80, principalmente com o processo de redemocratização do país, oferecia condições favoráveis à retomada das discussões educacionais numa perspectiva crítica, assim como à implementação de medidas inovadoras nos sistemas de ensino e à reação contra o dogmatismo que predominara na década anterior.

Por outro lado, Silva e Davis (2004), em uma pesquisa que tem como objetivo apontar os conceitos de Vigotski presentes nos artigos da revista *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, entre o período de 1971 e 2000, afirmam que a divulgação de Vigotski no Brasil efetivou-se a partir de 1984, com a publicação do livro *A formação social da mente*, que fora a primeira obra deste autor publicada no nosso país. Outro elemento que confirma a data de introdução de Vigotski no Brasil, conforme as autoras, é o fato de que “embora a revista exista desde 1971, verificou-se que na década de 70 não existem artigos que mencionem alguma obra de Vigotski” (SILVA E DAVIS, 2004, p. 02).

É importante reafirmar que o livro *A formação social da mente* constitui-se numa tradução de uma publicação norte-americana, realizada em 1978, destacando ainda, que antes desta, fora publicado, nos Estados Unidos, o livro *Pensamento e Linguagem*, o qual, no entanto, só foi traduzido no Brasil no ano de 1987. Podemos perceber, assim, que, no Brasil, ocorreu uma inversão na ordem das publicações em relação às edições norte-americanas.

Outro nome responsável por introduzir o nome de Vigotski no Brasil, segundo Sawaia (2006), é Silvia Lane, professora recém-falecida⁴², que esteve durante muitos anos à

⁴² O falecimento da professora Sílvia Tatiana Maurer Lane ocorreu no dia 29 de abril de 2006.

frente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da PUC, São Paulo. De acordo com Sawaia (2006), o encontro de Lane com a psicologia histórico-cultural de Vigotski representava o seu encontro anterior com o marxismo, assim como a repulsa às equivocadas interpretações do indivíduo e da individualidade, supostamente ancoradas no veio do marxismo.

[...] Lane introduzia o materialismo histórico e dialético na Psicologia Social, escapando do reducionismo estruturalista, que levava muitas análises psicossociais, inspiradas na referida teoria, a diluir o sujeito em categorias macroestruturais ou reduzi-lo a mero reflexo da materialidade sócio-econômica (SAWAIA, 2006, p. 14).

Sawaia (2006) informa, ainda, que o encontro de Sílvia Lane com o psicólogo latino-americano, Mário Golder, da Universidade de Buenos Aires, da Universidade de Havana, fora decisivo para reforçar e aprofundar os elementos teóricos constituintes da psicologia histórico-cultural, muito embora Lane já discutisse textos dos três expoentes da referida escola, Vigotski, Luria e Leontiev⁴³. Desse modo, podemos depreender que Golder apenas “lhe permitiu aprofundar essas leituras, apresentando-lhes textos ainda inéditos no Ocidente, e fazendo críticas tanto à leitura interacionista quanto reflexológica que a obra deles recebia nos EUA e no Brasil” (SAWAIA, 2006, p. 14).

É oportuno registrar, ainda que de modo breve, a trajetória acadêmico-intelectual de Mário Golder, considerando que ele exerce, no Brasil, uma determinada influência entre aqueles teóricos⁴⁴ que tentam explicitar os fundamentos marxistas das teorizações de Vigotski. Mário Golder terminou sua graduação em Psicologia na Universidade de Buenos Aires, quando a Argentina tomava contato pela primeira vez com a obra *Pensamento e Linguagem* de Vigotski. Embora em versão resumida, a obra causou

⁴³ Conforme relato de Martins (2008), “A Sílvia nos apresentou primeiro a obra de Leontiev (Desenvolvimento do psiquismo” e “Atividade, consciência e personalidade”). Leontiev é citado por ela desde o livro “O que é Psicologia Social”, publicado em 1981 e em artigos deste período. Já em 1980 estudávamos e discutíamos esses materiais no núcleo de Pesquisa coordenado por ela. Nesse período ainda, a Sílvia trouxe de suas viagens, uma versão portuguesa do livro “Pensamento e linguagem” que subsidiou a discussão que o grupo de pesquisa fazia sobre consciência e também do método. Em seguida, logo após a publicação do primeiro volume das Obras Escogidas, em espanhol, Sílvia conseguiu um volume, que foi xerocado e estudado pelos seus orientandos. Vigotski é citado por ela no livro “Psicologia Social – o homem em movimento”, publicado em 1984. Isso significa que antes do contato mais próximo com Golder e Rey, ela já estava mergulhada no estudo e divulgação do pensamento desses autores. De Luria utilizávamos a coleção “Curso de Psicologia Geral”, principalmente o volume I”.

⁴⁴ Entre esses teóricos, podemos destacar dois importantes grupos de pesquisas que têm contribuído para a divulgação de uma leitura marxista da obra de Vigotski: o Núcleo de Estudos e Pesquisa Social e Educação: contribuições do marxismo (NEPPEM), sediado na Unesp/Bauru e coordenado pela professora Sueli Terezinha Ferreira Martins, e o Centro de Estudos Marxistas, também sediado na Unesp/Araraquara e coordenado pelo professor Newton Duarte.

grande impacto em Golder e na comunidade acadêmica argentina em geral. Coincidentemente, nesse período, a Argentina, entre um golpe e outro, experimentava um certo período de democracia, que permitiu a Golder obter, em 1965, uma bolsa de estudos na União Soviética para aprofundar seus estudos acerca da psicologia histórico-cultural. Durante os cinco anos em que fez seu doutorado, Golder trabalhou na tradução de vários livros da psicologia soviética para edições argentinas e manteve contato com os principais representantes da psicologia histórico-cultural, como Luria e Leontiev, que teriam também mais tarde suas obras traduzidas por ele⁴⁵.

Após o seu retorno à Argentina, em 1970, Golder passou a ministrar aulas como professor titular no curso de Psicologia na Universidade de Buenos Aires, realizando, a partir desse momento, importantes contribuições para uma ampla divulgação da teoria de Vigotski em todo o mundo. Assim, passou por diferentes universidades em diversos países, como Universidade Hebréia de Jerusalém, Universidade Autônoma do México, bem como pelas Escolas de Madri, Barcelona, Holanda, chegando ao Brasil pela primeira vez, em 1987, para ministrar cursos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Com efeito, os pesquisadores brasileiros, dedicados à tarefa de examinar a obra de Vigotski na justa perspectiva marxista, têm encontrado em Golder um importante apoio, utilizando as suas traduções, assim como suas publicações acerca da psicologia histórico-cultural, considerando, de acordo com Silva e Davis (2004, p. 12), que

[...] houve pouco interesse das editoras brasileiras em traduzir os trabalhos de Vigotski. Assim, depois da obra *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, publicada em 1988, somente em 1986 foram publicadas outras como *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança* e *Teoria e Método em Psicologia*. A partir de 1988, aparecem outras: *O desenvolvimento psicológico na infância* (1988), *Psicologia da arte* (1999), *Hamlet, o príncipe da Dinamarca* (1999), *Psicologia Pedagógica* (2001) e a reedição completa de *Pensamento e Linguagem*, mas com o título *A construção do pensamento e da linguagem*, em 2001. Estas informações sugerem que, apesar de Vigotski já ser conhecido no Brasil desde 1984, as editoras nacionais não demonstraram interesse por seus trabalhos até a segunda metade da década de 1990.

⁴⁵ Em 2004, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (Gepape), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, publicou pela Ed. Xamã o livro “Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo”, organizado pelo psicólogo argentino Mário Golder. Nele consta um capítulo sobre a trajetória científica de Leontiev, no qual este relata o período que trabalhou com Vigotski.

Ademais, Silva e Davis (2004), no trabalho anteriormente citado, denunciam ainda o difícil acesso dos pesquisadores às obras estrangeiras, citando como exemplo uma consulta *on-line*⁴⁶ realizada pelas autoras em instituições públicas de referência nacional, como Universidade de São Paulo (USP) e Unicamp, no ano de 2002, nas quais nenhum dos tomos das Obras Escolhidas de Vigotski teria sido localizado. Informam ainda, as referidas autoras, que somente em um momento posterior, conseguiram localizar os quatro primeiros tomos⁴⁷ das Obras Escolhidas, na biblioteca da PUC-SP⁴⁸.

As dificuldades que envolvem tanto as traduções como a divulgação das obras de Vigotski têm desembocado, de acordo com Mainardes e Pino (2000), em leituras superficiais e desvinculadas da sua fundamentação marxista.

As poucas obras de Vigotski disponíveis em português, todas elas traduções de textos americanos soltos, alguns deles incompletos, somado ao fato de serem obras de leitura aparentemente fácil e de o leitor frequentemente não atentar à fundamentação marxista que marca o pensamento de Vigotski, *explicam a diversidade de leituras que revelam os trabalhos ditos de orientação vigotskiana*. A rápida difusão das idéias de Vigotski no Brasil nem sempre vai a par de uma compreensão mais profunda do seu pensamento (MAINARDES E PINO, 2000, p. 256 – grifos nossos).

Retomando a contribuição de Lane, julgamos pertinente citar uma questão importante que se refere ao problema da designação da psicologia fundamentada em Vigotski, assinalando, outrossim, que, a partir desse momento do texto, estaremos explicitando as principais características que compõem o universo dos neovigotskianos. A menção a Lane no presente contexto não pretende aduzir sob hipótese alguma que esta possa ser definida como neovigotskiana, porém uma nomeação da escola de Vigotski no Brasil a ela atribuída fomentará a discussão acerca do neovigotskianismo.

A psicologia de Vigotski tem recebido diferentes nomeações e, para efeito de apresentação dos distintos termos, utilizaremos a divisão feita por Silva e Davis, na análise dos textos sobre Vigotski publicados nos *Cadernos de Pesquisa*, os quais foram divididos pelas autoras em dois grupos distintos. Um grupo, que considera a existência

⁴⁶ Neste momento da pesquisa, realizamos também uma busca *on-line* das Obras escolhidas de Vigotski em bibliotecas de universidades públicas brasileiras e não encontramos nenhum exemplar a não ser os citados pelas autoras na biblioteca da PUC-SP.

⁴⁷ De acordo com Silva e Davis (2004), o primeiro tomo foi adquirido pela PUC/SP em janeiro de 1998 e os tomos 2, 3 e 4, em outubro de 1999. Nesse sentido, é importante destacar que as obras escolhidas de Vigotski são compostas por seis tomos, significando que os exemplares disponíveis não compõem a obra completa.

⁴⁸ Como já referido anteriormente, Martins (2008) relata a existência das cópias xerocadas que circulavam na PUC/SP desde o início da década de 1980.

de uma base interacionista e/ou construtivista na teoria vigotskiana, e o outro grupo, que prioriza o aspecto histórico, ou seja, empreende uma análise historicizadora do psiquismo humano.

Antes de apresentarmos as particularidades inerentes a cada grupo, é conveniente destacar a assertiva de Duarte (1996) acerca da nomeação da escola psicológica fundada por Vigotski, considerando, igualmente, como bem lembra o autor brasileiro, que o nome de uma escola é um dos elementos que definem sua especificidade perante outras escolas.

Esses autores preocuparam-se sempre em caracterizar essa psicologia naquilo que ela tem de diferenciador em relação a outras, ou seja, sua abordagem histórico-social do psiquismo humano. Por essa razão, as denominações que eles mais utilizaram para se autocaracterizarem foram a de teoria Histórico-Cultural e a de Teoria da Atividade, sendo esta segunda denominação empregada para caracterizar especificamente o trabalho de Leontiev e seus seguidores (DUARTE, 1996, p. 84).

No entanto, para além do esforço empreendido por Vigotski em nomear sua própria escola, temos convivido na atualidade com diferentes denominações. Uma delas, predominantes no meio acadêmico e educacional, traduz o entendimento daqueles que, conforme a divisão de Silva e Davis (2004), identificam uma perspectiva interacionista/construtivista na obra de Vigotski, denominação igualmente estendida a Piaget, sinalizando que ambos, Piaget e Vigotski, fariam parte do mesmo universo teórico e epistemológico, o qual parte da premissa básica de que o conhecimento é construído a partir da interação entre organismo e meio, como podemos atestar na assertiva de Oliveria:

Tanto Piaget como Vygotsky são interacionistas, postulando a importância da relação entre indivíduo e ambiente na construção dos processos psicológicos; nas duas abordagens, portanto, o indivíduo é ativo em seu próprio processo de desenvolvimento: nem está sujeito apenas a mecanismos de maturação, nem submetido passivamente a imposições do ambiente (OLIVEIRA, 1997, p. 104).

Duarte (2001), porém, alerta que a compreensão do conhecimento como resultante da interação entre organismo e meio vem sendo usada como uma justificativa proeminente para aproximação entre Piaget e Vigotski, numa tentativa extremada de caracterizar a psicologia vigotskiana como interacionista, afastando-a do seu universo filosófico marxista e do universo político socialista.

Segundo Duarte (1999), a classificação de Vigotski como construtivista⁴⁹ encaixa-o dentro de um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, não dando conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social, contrariando a própria posição da Escola de Vigotski, que, reafirma o autor, pautava seus estudos numa abordagem historicizadora do psiquismo humano.

Outro argumento em nome da justaposição com respeito aos dois psicólogos, conforme aponta mais uma vez Duarte, funda-se na idéia bastante difundida no meio educacional de que Vigotski viria acrescentar ao construtivismo a dimensão social. Ora, tampouco tal proposição guardaria o devido rigor, configurando-se, como bem alerta o autor, além de equivocada em seus próprios termos, injusta em relação à teoria de Piaget, pois o mesmo teria, sim, considerado tal dimensão em seu constructo teórico, ainda que, diferentemente de Vigotski, o tenha feito numa perspectiva biológica e adaptativa, fundada nos mesmos processos com o qual analisou a inteligência nos indivíduos.

A extensão a Vigotski da compreensão piagetiana do conhecimento desconsidera, segundo Duarte (1999, p.91), duas questões essenciais da escola vigotskiana, a saber:

A primeira é da importância que a Escola de Vigotski atribuiu à apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórico-social, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes objetivamente no mundo no qual o indivíduo vive. A segunda é a de que a Psicologia Histórico-Cultural considera os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo educador como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem.

Reforçando as posições defendidas por Duarte acerca da equivocada relação estabelecida entre as teorias de Piaget e Vigotski, Martins (2006) afirma que ambos tinham em comum, apenas, o período de nascimento – os dois nasceram no ano de 1896 – e a preocupação com a gênese do pensamento:

Porém, não podemos deixar de dizer que de fato Vigotski e Piaget têm alguns pontos em comum: ambos nasceram no mesmo ano e tiveram como preocupação central a compreensão da gênese dos processos psicológicos e suas implicações nas práticas pedagógicas. Buscar semelhanças para além dessas, é desconsiderar a história, o contexto sócio-político em que viveram; é não se debruçar com a devida atenção nas suas produções (MARTINS, 2006, p. 28).

⁴⁹ Vale destacar, conforme Duarte (2001), que o construtivismo, hoje, tem recebido várias denominações – interacionismo, construtivismo pós-piagetiano, sócio-construtivismo, sócio-interacionismo, entre outros – que repousam, no entanto, no mesmo modelo epistemológico que biologiza os processos cognitivos, as relações entre indivíduo e sociedade e, em última instância, até a própria sociedade.

Contrário a Duarte e Martins, Castorina (1997, p. 9), por sua vez, analisa as reflexões que têm procurado distinguir teórica e ideologicamente as posições de Piaget e Vigotski, como infundadas e, ainda mais, desfavoráveis ao avanço da pesquisa em torno dos problemas postos pela prática pedagógica. Em suas palavras,

É necessário dizer que, para muitos teóricos e profissionais da educação, tornam-se evidentes o conflito irreduzível e a necessidade de optar entre as mesmas. Tal versão, baseada em leituras superficiais, em alguns casos dogmáticas e em outros simplesmente errôneas, dos textos clássicos e das pesquisas mais recentes, impede uma autêntica confrontação, que inclua um exame da natureza das perspectivas e problemas propostos pelos nossos autores. Além disso, dessa forma, evita-se a realização de indagações conjuntas entre piagetianos e vigotskianos que possam contribuir para a compreensão da nossa prática educativa.

O segundo grupo, que, na referida pesquisa, aparecera na década de 1990, prioriza, conforme Silva e Davis (2004), uma abordagem historicizadora do psiquismo humano e compreende aqueles que têm utilizado a nomeação “psicologia histórico-cultural” ou “psicologia sócio-histórica” para designar a escola de Vigotski. Como constatamos, o próprio Vigotski usava o termo psicologia histórico-cultural para denominar sua escola. No entanto, outra nomeação amplamente difundida no meio educacional e acadêmico surgira, que é justamente o termo psicologia sócio-histórica. Mas de onde viera essa nomeação? Vejamos abaixo a explicação oferecida por Silva e Davis (2004, p. 15), a qual, conforme podemos constatar, remete ao papel aqui desempenhado por Silvia Lane.

O termo socioistórico, ao que parece, surgiu a partir dos estudos desenvolvidos por um grupo de pesquisadores da psicologia social da PUC-SP, coordenado pela professora Silvia Lane. Referir-se ao sócio em vez de cultural seria uma forma de enfatizar, principalmente para aqueles que desconhecem a psicologia marxista de Vigotski, que esta teoria concebe o desenvolvimento humano como historicamente mediado pelas relações e produções sociais humanas. Apesar de o grupo que utiliza a denominação histórico-cultural compreender a psicologia de Vigotski da forma mencionada, o termo cultural poderia sugerir, para os que desconhecem sua teoria, apenas as produções culturais, tais como o senso comum as compreende (música, teatro, filme, artes plásticas etc.) e não como toda e qualquer produção humana.

Nos entornos das preocupações de Lane com as possíveis interpretações equivocadas da categoria cultura em Vigotski, está embutida a problemática denunciada por Duarte (1996, 2001) das apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Essa preocupação deve-se ao fato de que, para Duarte, temos convivido na atualidade com interpretações que se apóiam na obra de Vigotski para justificar:

1. *a defesa da centralidade das interações discursivas (a linguagem)* na constituição do ser social, por oposição à concepção marxista, para o qual o trabalho é o princípio fundante do ser social; 2. *a defesa de concepções multiculturalistas* por oposição ao princípio da existência de uma cultura de valor universal a ser transmitida pela escola, concepções essas decorrentes de leituras superficiais da questão em Vigotski, do papel da cultura na formação do psiquismo humano; 3. *a defesa de uma abordagem epistemológica centrada no singular* e no cotidiano, por oposição à categoria de totalidade que é erroneamente identificada como expressão de concepções totalitárias e tributárias de abordagens sociologizantes incapazes de dar conta da individualidade de cada aluno e de cada professor; 4. *a defesa da interação lingüística como um processo social e democrático de construção coletiva do saber, através da “negociação” de significados culturais*, por oposição à concepções pedagógicas que defendem o princípio de que cabe ao professor e à escola a transmissão de conhecimentos; 5. *a defesa da interação entre alunos (entre pares) como uma interação mais democrática do que a relação “vertical”, hierarquizada, entre professor e aluno*, relação essa que seria no plano pedagógico, uma reprodução do poder capilar que permeia toda sociedade; 6. *a defesa da necessidade de estudos e pesquisas educacionais romperem com paradigmas “já superados” de racionalidade científica e superarem as distinções entre ciência e arte, através de uma pseudo-estetização da análise das questões relativas à educação, pretensamente apoiada no livro Psicologia da Arte* (DUARTE, 2001, p. 23 – grifos nossos).

Além das justificativas anteriormente apresentadas por Duarte, é oportuno destacar, conforme, ainda Duarte, que a tentativa de inserção de Vigotski no movimento neoliberal e pós-moderno tem se configurado ainda em três instâncias, a saber: afastando a teoria de Vigotski da teoria de Leontiev; substituindo o que Vigotski escreveu pelo que escreveram seus intérpretes; fazendo uso do ecletismo, representado principalmente pelas aproximações entre a teoria de Piaget e Vigotski, como acima mencionado.

A despeito, sobre a apropriação da teoria vigotskiana pelos movimentos neoliberal e pós-moderno, julgamos pertinente apresentarmos alguns elementos gerais que definem os respectivos movimentos, sem a pretensão, é claro, de esgotar tão polêmica discussão. Inicialmente, cabe dizer, de acordo com Duarte (2001), que não se trata de movimentos isolados, mas de manifestações estritamente articuladas com vistas à manutenção da lógica do capital.

Assim, há uma indissolúvel relação entre as mais diversas (e elas parecem ser infinitas) formas de manifestação do pensamento pós-moderno e a realidade social do capitalismo contemporâneo, do qual o pensamento neoliberal apresenta-se como explícito defensor. Os pensadores neoliberais não estão sozinhos nessa tarefa de reprodução no plano ideológico, da ordem capitalista contemporânea. A eles juntam-se, mesmo sem saber, os pensadores pós-modernos (DUARTE, 2001, p.15).

Freitas, a exemplo de Duarte, atesta a mesma articulação entre os destacados movimentos.

Em pouco mais de uma década estamos tendo que lidar com dois impactos de alto poder destrutivo no campo da educação. O primeiro foi o impacto das políticas neoliberais exaustivamente analisado no Brasil durante a década de 1990. O segundo agrega-se ao primeiro sob a forma das teses pós-modernistas [...] as quais, articuladas com as neoliberais, atuam em áreas diferenciadas, mas complementares: as primeiras, predominantemente no campo da economia e das políticas públicas, e as segundas, no campo da ciência e da cultura (FREITAS, 2005, p. 13).

Convém lembrar que o neoliberalismo, como relata Anderson (1995), despontou logo após a II Guerra Mundial como uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Inspirado no texto *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek⁵⁰, escrito em 1944, o neoliberalismo somente viria a apresentar seus primeiros sinais no início da década de 1970, considerando que, no período no qual foram gestados os seus princípios, “as condições para este trabalho não eram de todo favoráveis, uma vez que o capitalismo estava entrando numa longa fase de auge sem precedentes – sua idade de ouro –, apresentando o crescimento mais rápido da história, durante as décadas de 50 e 60” (ANDERSON, 1995, p. 9). Durante este período, por conseguinte, como atesta Anderson, os preceitos do neoliberalismo permaneceram, por assim dizer, apenas no papel.

Anderson, nesse contexto, ressalta que as idéias neoliberais somente passaram a ganhar terreno com “a chegada da grande crise do modelo econômico pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação” (ANDERSON, 1995, p. 9).

Porém, cabe destacar, para além das observações de Anderson, que o neoliberalismo não deve ser reduzido apenas a uma resposta do capital ao estado de tipo intervencionista. Como bem lembra Antunes, o neoliberalismo constitui-se numa das

⁵⁰ De acordo com Anderson (1995), a partir de 1947, em pleno vigor do Estado de bem-estar social, Hayek convocou um seletivo grupo, daqueles que compartilhavam com sua orientação ideológica, para uma reunião, que se transformou em reuniões internacionais realizadas a cada dois anos, com o “propósito de combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995, p. 9). Entre os célebres nomes dessas reuniões que, por sua vez, fundou a Sociedade de Mont Pèlerin, por referência à pequena estação na Suíça, onde as reuniões eram realizadas, estavam “não somente adversários firmes do Estado de bem-estar social europeu, mas também inimigos férreos do New Deal norte-americano. Na seleta assistência encontravam-se Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Mdariaga, entre outros” (ANDERSON, 1995, p. 9).

dimensões fenomênicas de uma crise, para lembrarmos Mészáros, de caráter estrutural do próprio sistema do capital. Nesse sentido, como atesta Antunes (2001), o neoliberalismo apresenta-se como uma das respostas do capital à sua crise.

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...]. (ANTUNES, 2001, p. 31).

Se o neoliberalismo é uma das respostas do capital à sua crise, Duarte (2001) e Freitas (2005) denunciam, por sua vez, que o pós-modernismo constitui-se como expressão da atual configuração do capitalismo, por conseguinte, do modelo neoliberal. No entanto, antes de oferecermos alguns elementos de explicação do pensamento pós-moderno, vale ressaltar, conforme Freitas (2005, p. 7), que “seria incoerente tratar esse movimento como algo coeso e articulado – há nele variadas posições”.

Rouanet (1987) utiliza o termo polissemia para se referir às diferentes posições que encerra a questão da pós-modernidade. A esse respeito, vejamos o que diz o autor:

Uns aplicam o termo exclusivamente à arquitetura, ou à literatura, ou à pintura. Outros o estendem à totalidade da esfera cultural, abrangendo também a ciência e a filosofia. Outros, enfim aplicam o termo à economia, à política, à sociedade em geral. Para uns, o fenômeno é recente, outros o fazem remontar aos anos 50, e para outros ele está presente em toda a história humana [...] (ROUANET, 1987, p. 229).

Passemos agora, mesmo que nesse contexto polissêmico, às caracterizações esboçadas por alguns autores. Eagleton (1996), em seu livro *as Ilusões do pós-modernismo*, procura assim resumir o pensamento pós-moderno:

Pós-modernidade é uma linha de pensamento, que *questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação.* [...] vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e à coerência de identidades (EAGLETON, 1996, p.7 – grifos nossos).

Na tentativa de definir o pós-modernismo, Freitas o designa como “um *movimento* que compartilha do fim das metanarrativas, o qual o pronome ‘nós’ é sinônimo de opressão

e entende que o ‘eu’ é a única instância que governa a relação com as coisas e as pessoas” (FREITAS, 2005, p. 7 – grifos do autor).

Costa (2004), acerca do movimento pós-moderno, assevera que este “decreta, entre outras coisas, o fim das metanarrativas, a falência da razão, a negação do homem, a incapacidade das sínteses totalizantes, a decadência dos sujeitos históricos e das classes sociais” (2004, p. 67). Na crítica severa deste autor,

O prestígio de alguns conceitos – o de alteridade, o de micro, o de diferença, o de “pós”, por exemplo – enfeitam “teorias” e “metodologias” para todos os apetites, que infladas por engendragens poderosas de publicidade, exercem imediato fascínio para uma intelectualidade de subfilósofos, subsociólogos, subpedagogos, subteorizadores da periferia dita desenvolvida (COSTA, 2004, p. 67 – grifos do autor).

No universo de conceitos da pós-modernidade apresentados por Costa, acrescentaríamos o de “neo”, que tem designado uma determinada compreensão da obra de Vigotski – a dos neovigotskianos – e que se coaduna por diversas esferas com a ideologia do pensamento neoliberal e pós-moderno, brevemente esboçado.

Duarte (2001) ressalta que muitos dos pensadores contemporâneos do campo da educação ou das ciências humanas em geral, ainda que portadores do conjunto de posições acima esboçadas, carecem de identificar-se como pós-modernos. É importante destacarmos a referência a essa constatação, porque percebemos, na literatura examinada acerca de Vigotski, um movimento semelhante, a respeito daqueles que, portando as características definidoras de um perfil neovigotskiano, não se assumem explicitamente como tal.

De início, sentimos ausência de uma definição explícita do termo, bem como uma indiferenciação quando à utilização do mesmo. A questão anunciada se evidencia, por exemplo, na posição de diferentes autores que, conforme referido anteriormente, para dizer daqueles que, por um prisma ou por outro, trabalham com a teoria de Vigotski, utilizam termos distintos como vigotskianos, vigotskianos contemporâneos e neovigotskianos. Sem pretender esgotar a extensa bibliografia produzida sobre Vigotski, empreendemos um levantamento, que ilustramos abaixo, acerca de diferentes termos utilizados – vigotskianos, vigotskianos contemporâneos e neovigotskianos – por aqueles que dizem pautar-se pela obra do referido autor.

Desse modo, nossa metodologia para este livro – guiado por nossa crença de que os escritos de Vygotsky são nada menos que um prefácio para qualquer

psicologia futura – é focalizar suas descobertas metodológicas fundamentais para investigar como elas têm se manifestado, ou deixado de se manifestar, nos trabalhos de contemporâneos autônomos **vygotskianos** e **neovygotskianos** (NEWMAN E HOLZMAN, 2002, p. 29 – grifos nossos).

Essa afirmação, uma das mais citadas pelos **vygotskianos contemporâneos**, é também uma das mais controversas, pois é o coração (e a alma histórica) da ZPD. É a ZPD que, mais do que qualquer outra descoberta de Vigotski, tem atraído o interesse de psicólogos ocidentais ao longo da última década (NEWMAN E HOLZMAN, 2002, p. 83 – grifos nossos).

Por existir aquela identificação apressada e superficial entre as concepções epistemológicas de Lênin e concepções empiristas mecanicistas, a constatação de que Vigotski se apoiaria nessa obra de Lênin é bastante constrangedora para muitos **neovygotskianos** que antes de mais nada fazem questão de apresentarem-se como críticos do que entendem ser o “marxismo ortodoxo” (DUARTE, 2001, p. 247 – grifos nossos).

Saxe é americano e representa uma das vertentes da **linha vygotskiana**. Nesta mesma perspectiva, encontra-se Pollard (1994), pesquisador inglês que desde 1987 tem buscado investigar o potencial de aplicação das idéias de Vigotski na análise da aprendizagem nas escolas primárias da Inglaterra (TULESKI, 2001, p. 30 – grifos nossos).

A questão da natureza da “verdadeira” teoria do conhecimento e da teoria de pedagogia inerente a uma abordagem **neo-vygotskyana** verdadeiramente tardia do final do século XX é também fonte de controvérsia. Duas dimensões importantes da diferença no conjunto de práticas que reivindicam uma base **vygotskiana** dizem respeito ao controle sobre o comportamento dos alunos e ao controle sobre conhecimentos na prática pedagógica (DANIELS, 1995, p. 25 – grifos nossos).

[...] nas últimas décadas, fizeram-se inúmeras afirmações sobre a natureza genial de Vigotski – um bom meio de propaganda, mas que talvez não leve a uma compreensão do conteúdo e das implicações das idéias do “gênio”. Segundo com o florescimento de tendências “**neo-vygotskianas**” na psicologia contemporânea, a abordagem histórica de Vygotsky e de suas idéias passou a segundo plano (VAN DER VEER E VALSINER, 1991, p. 13 – grifos nossos)

Nesse sentido, quais posições e características diferenciariam cada um dos termos apresentados? Lembramos que nosso compromisso nesse texto é com a elucidação e compreensão do universo neovygotskiano, embora que para isso, inevitavelmente, passemos de modo rápido pelos outros dois termos, a saber, vygotskianos e vygotskianos contemporâneos.

Quando destacamos uma evidente diversificação dos termos que pretendem aludir às interpretações contemporâneas – e, no limite, apartadas do seu berço marxista – de Vigotski, não pretendemos negar a existência no debate contemporâneo, de tentativas, tão importantes quanto pontuais a bem de uma definição clara e suficientemente rigorosa do termo neovygotskiano. Nessa perspectiva, deve ser reconhecido, no Brasil, o esforço de Duarte, de identificar a interpretação neovygotskiana como atrelada a uma

abordagem unilateral e desvinculada dos preceitos marxistas e socialistas presentes na obra de Vigotski.

Assim, é válido destacar que o fenômeno relativo à distorção neovigotskiana do pensamento de nosso pensador impõe aos estudiosos deste autor enfrentar duas questões importantes, quais sejam, “romper com a censura burguesa, referente à sua formação marxista e a seu compromisso com a sociedade comunista, e romper com a censura comunista de suas próprias obras, operadas a partir da década de 30 pelo stalinismo” (TULESKI, 2001, p. 16).

Cabe ainda esclarecer que a distorção do pensamento vigotskiano não é um fenômeno localizado e pontual, mas um movimento com amplas ramificações em partes diferentes do mundo, como atesta Duarte.

Entretanto, não caberia analisar o problema em foco como sendo exclusivo da intelectualidade brasileira, na medida em que nessas interpretações pode ser notada, com facilidade, uma forte influência de idéias defendidas por intérpretes norte-americanos e europeus da obra vigotskiana. Dessa forma, a análise das interpretações dessas obras produzidas e difundidas por intelectuais brasileiros não pode deixar de abordar também as interpretações difundidas por intelectuais de outros países cujos trabalhos venham sendo traduzidos e editados em nosso país ou constituem referência para estudos realizados por autores brasileiros (DUARTE, 2001, p. 2).

Tuleski (2001), igualmente pronunciando-se em relação à interpretação da obra de Vigotski, tanto no Brasil, como no exterior, identifica

[...] semelhanças existentes nas publicações nacionais e internacionais com relação às interpretações da teoria de Vigotski, tendo-se em vista uma dada “seleção” de textos e idéias vygotkianas, consideradas mais importantes para a atualidade. Essas interpretações, de modo geral, estão apoiadas na tradução norte-americana de duas obras de Vygotsky: *Pensamento e Linguagem e Formação Social da Mente* (TULESKI, 2001, p. 8).

O fato de as interpretações da obra de Vigotski apoiarem-se, predominantemente, nas duas obras citadas por Tuleski, *Pensamento e Linguagem e Formação Social da Mente*, remete-nos às importantes denúncias formuladas por Duarte, que reproduzimos abaixo:

É preocupante e inaceitável que estejam proliferando tantas publicações que se apresentam como divulgadoras do pensamento de Vigotski e sua escola, sem que apareça sequer na bibliografia dessas publicações mais do que as obras *A Formação Social da Mente e Pensamento e Linguagem* [...] isso já seria uma enorme redução do campo de estudos, pelas dimensões da obra completa de Vigotski (DUARTE, 1996, p. 76).

[...] Vigotski vem tornando-se muito famoso no Brasil antes mesmo de ser conhecido “pessoalmente”, através de seus próprios escritos, sem tradutores

que procurem “aprimorar” seu estilo de escrita. Essa limitação do estudo de Vigotski a apenas duas obras reescritas torna preocupante a multiplicação de textos divulgadores que apresentam como sendo o pensamento de Vigotski aquilo que, na verdade, deveria ser apresentado como algumas idéias parciais e provisórias de quem está estudando esse autor (DUARTE, 1996, p. 77).

Retomando a questão das citadas diferenças de interpretação, Harry Daniels, por sua vez, um autor americano que organizou uma coletânea de artigos sobre o psicólogo russo, busca legitimar, a partir de um claro viés subjetivista, a diversidade de leituras produzidas sobre a obra de Vigotski.

[...] a idéia de fidelidade de interpretação deve ser reconsiderada. Fidelidade por quem, para quem, quando e para quê? Pode haver mais de um tipo. Lemos com objetivos diferentes. Lemos a partir de bagagens intelectuais diferentes. Lemos, atentos às formas como as psicologias, em geral, são ou, às vezes poder ser lidas. Em ambientes educacionais, as leituras são construídas pelos leitores, tendo como pano de fundo as tradições discursivas [...]. (DANIELS, 1995, p. 40).

Cabe destacar que, corroborando com a perspectiva de Daniels acerca da possibilidade de diversas leituras da obra de Vigotski, a professora Marta Kohl, na citada “I Conferência Internacional O Enfoque Histórico Cultural em Questão”, participando da mesa temática “Enfoque Histórico-Cultural: Interpretações e aplicações no Brasil”, assim se pronunciou:

Como costuma acontecer nos eventos, os olhares são diversos, e as opções dos caminhos a serem seguidos na exposição são diversos. Então, em relação ao colega que me precedeu, eu escolhi um caminho bem diferente, em vez de fazer uma exposição mais teórica dos pressupostos teóricos que têm orientado meu trabalho e historiar a minha própria relação onde meu grupo de trabalho segue a linha histórico-cultural. Eu optei por fazer uma apresentação de uma pesquisa empírica em andamento como uma forma de tornar visível uma possível interpretação da psicologia histórico-cultural contemporânea brasileira localizada, quer dizer, ela é uma entre muitas possíveis (OLIVEIRA, 2006 – I CONFERENCIA INTERNACIONAL O ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL EM QUESTÃO).

Cabe destacar que as justificativas fabricadas, respectivamente por Daniels e Kohl, caminham na perspectiva de considerar como legítima todas as possíveis interpretações da obra de Vigotski. Tal posição é vigorosamente contestada por Tuleski, cuja avaliação indica que esse conjunto de leituras destoam o pensamento de Vigotski de maneira interessadamente fragmentária, desvinculando Vigotski de seu contexto histórico, além de descomprometer indevidamente sua obra com as questões candentes de sua época ou com a perspectiva de construção de uma nova sociedade.

Existe, portanto, uma “leitura” específica feita na atualidade sobre a teoria vygotskiana, priorizando alguns aspectos em detrimento de outros, ignorando os aspectos que o autor intencionalmente tentou evidenciar ou reiterar em seus textos. Esta desconsideração do autor, como alguém historicamente datado e, portanto, comprometido com os acontecimentos de sua época, tem dado margem a diferentes “interpretações” abstratas de seus conceitos e pressupostos teóricos na atualidade (TULESKI, 2001, p. 19).

O pesquisador vai à obra de Vygotski para retirar o que julga importante para a atualidade de acordo com sua especialidade, sua visão de homem e de natureza. Encontram-se, então, vários Vygotskis, alguns marxistas, outros não; uns preocupados com a crise da psicologia (que diversos autores contemporâneos dizem ser atualíssima) em primeiro plano, outros interessados em Educação Especial; outros preocupados com o desenvolvimento e aprendizagem, com enfoque na zona de desenvolvimento proximal; enfim observa-se uma fragmentação de sua obra, com a perda de significado de seus conceitos. Vygotski apresenta-se como pedólogo, metodólogo, psicólogo, estudioso da arte, todos separados e nunca em comunicação com as grandes questões da sociedade de seu tempo (TULESKI, 2001, p. 41 – grifos nossos).

Nesse contexto de distintas interpretações, Elhammoumi (2001), citado por Duarte (2001), evidencia problemas importantes no terreno da difusão da psicologia soviética nos Estados Unidos da América, em cujo processo conceitos centrais da obra de Vigotski, Luria e Leontiev teriam sido relegados ao esquecimento, precisamente, aqueles vinculados às bases histórico-materialistas sobre as quais repousa a construção teórica da famosa tróica. Para Elhammoumi (2001), apud Duarte (2001), em verdade, a leitura norte-americana tende a atribuir primazia ao [...] “papel do signo e da palavra, na fala e na linguagem, no desenvolvimento das funções mentais superiores, da consciência e da ação humana”, dimensão esta que, no contexto da psicologia histórico-cultural, apareceria como secundária, uma vez que derivada da atividade prática concreta. Nas precisas palavras de Elhammoumi (2001), apud Duarte (2001),

[...] os principais conceitos do programa de pesquisa sócio-histórico-cultural têm sido esquecidos na explosiva produção de artigos sobre o pensamento de Vigotski, Luria e Leontiev. Os mais importantes conceitos foram excluídos. Quais são esses conceitos importantes? De acordo com os textos clássicos da teoria sócio-histórico-cultural vê a mediação semiótica, os processos simbólicos e os processos cognitivos como secundários porque eles derivam das interações que indivíduos estabelecem na concreta atividade prática socialmente organizada. Conceitos que são primários, que não são derivados, mas sim aspectos da atividade prática socialmente originada, incluem: sistemas sociais, ideologias, formas institucionais de trabalho, formas institucionais de educação, materialismo dialético, alienação, relações sociais de produção, meios psicológicos de produção, modos psicológicos de produção de conceitos sociais e relações psicológicas de produção (ELHAMMOUMI, 2001 apud DUARTE, 2001, p. 4 – grifos nossos).

Uma análise cuidadosa das carências e inversões conceituais cometidas ao longo do processo de interpretação de Vigotski nos EUA, conforme Elhammoumi, constatará que fenômeno afim ocorreu em relação ao tratamento predominantemente atribuído a Vigotski no Brasil, como atesta, igualmente, Tuleski. Como assevera esta última autora:

Grande parte das publicações nacionais tem enfatizado a *aprendizagem, a interação entre pares e a relação entre pensamento e linguagem*. Encontram-se poucos estudiosos, inclusive estrangeiros que consideram as influências societárias mais amplas no desenvolvimento da psique humana. A organização social, as relações sociais de produção como construtoras de uma psique determinada não são analisadas. *A ênfase na escola, na interação em pequenos grupos, na relação aprendizagem e desenvolvimento com enfoque na zona de desenvolvimento proximal, na mediação, é destacada sem que se avance para o significado que assumem em uma sociedade capitalista, quando o próprio Vygotsky estava empenhado na destruição dessa forma de sociedade* (TULESKI, 2001, p. 24 – grifos nossos).

Apesar de não se encontrar esboçada na literatura uma conceituação explícita do termo neovigotskiano, ao que tudo indicam os estudiosos nos quais vimos nos apoiando, como Elhammoumi (2001), Tuleski (2001) e Duarte (2001), dito sumariamente, a desconsideração pelas “influências societárias mais amplas no desenvolvimento da psique humana” estaria na base do universo neovigotskiano. Em outras palavras, o tratamento do processo de construção do conhecimento ou da mente humana deslocados do seu chão onto-histórico, como discutiremos no decorrer do nosso trabalho, seria, com efeito, a marca, por excelência, das interpretações neovigotskianas. Nesse sentido, é oportuno atentarmos, ainda, para a denúncia feita por Duarte sobre o caráter culturalista e intersubjetivista dos conceitos difundidos pelos neovigotskianos.

[...] boa parte dos chamados **neovigotskianos** que vêem o conhecimento como resultado de interações intersubjetivas mediadas pela linguagem, num processo de negociação ou compartilhamento de significados, sendo esses significados próprios a cada grupo cultural, numa perspectiva culturalista e relativista. *As noções de cultura, significado, interação social, mediação, linguagem* são empregadas pelos **neovigotskianos** para constituir uma concepção que transforma a verdade numa questão de obtenção de consensos e de estabelecimento de convenções (DUARTE, 2001, p. 244 – grifos nossos).

Podemos constatar, sem dúvida, que os mesmos conceitos identificados por Elhammoumi (2001) e Tuleski (2001) são indicados por Duarte (2001) como integrantes do universo de preocupação dos neovigotskianos.

A propósito da definição dos neovigotskianos, é importante destacar, ademais, a perspectiva de Newman e Holzman (2002), que, embora tampouco formulem uma

definição acerca deste vocábulo, denunciam a articulação dos neovigotskianos com o pragmatismo⁵¹, assim como o afastamento destes de uma abordagem vigotskiana revolucionária fincada na concepção histórica de Marx.

Isso posto, passamos, agora, a apresentar um apanhado crítico mais detalhado dos conceitos difundidos na perspectiva do que vimos até aqui nos referindo como neovigotskianismo, perseguindo, para tanto, as indicações de Elhammoumi (2001), Newman e Holzman (2002), Duarte e Tuleski (2001).

De início, constatamos, na literatura produzida na atualidade sobre Vigotski, uma depuração do marxismo, como indicam Duarte (2001), Tuleski (2001) e Oliveira (2006). Como bem assevera Tuleski,

Retirar de seus textos referências a Marx, Lênin ou Trotsky é suprimir referências importantes para a compreensão de sua teoria. *Ignorar sua formação marxista e seu envolvimento teórico-prático com o projeto coletivo de construção do comunismo significa abstrair suas idéias das lutas vividas por ele e que lhe dão significado.* No entanto, *grande parte do material escrito sobre Vigotski relega a segundo plano seu envolvimento com o comunismo e sua formação marxista*, aparecendo brevemente em alguns resumos biográficos poucas citações sobre os locais em que trabalhou e autores em que se baseou, sem estabelecer relações com seus postulados teóricos (TULESKI, 2001, p. 23 – grifos nossos).

Oliveira, por seu turno, além de reafirmar o apagamento sobre as raízes histórico-marxistas do pensamento de Vigotski, aponta diferentes elementos que se articulam a essa fenomenal distorção produzida no seio do neovigotskianismo, no qual nosso psicólogo russo seria apropriado de forma aligeirada e ao sabor dos modismos de ocasião. Vejamos:

Hoje em dia, apesar de todo o esforço de Vigotski e daqueles que continuaram a desenvolver sua teoria, tem havido, em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, distorções do significado e sentido da categoria atividade e das demais que fazem parte do universo conceitual de Vigotski. *Um dos fatores desse problema continua sendo a falta e/ou a superficialidade de estudos daqueles fundamentos marxianos.* Além desse fator referente aos estudos desses fundamentos, há que se considerar também aquele relativo a leituras aligeiradas de seus textos, intensificadas pelo modismo, surgido em volta da obra de Vigotski, nas últimas décadas. Esse aligeiramento de leituras, por seu lado, se intensifica ainda mais pelo tipo de divulgação feita de várias publicações de escritos de Vigotski. *Trata-se de uma reprodução mutilada desses escritos, dos quais são retiradas, exatamente, as partes que se referem àqueles fundamentos marxianos.* Com essa apropriação indébita, da obra de Vigotski, o significado e sentido de todo o seu universo conceitual são fortemente esvaziados, o que dá margem

⁵¹ Pragmatismo é um sistema que, opondo-se ao intelectualismo, considera o valor prático como critério da verdade.

a que esses escritos passem a ser utilizados em função dos mais variados interesses que servem, em última instância, de forma consciente ou não, para legitimar teorias contrárias àquela defendida por Vigotski. Isso tem gerado, em consequência, uma falsa adesão à obra vigotskiana (OLIVEIRA, 2006, p. 5 – grifos nossos).

Não é demais insistir, com o apoio de Tuleski (2001), que grande parte dos estudiosos que se afirmam orientados pela teoria de Vigotski vem pondo em segundo plano os elementos relativos à fundamentação marxista e ao projeto comunista, nos quais se assentava o referido autor, ou mesmo promovendo uma radical varredura dessas referências no tratamento de sua obra. Esta afirmação pode ser facilmente comprovada através do exame de algumas destas publicações, tanto no plano internacional, como nacional.

Autores como Wertsch (1988), Baquero (1996), Freitas (1994), Oliveira (1997) e Rego, para citar alguns, não obstante identifiquem a referência ao marxismo na obra de Vigotski, tratam-na como um aspecto secundário ou contingencial, sem articular tal orientação aos pressupostos vigotskianos. Duarte chama a atenção para o fato, alertando que “as pessoas não precisam ser marxistas para ler Vigotski, mas é muito pouco provável que se possa entender Vigotski sem um mínimo de conhecimento da filosofia de Marx, de seu método, de sua concepção do homem como ser histórico” (DUARTE, 1996, p. 70).

Para efeito de ilustração, destacamos um trecho de um dos autores acima citados anteriormente, no qual este parece sugerir que a leitura de Marx realizada por Vigotski não tivesse passado de uma dentre tantas outras áreas de seu interesse filosófico-literário.

Entre os autores que se destacavam nas leituras de Vygotsky figuravam poetas como Tyuchev, Blok, Mandel'shtam e Pushkin, escritores de ficção como Tolstoy e Dostoyevsky, Bely e Bunin e filósofos como James e, especialmente, Spinoza. Também leu as obras de Freud, Marx, Engels, Hegel, Pavlov e o filólogo russo Potebnya (WERTSCH, 1988 *apud* REGO, 1994, p. 24).

Acrescente-se a esse fato a idéia errônea, conforme Facci (2004), expressa por alguns pesquisadores contemporâneos, de que existia uma imposição ideológica desde a Revolução Russa, “que obrigava os cientistas (e também Vigotski) a adotarem o materialismo em todos os seus trabalhos o que reforçou a dúvida se Vigotski era

marxista ou não” (FACCI, 2004, p. 143). Esse entendimento pode ser expresso nos trechos abaixo:

O nível sócio-histórico da teoria é, na verdade, a história das tendências das culturas relacionadas à sua produção, sua reprodução, suas formas de aquisição e suas relações sociais. Em Vygotsky, esse nível pode ter sido deixado vago porque havia uma explicação definitiva para esse estudo das tendências da cultura e seus conflitos: o marxismo. Hoje, há dúvidas sobre essa explicação. Mesmo no tempo de Vygotsky, tal estudo estaria repleto de questões ideológicas (BERNSTEIN, 1994, p. 15).

O debate quanto à forma de filosofia política que estaria por trás da obra de Vygotsky, especialmente no que se refere à determinação do pensamento individual, é, algumas vezes, cáustico. Existem aqueles que, como Yaroshevsky (1989), desejam exumar o corpo da obra precoce de Vygotsky para construir uma moderna psicologia marxista, e aqueles que, como Kozulin (1990) desejam purgar a identidade de Vygotsky de toda influência marxista (DANIELS, 1994, p. 23).

Fazendo alusão ao próprio Vigotski, parece que tais autores, a exemplo da maioria dos psicólogos soviéticos contemporâneos de Vigotski, tenderiam a reduzir o marxismo, à mera ilustração, desvinculando-os dos próprios fundamentos históricos, políticos e filosóficos, nos quais Vigotski tão proficuamente trabalhou.

Anunciada a depuração do marxismo da obra de Vigotski, que aparece reiteradamente no complexo categorial neovigotskiano, passemos então a especificar algumas categorias importantes na discussão do revisionismo neovigotskiano, se assim podemos dizer, através das quais uma gama de intérpretes liberais de Vigotski ancora seu afastamento do marxismo.

Cabe enfatizar, de antemão, que a teoria de Vigotski tem sido interpretada, na perspectiva neoliberal e pós-moderna, em favor do relativismo cultural (Duarte, 2001), propondo-se o conhecimento humano como resultado de um processo de interações entre consciências, mediadas pela linguagem. Por esse prisma, Vigotski é alçado à condição de teórico da linguagem, ocultando-se dessa forma o conhecimento como um complexo nascido no mundo dos homens, a partir do trabalho.

Com efeito, conforme indicações de Elhammoumi, Tuleski e Duarte, a categoria linguagem ocupa uma posição de destaque no universo de preocupação dos neovigotskianos. No entanto, cabem aqui alguns esclarecimentos. Primeiro, vale salientar que, como reconhecem os mesmos autores, a linguagem ocupou um lugar proeminente no pensamento de Vigotski, porém, na abordagem conferida pelos

neovigotskianos, esta é explicitada à revelia da teoria do próprio Vigotski e despida do seu núcleo central, que é a categoria trabalho.

A esse respeito, Leontiev é preciso na afirmação da centralidade do trabalho na obra de Vigotski, em contraposição à linguagem, a qual, isto sim, decorreria da categoria trabalho e, ainda mais, cumpriria o papel, por certo importantíssimo, de mediação.

Liev Semiónovitch expressava aforisticamente essa idéia, parafraseando a locução proverbial de *Fausto*. Em vez de a expressão bíblica “No principio foi a palavra”, Goethe escreve: “Primeiro foram os atos”. Para Vigotski, no problema da gênese do pensamento, primeiro foram os atos (a atividade prática) que agiram de forma mediada através da palavra (LEONTIEV, 1996, p. 456).

Paradoxalmente ao que fora apontado por Leontiev, mormente no que se refere à centralidade da categoria trabalho na obra de Vigotski, não registramos qualquer referência à questão nas leituras neovigotskianas, cabendo lembrar, ainda, que esse aspecto não se trata de um elemento secundário na obra de Vigotski.

É oportuno registrarmos, à guisa de ilustração, algumas citações de autores contemporâneos que, a nosso ver, expressam sobre a linguagem e seu papel mediador na construção do psiquismo humano, uma leitura de caráter eminentemente parcial, apartada de sua vinculação ontogenética com o complexo do trabalho.

Assim, tendo como pressuposto teórico a constituição social do psiquismo humano, mediada pela linguagem, indagamo-nos acerca dos processos sociais envolvidos na produção da “valorização negativa” do aluno por parte de si mesmo, dos aspectos em jogo na elaboração social da identidade (OLIVEIRA, 1993, P. 155).

A linguagem foi uma preocupação central para Vygotsky, desde os seus anos de formação. Estudou-a e deu a ela um lugar destacado em sua teoria, abordando-a não como um sistema lingüístico de estrutura abstrata, mas em seu aspecto funcional, psicológico. Interessava-lhe estudar a linguagem como constituidora do sujeito, procurando, portanto, enfocar em seus estudos a relação pensamento-linguagem (FREITAS, 1996, p. 92).

Nas relações do indivíduo com o grupo social, a linguagem é fundamental. A palavra veio, num nível mais geral, a caracterizar a condição humana. Em termos mais específicos, na ontogênese, a linguagem tem a função de regular as ações e de propiciar a conduta intencional humana (GÓES, 2000, p. 118).

Poderíamos ilustrar o texto com uma infinidade de autores que, certamente, podem ser nomeados de neovigotskianos e, que, a seu modo, dão o devido realce à linguagem na obra de Vigotski. No entanto, queremos chamar a atenção para duas importantes questões, a saber: (1) os textos dos referidos autores omitem categoricamente qualquer

menção a uma categoria imensamente cara a um marxista, que é justamente a categoria trabalho; e (2) esta omissão, casada à exaltação da categoria linguagem, exprime, em última instância, como bem denuncia Duarte (2001), uma apropriação neoliberal e pós-moderna da teoria de Vigotski, a qual finda por servir ao projeto de perpetuação da sociabilidade do capital.

Nesse contexto, parece possuir todo o sentido, para os neovigotskianos, afirmar a linguagem como categoria central, na medida em que tal defesa, como atesta mais uma vez Duarte (2001), corrobora com as teses da pós-modernidade. Outrossim, afirmar a linguagem e não o trabalho, como momento fundante da socialidade humana, põe em xeque a própria fundamentação da teoria histórico-cultural, assim como o constructo marxiano *in totum*.

Outro elemento amplamente apanhado dos escritos de Vigotski tem sido a questão do “social”, a qual é submetida, na revisão neovigotskiana, a um tratamento igualmente marcado pela parcialidade e pela indeterminação. Sobre essa temática, vejamos o que diz Tuleski:

Esses autores não ignoram por completo o social. Todavia, “social” dilui-se ou, dizendo melhor, restringe-se às interações individuais em pequenos grupos. As relações sociais, no sentido dado por Marx e adotado por Vygotski, como produtoras e transformadoras dos comportamentos, condutas e formas de pensar humanos no decorrer da história, acabam-se por limitar-se a relações interpessoais nesta forma de se ler Vygotski. As interações e mediações, estudadas de maneira ahistórica, independentes de tempo e lugar, adquirem um significado distinto daquele pretendido por Vygotski (TULESKI, 2001, p. 31).

Partindo das afirmações de Tuleski, que indicam que a questão social em grande parte dos atuais intérpretes da teoria de Vigotski, notadamente neovigotskianos, tem se reduzido, fundamentalmente, às interações inter-individuais ocorridas no contexto de grupos específicos, destacamos alguns trechos dessa literatura que comprovam a assertiva.

Em contrapartida, decidi examinar neste artigo os efeitos da colaboração *inter pares*. Afinal, em muitas salas de aulas as crianças trabalham em grupos, sob a orientação de um professor ou monitor, ou como membros de um “time” que trabalha unido para resolver um problema com pouca ou nenhuma orientação de adultos. E, algumas classes, as crianças também agem como tutores, ajudando os colegas menos competentes a aprender certas habilidades relativamente diretas (TUDGE, 1990, p. 151).

Assim foram coletados, com os pais, dados sobre a vida familiar, o relacionamento ente irmãos e as identidades em formação das crianças; com os colegas e nas situações de recreio, dados sobre as relações entre o grupo

de crianças; e, com os professores, dados relativos ao comportamento de sala de aula e ao aproveitamento escolar (POLLARD, 1994, p. 264).

O trabalho pedagógico desenvolvido nesta sala de aula estava ancorado no propósito de viabilizar diversas formas de interação e de diálogo entre as crianças. Para tanto, entre outras coisas, a sala de aula era organizada em grupo de quatro carteiras, e, quase sempre, as atividades eram propostas para serem desenvolvidas em grupos ou em duplas (NOGUEIRA, 1993, p. 19).

Ainda que não se deva, a rigor, negar a importância pedagógico-social da promoção das interações grupais no contexto da família e da escola/sala de aulas, na perspectiva vigotskiana, não se pode deixar de levar em conta, como lembram Davidov e Zinchenko (1995, p. 163), que “a forma inicial de atividade, que define a situação social do desenvolvimento humano, é a realização coletiva dessa atividade”, que necessita, por todas as prerrogativas da psicologia histórico-cultural, estar articulada à perspectiva de construção de uma outra sociabilidade. Portanto, por exemplo, o que toca à educação das crianças, a consideração pela interação entre pares e, no limite, com a figura do professor ou de outros adultos, ainda que inegavelmente recomendável, não abarcaria as complexas indicações de Vigotski sobre a questão social. Nesse contexto, nas palavras de Tuleski, o social em Vigotski,

[...] não é apenas o cenário, o meio físico onde se desenrola a ação humana; nem é a convivência harmoniosa entre indivíduos; pelo contrário, seu conceito de social está intrinsecamente ligado às condições que conduziram à revolução russa e aos acontecimentos posteriores a ela, bem como ao pensamento marxista que os refletia e explicava (TULESKI, 2001, p. 34).

Uma observação importante acerca da conotação do social atribuída à obra de Vigotski na atualidade é, justamente, que, de acordo com Tuleski (2001), sequer os pesquisadores russos têm escapado ao reducionismo, no sentido de compreender o social limitado a “interações individuais em pequenos grupos” (TULESKI, 2001, p. 31). Esse fato pode ser constatado na I Conferência Internacional de Psicologia Histórico-Cultural, já referenciada, sobre o qual Rubtsov⁵² se pronuncia da seguinte forma:

As interações fornecem pré-requisitos para as subseqüentes realizações do aluno como efeito da educação no sistema “professor-aluno” dependendo de como sua atividade conjunto é organizada. Do ponto de vista do estudo experimental, o problema da “interação social e aprendizagem” pode ser apresentado como investigação da eficiência da “interação entre pares” em curso na tarefa de resolução de um problema, como especificidade da

⁵² É oportuno destacar que, por problemas de saúde, o professor Vitaly Vladimirovich Rubtsov, da Universidade Estadual de Moscou, não pôde estar presente ao referido evento, tendo, contudo encaminhado para publicação nos Anais o texto que aqui utilizamos como material de análise.

atividade educacional conjunta de alunos na classe (“professor - aluno - grupo de alunos”) [...]. (RUBTSOV, 2006).

Passemos, então, a outra categoria amplamente difundida na contemporaneidade e que tem suas análises associadas ao nome de Vigotski, qual seja, a cultura. Insistamos, antes de tudo, com Duarte (2001), que a noção de cultura adotada pelos neovigotskianos encarna, na verdade, um relativismo cultural, “que transforma a verdade numa questão de obtenção de consensos”. Vejamos alguns trechos que comprovam a afirmação de Duarte.

A cultura, entretanto, não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados (OLIVEIRA, 1997, p. 38 – grifos do autor).

Mas, logo que Júnior gritou *vri* tentando se impor/convencer, Alex repetiu a leitura *vri* para transformá-la logo em seguida em *vir*, conseguindo fazer a leitura adequada da sílaba *vir*. Nessa situação podemos apontar, como a negociação entre as duas crianças estava sendo um processo bastante dinâmico. (NOGUEIRA, 1993, p. 24)

Hoje, é possível perceber a coexistência de duas leituras de Vygotsky no ensino de inglês. Em uma dessas leituras, Vygotsky é abordado a partir de uma tradição de pensamento sobre o papel do símbolo nas coisas humanas. Na outra Vygotsky é lido com ênfase na política de cultura (BURGESS, 1995, p. 35).

A julgar pelas passagens que ilustram significativamente o relativismo cultural presente nas interpretações contemporâneas, notadamente neovigotskiana, apontamos como procedente a preocupação de Lane, ao atribuir o termo sócio-histórico à psicologia de Vigotski, muito embora defendamos, como Duarte, que a referida psicologia seja reconhecida pela própria nomeação instituída pelos psicólogos russos, ou seja, psicologia histórico-cultural.

No entanto, cabe destacar que prognosticamente Lane acertou quando sugeriu que os que não conheciam – e poderíamos acrescentar, ou que conheciam superficialmente – a obra de Vigotski poderiam entender o termo cultura, desprendido de qualquer critério de objetividade e historicidade e, ainda mais, descolado dos reais pressupostos da psicologia histórico-cultural, pois, como assevera Pino, “trata-se de um conceito entendido e utilizado pelos autores de formas diferentes, o que exige que seja devidamente conceitualizado no contexto próprio em que é utilizado por Vigotski” (2000, p. 47). Nesse sentido, atentemos para o que Vigotski diz sobre a questão cultural, em seu estudo “A psicologia concreta do homem”:

Desenvolvimento cultural = desenvolvimento social, *não em sentido literal* (desenvolvimento das inclinações ocultas, mas freqüentemente – de fora; papel da construção, ocultamento das formas desenvolvidas, compare atenção voluntária, papel do exógeno no desenvolvimento). Melhor – a transformação das estruturas de fora para dentro: outra relação da onto- e filogênese do que no desenvolvimento orgânico: lá a filogênese está incluída em *potencial* e se repete na ontogênese, aqui *a inter-relação real entre filo- e ontogenia*: a pessoa como biótipo não é necessária: para o embrião no útero da mãe desenvolve-se em filhote humano, o embrião não interage com o biótipo adulto. No desenvolvimento cultural esta inter-relação é a força motriz básica do desenvolvimento (aritmética dos adultos e infantil, fala, etc.) (VIGOTSKI, 2000, p. 27).

Refletindo sobre o mesmo trecho acima citado, Pino (2000), por sua vez, explicita com aguda pertinência:

Esse momento de ruptura não interrompe o processo evolutivo mas dá ao homem o comando da própria evolução. A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da *ordem da natureza à ordem da cultura*. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou *biológicas* e funções superiores ou *culturais*, Vigotski não está seguindo, como o fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da superação. As funções *biológicas* não desaparecem com a emergência das *culturais*, mas adquirem uma nova forma de existir: elas são incorporadas na *história* humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo. (PINO, 2000, p. 51).

O conteúdo do citado texto de Vigotski nos remete, invariavelmente, ao filósofo húngaro, Georg Lukács, que, apoiado no pensamento marxiano, escreveu a “Ontologia do Ser Social”, onde põe a termos as três esferas ontológicas que compõem o ser, por entendê-las como indispensáveis à compreensão do momento fundante do mundo dos homens. Nesse sentido, é oportuno fazermos aqui referência ao esforço teórico de Lukács⁵³, como um importante marco na compreensão do pensamento de Vigotski⁵⁴.

⁵³ Para Lukács, existem três esferas ontológicas distintas: a inorgânica, a biológica e o ser social. Na esfera inorgânica, teríamos o incessante tornar-se outro mineral. Sua evolução nada mais é senão um movimento pelo qual algo se transforma em um outro algo distinto. Assim, a pedra se converte em terra, a força mecânica em calor, etc. Na esfera biológica, teremos a incessante recolocação do mesmo, ou seja, uma goiabeira sempre produzirá goiabas etc. O ser social, por sua vez, particulariza-se pela incessante produção do novo, através da transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada, ou, dito de outro modo, teleologicamente posta. No entanto, apesar de distintas, as três esferas estão indissolúvelmente articuladas, pois, sem a esfera inorgânica, não há a vida e, sem a vida, não há ser social. Isso significa, acima de tudo, conforme Lukács, que o ser social somente pode existir e se reproduzir em uma contínua e ineliminável articulação com a natureza. Porém, essa distinção e articulação entre as três esferas apenas podem ser corretamente compreendidas se levarmos em conta o

Retornando à questão da cultura, é importante ressaltar que, por ocasião da I Conferência Internacional de Psicologia Histórico-Cultural, já por várias vezes aqui mencionada, um dos convidados da Rússia, professor Boris G. Meshcherryakov⁵⁵, tinha como tarefa realizar uma discussão sobre a questão da cultura e da psicologia. Nesses termos, ele expõe o que seria a empreitada da psicologia histórico-cultural, no pantanoso terreno da cultura.

A psicologia histórico-cultural (PHC), depois com o jornal com o mesmo título, fundado em 2005, tem boas chances de reviver e sobreviver à competição com seus inúmeros “vizinhos” teóricos, tais como a psicologia intercultural, a psicologia cultural, a antropologia cognitiva, a antropologia psicológica, a psicologia evolutiva, a etnopsicologia, a psicologia genética, a psicologia do desenvolvimento, a psicologia histórica, a psicologia indígena e a psicologia da cultura popular. Observando essa lista, pode-se facilmente chegar a seguinte conclusão: a encruzilhada entre a psicologia e a cultura tornou-se realmente concorrida. Este é o motivo pelo qual é tão importante para todos os participantes desse “tráfego” compreenderem aonde e com quem a psicologia histórico-cultural pode combinar seus esforços e quem é apenas uma companhia acidental (MESHCHERYAKOV, 2006 – Texto dos Anais da I Conferência Internacional O Enfoque Histórico Cultural em Questão).

Na continuidade de sua exposição, Meshcherryakov (2006) delimita quais seriam as diferenças entre as concepções de cultura esboçadas pelas diversas psicologias, valendo observar que, ao contrário de legitimar a vigência de uma variada gama de psicologias, Vigotski moveu todos os seus esforços no sentido de edificação de uma psicologia única, considerando, conforme suas reflexões, que “a psicologia está grávida de uma disciplina geral, mas ainda não deu à luz” (VIGOTSKI, 1996, p. 212). Conforme o autor,

Nós podemos declarar que as diferenças entre a psicologia histórico-cultural e a Psicologia intercultural são fundamentais como exemplo, as diferenças na compreensão dos conceitos da ciência, na definição de cultura e desenvolvimento, nos diferentes métodos da pesquisa etc. Mas é muito difícil perceber essas diferenças devido as formulações estereotipadas, de acordo com as quais a Psicologia Intercultural estuda a influência da cultura nas atitudes e comportamento das pessoas e com as quais foca os efeitos dos

que Lukács chamou de salto ontológico, que se constituiria, em linhas gerais, para sermos breves, na ruptura, na negação da esfera anterior, assim como na constituição de um longo e contraditório processo de novas categorias que constituirão a esfera nascente. Assim, dessa relação entre o mundo inorgânico e a vida, desdobra-se com clareza essa relação salto ontológico/desenvolvimento processual do novo ser, ressaltando que, para o mundo dos homens, esse momento predominante é representado pela transformação conscientemente orientada do real, através dos atos de trabalho, que se constitui o salto que marca a gênese do ser social.

⁵⁴ Vale lembrar ser este, a propósito, o pressuposto fundamental assumido em nosso trabalho, o qual deverá ser devidamente elucidado em outro momento de seu desenvolvimento.

⁵⁵ Professor do Departamento Internacional de Psicologia Histórico-Cultural, dos cursos de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou e Editor-chefe do Jornal Internacional “Psicologia Histórico-Cultural”.

costumes e do ambiente cultural no comportamento, nas emoções e no pensamento[...]. (MESHCHERYAKOV, 2006 – Texto dos Anais da I Conferência Internacional O Enfoque Histórico Cultural em Questão).

Na Psicologia Intercultural, a cultura é frequentemente usada como um sinônimo das palavras “país”, “etnia” etc., [...] Portanto, considerando que a Psicologia Intercultural estuda a influência da cultura na mente, e suas conclusões não são resultado nem da metodologia de pesquisa e nem do status teórico de cultura, suas afirmações não fazem nenhum sentido. (MESHCHERYAKOV, 2006 – Texto dos Anais da I Conferência Internacional O Enfoque Histórico Cultural em Questão).

Conceitos contemporâneos norte-americanos em sua maioria ignoram ou negam o desenvolvimento histórico-cultural da mente. Por exemplo, J. Wertsch (1996), criticando as concepções de Vigotski, argumenta que as diferenças interculturais não podem ser transformadas em histórico-culturais. Em sua tentativa de superar este “engano de reduzir as diferenças culturais”, Wertsch denomina esta abordagem de “sociocultural”. Obviamente, pelas mesmas razões M. Cole, denomina seu projeto de psicologia cultural; analisar este projeto nos faz pensar que “este prefere ajustar-se a psicologia cultural anti-histórica”. (MESHCHERYAKOV, 2006 – Texto dos Anais da I Conferência Internacional O Enfoque Histórico Cultural em Questão)

Ao final, como que, paradoxalmente minimizando as diferenças/divergências entre a psicologia histórico-cultural e as outras psicologias, especialmente a psicologia intercultural e a psicologia cultural e, ainda mais, apagando as contradições por ele mesmo anteriormente apontadas, Meshcheryakov (2006) acaba por endossar o pluralismo teórico-metodológico⁵⁶ no campo da ciência e, sobretudo, da ciência psicológica, assim arrematando seu pronunciamento:

E finalmente, deve ser apontado que nossa análise da Psicologia Intercultural contemporânea e de outras disciplinas não carrega nenhuma reprovação. *A diversidade de ciências existentes na encruzilhada da psicologia e da cultura é um fenômeno normal que abre oportunidades de competições e cooperações produtivas* (MESHCHERYAKOV, 2006 – Texto da palestra – grifos nossos).

Meshcheryakov (2006) parece assim validar um eventual diálogo ou parceria firmada entre o legado vigotskiano e qualquer outra das múltiplas vertentes do pensamento psicológico, às quais parece ainda aquilatar igual valor teórico-científico. Tal posição nos remete ao relativismo presente nas interpretações que temos identificado como

⁵⁶ Segundo Tonet (2004, p. 185), pluralismo metodológico pode ser “entendido como ecletismo, ou seja, a liberdade de tomar idéias de vários autores e articulá-las segundo a conveniência do pensador. Isto normalmente é feito sem o cuidado de verificar com rigor a compatibilidade de idéias e paradigmas diferentes, dando origem a uma colcha de retalhos [...]”. E diz ainda: “[...] às vezes, ele é entendido no sentido do relativismo, cuja afirmação essencial é de que não há verdade, mas apenas verdades, não há métodos, mas apenas métodos. Verdade, critérios de verdade, método, todos eles têm um valor relativo porque todos eles são parciais”.

neovigotskianas, que apontam como válidas as possíveis associações de Vigotski com pensadores dos mais variados matizes epistemológicos. Assim é que presenciamos na produção teórica de orientação neovigotskiana tentativas diversas de vinculação linear do nome de Vigotski a autores tão diversos como Piaget, Freud, Bakhtin, Paulo Freire, Emília Ferreiro, para citar alguns exemplos, cabendo-nos, no momento, destacar, nesse universo de associações, o nome de Bakhtin.

Vygotsky e Bakhtin se assemelham em muitos aspectos. Ambos mostraram um sensível interesse pela literatura e buscaram na linguagem a chave da compreensão para as principais questões epistemológicas que atravessam as ciências humanas e sociais (FREITAS, 1996, P. 157 – grifos nossos)

Em particular, os pressupostos individualistas, que permeiam muito da psicologia contemporânea, moldaram nosso discurso de maneiras que tornam difícil a incorporação da força total das idéias de Vygotsky no debate teórico atual. Além disso, acreditamos que o próprio *Vygotsky não obteve sucesso no desenvolvimento de algumas das implicações de suas idéias e que se pode lidar com essas idéias invocando as idéias de outros, como os escritores e semiólogos soviéticos M. M. Bakhtin (1981, 1986; Voloshinov, 1973) e Yu. M. Lotman (1988a, 1988b) (WERTSCH E SMOLKA, 1994, p. 121 – grifos nossos).*

A associação de Vigotski a Bakhtin indica remeter, no universo neoliberal e pós-moderno das apropriações da teoria de Vigotski, como assevera Duarte, à “defesa da centralidade das interações discursivas (a linguagem) na constituição do ser social, por oposição à concepção marxista, para o qual o trabalho é o princípio fundante do ser social”. Dessa forma é que Daniels afirma encontrar alta compatibilidade entre Vigotski e Bakhtin, assim como remete a referida associação ao universo neovigotskiano.

Tentando deslocar para diante o desenvolvimento da unidade de análise na psicologia neo-vygotskyana, Radzikhovskii (1987) é um dos muitos escritores soviéticos que, recentemente, reavivaram o debate sobre a contribuição de M. M. Bakhtin [...]. Embora provavelmente nunca tenham se conhecido Vygotsky e Bakhtin foram contemporâneos e desenvolveram conceitos e argumentos nos quais pode ser encontrado um alto grau de compatibilidade [...]. Como parece conveniente, e mesmo necessário, em suas respectivas posições teóricas, seus trabalhos têm sido recriados e transformados em uma variedade de ambientes sociais (DANIELS, 1994, p. 102 – grifos nossos).

No entanto, é válido destacar a ponderação de Davidov e Zinchenko, a despeito da associação Vigotski e Bakhtin.

Cada um deles foi pioneiro no estabelecimento de sua própria área de pesquisa e, só agora, conhecendo a situação retrospectiva e contemporânea dessas correntes podemos verificar a profundidade das relações entre elas. Mas, por mais próximos que tenham sido, Bakhtin permanece Bakhtin [...] e Vygotsky é Vygotsky (DAVIDOV E ZINCHENKO, 1994, p. 156).

Apenas, para citar mais um exemplo quanto à ênfase na questão discursiva encabeçada, como assevera Duarte (2001), pelos neovigotskianos, destacaremos alguns trechos da fala da professora Marta Kohl – que declaradamente pauta suas pesquisas na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural – proferida na I Conferência Internacional de Psicologia Histórico-Cultural, que caminham na direção da mais cristalina aproximação com a perspectiva hiper-subjetivista, característica do ideário pós-moderno.

Então a gente tem se baseado na abordagem histórico-cultural e em outras fontes teóricas e temos utilizado a autobiografia, o relato autobiográfico oral, vídeogravado de sujeitos adultos variados, a gente tem procurado selecionar homens e mulheres de diferentes faixas etárias, e eles sentam conosco e dão um depoimento autobiográfico sem muita direção de propostas a gente só pede para a pessoa contar a vida do modo que queira e surpreendentemente a gente tem conseguido relatos longuíssimos. A pessoa de quem eu vou falar aqui, que é a Sônia, nos deu um depoimento de 8 horas, ela falou durante 4 horas seguidas, ah eu não contei nem metade da minha vida. Ah você toparia voltar, sim, claro, voltou e contou mais quatro horas da vida dela e falava com muita desenvoltura e entusiasmo sobre a sua própria vida, o que já é um dado, então a gente tem feito essas coletas, na verdade, gravações e depoimentos autobiográficos, e a nossa análise então procura tomar a autobiografia tanto como fonte de dados empíricos, como dado em si, quer dizer, a própria autobiografia é a nossa fonte empírica, mas ela também, o modo de narrar é também relevante para gente compreender a configuração psicológica do sujeito e, na verdade, a autobiografia também tem se mostrado como um momento de subjetivação, *o sujeito também está se constituindo ao contar, ao elaborar uma narrativa para o outro ele também está construindo um personagem, está construindo uma identidade*. Então, nesse sentido, o relato autobiográfico é o lócus de subjetivação (OLIVEIRA, 2006, I CONFERENCIA INTERNACIONAL O ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL EM QUESTÃO)

[...] no âmbito dessa construção psicológica, está em jogo a constituição histórico-cultural do sujeito, quer dizer, ele, aos quarenta anos, conta quem ele foi, daí ele olha dos quarenta anos a criança de quatro anos que ele foi, a mãe que ele teve, o trabalho que ele teve, a infância que ele teve, do hoje. Então não é uma questão de relato sobre a verdade, mas é uma versão dessa história que o sujeito pode apresentar do lugar que ele ocupa hoje, do lugar psicológico e cultural que ele ocupa hoje. Bom, e a terceira dimensão que eu chamo de tensões da contemporaneidade, repercussões subjetivas é que nós estamos trabalhando com pessoas de um tempo específico, que é esse nosso tempo pós-moderno e que tem características específicas, quer dizer, tem tensões culturais peculiares desse tempo que são materializadas nessas narrativas autobiográficas e umas das coisas que a gente tem explorado bastante é a idéia de que, na pós-modernidade, com a dissolução das grandes instituições, o empreendimento autobiográfico é como se fosse um lugar de repatriamento do sujeito, significa ao quebrar as pertencas culturais, quer dizer, na modernidade, o sujeito podia se apresentar como católico, filho de fulana, estudava em tal escola, trabalhando em tal lugar, isso compõe a identidade pública por meio de papéis. Hoje, com a fragmentação das nossas dimensões, o sujeito tem que fazer um esforço individual de juntar os fragmentos e se apresentar para si mesmo e para os outros com uma identidade nula, mas feita de fragmentos, feita de caquinhos desses diferentes lugares de imersão na pós-modernidade. Então ele pode ser cientista e membro de uma casa de candomblé ao mesmo tempo, casado, mas homossexual, sei lá, ele pode militar em vários lugares culturais que não se unem no imaginário das pessoas, então o esforço de unificação desse

eu é um esforço individual, quer dizer o sujeito tem que construir esse ser único (OLIVEIRA, 2006, I CONFERENCIA INTERNACIONAL O ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL EM QUESTÃO).

Tão contundentes palavras em favor do discurso como critério da verdade, da subjetividade autoconstituída e auto-imaginada como fundamento do ser, dispensam maiores comentários críticos sobre o caráter pós-moderno da apropriação do pensamento de Vigotski operado pela autora. Citando, contudo, uma vez mais Duarte, sobre o trágico fenômeno da pós-modernização da ciência, é oportuno lembrar que “em nome de romper com o cientificismo herdado de paradigmas ultrapassados ou em crise, adotam-se a descrição e a narrativa pseudoliterária de casos e memórias individuais, crônicas pobres e fragmentadas de um cotidiano pobre e fragmentado” (DUARTE, 2001, p. 79).

Cumprida a apresentação das características do universo dos neovigotskianos, gostaríamos de finalizar o texto destacando que, na abrangente literatura por ora examinada, não identificamos uma definição explícita da categoria “neovigotskiano”, assim como não localizamos qualquer autor que se autodenomine neovigotskiano. O que por ora atestamos são indicações de autores como Newman e Holzman (2002) e Duarte (2001), que caminham no sentido de apontar como interpretação neovigotskiana aquela dissociada dos fundamentos marxianos e afinadas com alguns movimentos subjacentes ao processo de reprodução e perpetuação da sociabilidade do capital, como neoliberalismo, pós-modernismo e pragmatismo.

2. EM BUSCA DAS BASES ONTOLÓGICAS DA PSICOLOGIA DE VIGOTSKI

2.1. Revisitando Lukács: o trabalho e a ontologia do ser social

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma interrelação entre homem e natureza [...] interrelação que [...] assinala a passagem, no que homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS)

Nossa pesquisa assume como principal objetivo investigar a categoria trabalho na obra de Vigotski, considerando o universo de interpretações de sua obra que, na atualidade, indicam a categoria linguagem como central no universo teórico do referido autor.

Nesse caminho, é oportuno destacar que, quando nos propomos a investigar a categoria trabalho na obra de Vigotski, somos forçadas a confessar que tamanho esforço investigativo não se constituirá em uma simples tarefa de mapeamento da categoria na obra do autor, mas na tentativa de apreender, em todos os seus nexos, que sentido tem para o psicólogo soviético edificar ou não todo o seu arcabouço teórico na categoria – trabalho – que, conforme Lukács, na esteira de Marx, tornou-nos possível operar um salto qualitativo que fundou o mundo dos homens.

A referida tarefa investigativa de análise da categoria trabalho na obra de Vigotski se apoiará fundamentalmente em Lukács, ou seja, **naquele que identificou a presença de uma ontologia na obra marxiana**, apontando ademais todas as conseqüências advindas de tamanha constatação para o próprio evoluir histórico da sociedade. Nesse sentido, no presente texto, faremos uma revisão tão rigorosa quanto nos for possível do capítulo sobre o trabalho que integra a obra *Ontologia do Ser Social*⁵⁷ escrita por Georg Lukács.

Porém, antes de iniciarmos a tarefa anunciada, julgamos relevante apresentarmos alguns elementos da trajetória do autor e da obra em estudo. Para tanto, nos remeteremos a uma

⁵⁷ Confirmamos como Lessa (2002, p. 18) define a arquitetura da *Ontologia do Ser Social* de Lukács. “Em *Para uma ontologia do ser social*, Lukács reliza, num primeiro momento, um balanço geral do problema ontológico. É a primeira parte, normalmente referida como ‘histórica’, de sua ontologia. No segundo momento, o mais volumoso, temos a exposição dos nexos ontológicos fundamentais do ser social enquanto esfera específica de ser, simultaneamente articulada e ontologicamente distinta da natureza. Ele se subdivide em quatro capítulos: ‘O trabalho’, ‘A reprodução’, ‘A ideologia’ e ‘O estranhamento’, e é normalmente conhecido como a parte ‘sistemática’ da obra”.

breve biografia reproduzida abaixo, escrita por Lessa, importante estudioso de Lukács no Brasil.

Georg Lukács é uma personalidade singular na filosofia contemporânea. Ainda muito jovem, com o livro *A alma e as formas* (1910) obtém lugar de destaque no cenário europeu. Alguns anos após, abandona as influências kantianas deste escrito e adere ao Partido Comunista Húngaro. O primeiro momento de sua trajetória marxista resultou na produção de um dos textos mais significativos e de maior influência deste século, *História e Consciência de Classe* (1923). Na seqüência, uma reviravolta intelectual: Lukács critica os traços hegelianos de *História e Consciência de Classe* e, tomando contato com os *Manuscritos de 1844* de Marx, inicia sua investigação ontológica, na maior parte das vezes pela mediação da estética. Ao final dos anos 50, publica a síntese destas pesquisas: sua monumental *Estética*. Apesar de idade avançada, no início dos anos 60 traça um programa de investigação para os próximos dez anos: a redação da *Ética*. A primeira etapa deste projeto se constituiria pela busca dos fundamentos da ética a partir dos delineamentos ontológicos deixados por Marx. Esta busca, todavia, se prolongou mais do que o pretendido, dando origem a dois volumosos manuscritos, aos quais o autor não conseguiu dar redação final antes de falecer em 1971, aos 86 anos de idade. Estes manuscritos, publicados em tradução italiana sob os títulos *Per una Ontologia dell'Essere Sociale* (ed. Riuniti, Roma, 1976-81) e *Prolegomeni all' – questioni di principio di un'ontologia divenuta possibile* (Guerini e Associati, Milão, 1990) e em sua versão original em alemão, *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins* (Luchterhand-Verlag, 1984) é o conjunto de escritos que se tornou conhecido como a Ontologia de Lukács. (LESSA, 1996, p. 7-8).

Recuperar, ainda que de forma breve, a trajetória intelectual do autor tem por finalidade destacar a guinada operada pelo pensamento de Lukács quando este entra em contato com a obra de Marx, condição absolutamente incontestável, para o nascimento de um outro tipo de ontologia resgatada da obra de Marx e que superasse até então toda a herança metafísica tradicional da ontologia que imperou até Hegel. A propósito dessa questão, Lessa afirma:

Em suma, todas as principais concepções ontológicas, da Grécia a Hegel, conceberam a essência humana como a-histórica, no preciso sentido que ela funda e determina a história da humanidade, contudo não pode ser determinada ou alterada por ela. A imutabilidade da essência aparece como condição indispensável da história: a efemeridade dos fenômenos históricos apenas poderia existir fundada por uma instância externa a-história (2001, p. 91).

Contrário a essa perspectiva, Lukács propõe na sua ontologia “a superação de todas essas concepções a-históricas da essência humana, bem como das concepções teleológicas da história que necessariamente as acompanham” (LESSA, 2001, p. 91). Nesse preciso sentido, a contraposição teórica às concepções a-históricas somente seria possível através da mais profunda investigação acerca do que é o ser humano,

investigação que, de acordo com Lessa, foi empreendida por Lukács e que só poderia “se dar de forma cabal no plano da ontologia” (LESSA, 1996, p. 9).

Nesses termos, resta-nos dizer, conforme Lessa (1996), que a ontologia lukácsiana **demonstra a possibilidade ontológica da emancipação humana, da superação da exploração do homem pelo homem, destituindo, desse modo, qualquer perspectiva que referende uma pretensa natureza humana imutável.**

Iniciando então a revisão do capítulo do trabalho da *Ontologia do Ser Social*, buscaremos apreender como Lukács procede na sua investigação acerca do ser e qual papel exerce a categoria “trabalho” no seu constructo teórico.

Lukács inicia o capítulo do “trabalho” anunciando a centralidade desta categoria em sua obra, considerando que abre o texto afirmando que qualquer análise sobre as categorias do ser social deve-se iniciar a partir do trabalho.

Para expor em termos ontológicos as categorias específicas do ser social, o seu desenvolvimento a partir das formas de ser precedentes, sua articulação com estas, sua fundamentação nelas, sua distinção em relação a elas, é preciso começar pela análise do trabalho (LUKÁCS, s/d, p. 1).

Para Lukács, o conhecimento possível das formas de ser precedentes ao ser social somente pode ocorrer “*post festum*, através da aplicação do método marxiano, para o qual a anatomia do homem fornece a chave para a anatomia do macaco, para o qual um estágio mais primitivo pode ser reconstruído – no pensamento – a partir daquele superior” (LUKÁCS, s/d, p. 2).

Vejamos então de que maneira Lukács apresenta as duas formas de ser precedentes ao ser social, destacando que, de acordo com este autor, existe uma distinção ontológica entre essas três esferas, ou seja, existe uma distinção nas suas formas concretas de ser. Isso ocorre porque cada uma das esferas do ser apresenta a sua particularidade, apesar de estarem indissolúvelmente articuladas. Confirmamos como cada uma das esferas se apresenta:

[...] a inorgânica, cuja essência é o incessante torna-se outro mineral; a esfera biológica, cuja essência é o repor o mesmo da reprodução da vida; e o ser social, que se particulariza pela incessante produção do novo, através da transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada, teleologicamente posta. (LESSA, 1996, p. 16).

Essa processualidade evolutiva é da maior importância para Lukács, porque “significa, acima de tudo, que o ser social pode existir e se reproduzir apenas em uma contínua e ineliminável articulação com a natureza” (LESSA, 1996, p. 17). No entanto, Lukács anuncia que, no conjunto das três esferas, ocupar-se-á o “complexo concreto da sociabilidade como forma de ser” e, nessa tarefa, explica por que o acento exatamente na categoria “trabalho”, justificando:

A resposta, em termos ontológicos, é mais simples do que possa parecer à primeira vista: todas as outras categorias desta forma de ser têm, essencialmente, já um caráter social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações deles, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma interrelação entre homem (sociedade) e natureza tanto inorgânica (utensílios, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, interrelação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, s/d, p. 3).

Lukács deixa claro que na processualidade evolutiva entre as três esferas ontológicas existe o que ele denominou de *salto ontológico*, que foi assim definido pelo filósofo de Budapeste:

[...] todo salto implica numa mudança qualitativa e estrutural do ser, na qual a fase inicial contém certamente em si determinadas premissas e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem se desenvolver daquelas a partir de uma simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento repentino ou gradual, ao longo do tempo, da nova forma de ser (LUKÁCS, s/d, p. 5).

No que se refere especificamente à passagem da esfera orgânica à social, Lukács destaca a centralidade da categoria trabalho que marca o momento da reprodução do novo através da transformação conscientemente orientada do real, ou, ainda, o momento predominante do salto da vida ao mundo dos homens.

Nesse caminho de explicitação da categoria trabalho, Lukács organiza seu estudo em três momentos articulados, a saber: o trabalho como posição teleológica; o trabalho como modelo da práxis social; a relação sujeito-objeto no trabalho e suas conseqüências.

Na sua reflexão acerca do trabalho enquanto posição teleológica, Lukács recupera a obra de Engels afirmando ser mérito deste o fato de ter posto o trabalho como centro no

processo de humanização do homem, fazendo-o operar um salto da vida orgânica, através de uma superação de ordem qualitativa e ontológica. Imediatamente após a menção honrosa a Engels por ter posto o trabalho como centro na humanização do homem, Lukács igualmente destaca o fato de “Engels [...] derivar imediatamente do trabalho a sociabilidade e a linguagem” (LUKÁCS, s/d, p. 5), posição esta que podemos comprovar no trecho que segue.

Por outro lado, o aperfeiçoamento do trabalho, contribuía para aproximar, cada vez mais, os membros da sociedade; para multiplicar os casos de ajuda mútua, de ação em comum, criando, em cada um, a consciência da utilidade dessa colaboração. Em resumo: os homens em formação atingiram um ponto em que *tinham alguma coisa a dizer uns aos outros* (ENGELS, 1979, p. 217).

Cabe agora esclarecer como Lukács explica a relação da centralidade do trabalho com o seu fim teleologicamente posto, tarefa que o teórico realiza pondo sobre apreciação crítica a categoria “teleologia” na tradição filosófica.

Porém, antes de apresentarmos sucintamente a teleologia na tradição filosófica tal qual fizera Lukács, julgamos oportuno destacar que, de acordo com o filósofo de Budapeste, a relação da centralidade do trabalho com o seu pôr teleológico reside na condição de que “todo processo teleológico implica numa finalidade e, portanto, numa consciência que estabelece um fim [...] a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico” (LUKÁCS, s/d, p. 7). Nesse preciso sentido, para Lukács, a característica real e decisiva da teleologia consiste

[...] no fato de que ela só pode adquirir realidade quando for posta, recebe um fundamento simples, óbvio, real: nem é preciso repetir Marx para entender como qualquer trabalho seria impossível se ele não fosse precedido de um tal por, que determine o processo em todas as suas fases (LUKÁCS, s/d, p. 11).

Lukács afirma que grandes pensadores como Aristóteles e Hegel apreenderam com toda clareza o caráter teleológico do trabalho, porém o limite destes consiste em que “a posição teleológica não foi entendida – nem por Aristóteles nem por Hegel – como algo limitado ao trabalho (ou mesmo num sentido ampliado, mas ainda legítimo, à práxis humana em geral”, (LUKÁCS, s/d, p. 7) considerando que, nas palavras de Lukács,

[...] fica claro, para qualquer um que conheça o pensamento de Marx que, para ele, fora do trabalho (da práxis humana), não há qualquer teleologia. Deste modo, a afirmação da teleologia no trabalho é algo que, para Marx, vai muito além das tentativas de solução propostas pelos seus predecessores mesmo grandes como Aristóteles e Hegel, uma vez que, para Marx, o

trabalho não é uma das muitas formas fenomênicas da teleologia em geral, mas o único lugar onde se pode demonstrar ontologicamente a presença de um verdadeiro por teleológico como momento efetivo da realidade material (LUKÁCS, s/d, p. 10).

Kant, por sua vez, conforme Lukács, procura “equacionar e resolver em termos gnoseológicos as questões ontológicas” resultando em que nessa perspectiva o problema ontológico continua sem resolução, destacando, ademais, que, para ele, a questão da teleologia se apresenta como algo incognoscível, condição expressa na tentativa desse filósofo de repelir todas as pretensões da teleologia de se tornar ciência, o que significa que Kant refuta a possibilidade de soluções teleológicas no âmbito da ciência.

Continuando a reflexão sobre a posição ontológica do trabalho, Lukács afirma que Aristóteles foi o primeiro a perceber que a posição teleológica faz surgir uma objetividade inteiramente diferente da processualidade natural, o que exemplifica do seguinte modo:

Tudo isso é mostrado muito plasticamente pelo exemplo da construção de uma casa, sugerida por Aristóteles. A casa tem um ser material tanto quanto a pedra, a madeira etc. No entanto, a posição teleológica faz surgir uma objetividade inteiramente diferente dos elementos primitivos. Nenhum desenvolvimento imanente das propriedades, das legalidades e das forças operantes no mero ser-em-si da pedra ou da madeira pode fazer derivar uma casa. Para que isso aconteça é necessário o poder do pensamento e da vontade humana que organize tais propriedades de uma forma inteiramente nova em seus fundamentos (LUKÁCS, s/d, p.12).

O fato de a processualidade natural fazer surgir uma objetividade inteiramente diferente dela remete a duas categorias que em si são opostas, mas que estão, de acordo com Lukács, contraditoriamente interligadas. São elas a causalidade e a teleologia, que nos fazem pensar sobre a demarcação da posição dos fins e a busca dos meios. Causalidade e teleologia são dois atos que, nas palavras de Lukács, “são da máxima importância para compreender o processo de trabalho” (LUKÁCS, s/d, p. 13).

Nessa perspectiva, para Lukács, o processo e o produto do trabalho é também um “entrelaçamento, posto, de causalidade e teleologia” (LUKÁCS, s/d, p. 14). Nessa relação, o filósofo de Budapeste destaca que a finalidade anteposta na teleologia torna-se realidade ou não, na medida em que consegue transformar a causalidade natural em uma causalidade posta, o que é intermediado pela busca dos meios, que, nesse contexto, funcionará como o elo que ligará o trabalho ao pensamento científico e à própria gênese da ciência, uma vez que, nas próprias palavras de Lukács,

Embora tenha havido, durante muito tempo, apenas consciência prática, uma utilização que teve êxito em um novo campo significa que de fato foi realizada uma abstração correta que, na sua estrutura interna, já possui algumas importantes características do pensamento científico. A própria história atual da ciência, embora aborde muito raramente este problema com plena consciência, faz referência a numerosos casos nos quais leis gerais, extremamente abstratas, se originam da busca referente a necessidades práticas e ao melhor modo de satisfazê-las, ou seja, da tentativa de encontrar os meios mais adequados para trabalhar (LUKÁCS, s/d, p. 19).

A posição teleológica carrega ainda conforme Lukács a novidade da realização adequada, ideada e desejada de um fim previamente posto, que traz como importante desdobramento o florescer da consciência humana, que “com o trabalho, deixa de ser em sentido ontológico, um epifenômeno” (LUKÁCS, s/d, p. 21). Nesse ponto, Lukács adverte que uma suposta consciência no mundo animal parece um fato inegável, que todavia “se mantém sempre como um simples momento parcial subordinado ao seu processo de reprodução biologicamente fundado e que se desenvolve segundo as leis da biologia” (LUKÁCS, s/d, p. 21), ao passo que, no mundo dos homens:

Somente no trabalho, quando põe os fins e meios de sua realização, com um ato dirigido por ela mesma, com a posição teleológica, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente [...] e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis. O que significa que, na medida em que a realização de uma finalidade torna-se um princípio transformador e reformador da natureza, a consciência que impulsionou e orientou um tal processo não pode ser mais, do ponto de vista ontológico, um epifenômeno (LUKÁCS, s/d, p. 22).

Uma consciência do ponto de vista ontológico, possível somente no mundo dos homens, culminará em dois atos que, segundo Lukács, perfazem o fundamento da práxis social. Tais momentos estão representados, conforme o filósofo de Budapeste, da seguinte forma: “de um lado, o reflexo mais exato possível da realidade considerada e, de outro lado, o correlato por aquelas cadeias causais que, como sabemos, são indispensáveis para efetivar a posição teleológica” (LUKÁCS, s/d, p. 23). Essa diferenciação dos dois atos, possível apenas com a mediação da consciência, torna clara, em outras palavras, “a separação tornada consciente entre sujeito e objeto” (LUKÁCS, s/d, p. 23), destacando que a referida condição “é um produto necessário do processo de trabalho e, com isso, a base para o modo de existência especificamente humano” (LUKÁCS, s/d, p. 23).

Sobre essa questão, assim Lukács se pronuncia:

No reflexo da realidade a reprodução se destaca da realidade reproduzida, coagulando-se numa *realidade* própria da consciência. Pusemos entre aspas

a palavra realidade, porque, na consciência, ela é apenas reproduzida; nasce uma nova forma de objetividade, mas não uma realidade, e – exatamente em sentido ontológico – não é possível que a reprodução seja da mesma natureza daquilo que ele reproduz e muito menos idêntica a ela. Pelo contrário, no plano ontológico o ser social se subdivide em dois momentos heterogêneos, que do ponto de vista do ser não só estão defronte um ao outro como coisas heterogêneas, mas são até mesmo opostas: o ser e o seu reflexo na consciência (LUKÁCS, s/d, p. 25).

Isso se deve ao fato de que, conforme Lukács, o reflexo tem uma natureza peculiar contraditória, expressa na condição de que o reflexo é exatamente o oposto de qualquer ser, porque ele é reflexo e não ser; porém, é através dele que surgem novas objetividades no ser social. No entanto, Lukács continua sua formulação para dizer que a passagem do reflexo, como forma particular do não-ser ao ser, é mediado por um conjunto de alternativas presentes no processo de trabalho. Assim, deixa claro que a estrutura do processo de trabalho comporta uma cadeia de alternativas, que estão completamente ausentes, por exemplo, na consciência animal. No trecho abaixo transcrito, poderemos compreender melhor essa questão.

Quando o homem primitivo escolhe, de um conjunto de pedras, uma que lhe parece mais apropriada aos seus fins e deixa outras de lado, é óbvio que se trata de uma escolha de uma alternativa. E no exato sentido de que a pedra, enquanto objeto em-si-existente da natureza inorgânica, não estava direcionada, em sua forma, a tornar-se instrumento deste por. Também é óbvio que a grama não cresce para ser comida pelos bezerros e estes não engordam para fornecer a carne que alimenta os animais ferozes. Em ambos os casos, porém, o animal que come está ligado biologicamente ao respectivo tipo de alimentação e esta ligação determina a sua conduta de forma biologicamente necessária. Por isso mesmo, aqui a consciência do animal está determinada num sentido unívoco: é um epifenômeno, jamais será uma alternativa. Ao contrário, a escolha da pedra como instrumento é um ato de consciência que não tem mais caráter biológico. (LUKÁCS, s/d, p. 29).

Nesse sentido, Lukács assevera que a alternativa, como um ato da consciência, pode ser entendida também como “categoria mediadora por meio da qual o reflexo da realidade se torna veículo da criação de um existente” (LUKÁCS, s/d, p. 31). Sobre a categoria da alternativa, Lukács acrescenta que, com o desenvolvimento histórico da própria sociedade, a possibilidade de escolher entre alternativas vai adquirindo um caráter cada vez mais complexo, significando que, “na medida em que se desenvolve o caráter social da produção, isto é, da economia, as alternativas assumem um modo de ser cada vez mais diversificado, mais diferenciado” (LUKÁCS, s/d, p. 32).

No ato da alternativa para Lukács, está presente o momento da decisão, da escolha, que se processa, por sua vez, em um determinado órgão, onde é possível no sentido

ontológico tomar determinadas decisões. Esse órgão é a consciência que nos faz superar todo o estado epifenômico a que está subordinada a consciência animal, fazendo-nos igualmente compreender que a alternativa se impõe como uma categoria determinante que opera a passagem da possibilidade à realidade.

Um outro elemento importante na posição teleológica do trabalho é a sua natureza marcadamente cognitiva, que se evidencia no fato de que a vontade de satisfazer uma necessidade não é uma característica comum somente à vida humana, pois o mundo animal também age movido por necessidades. No entendimento de Lukács, “os caminhos começam a divergir quando entre necessidade e satisfação se insere o trabalho, a posição teleológica” (LUKÁCS, s/d, p. 36) que carrega uma natureza cognitiva, “uma vez que é indubitavelmente uma vitória do comportamento consciente sobre a mera espontaneidade do instinto biológico” (LUKÁCS, s/d, p. 36).

Lukács nos ensina, fundamentado incisivamente na ontologia marxiana, que o trabalho enquanto posição teleológica não transforma apenas a causalidade dada, mas transforma igualmente o sujeito humano, ou seja, “ao operar sobre a natureza e transformá-la, muda ao mesmo tempo a sua própria natureza” (LUKÁCS, s/d, p. 37).

Exatamente por este motivo a adaptação do homem que trabalha não tem estabilidade e estaticidade interna, como acontece nos outros seres vivos – os quais normalmente reagem sempre da mesma maneira quando o ambiente não muda – e também não é guiada do exterior como nos animais domésticos. O momento da criação autônoma não apenas transforma o próprio ambiente, modificando-o tanto nos aspectos materiais de retorno sobre o homem; assim, por exemplo, o trabalho fez com que o mar, que era um limite para o movimento do homem, se tornasse um meio de contatos cada vez mais intensos. Mas, além disso – naturalmente causando mudanças análogas de função – essa estrutura do trabalho retroage também sobre o sujeito que trabalha (LUKÁCS, s/d, p. 39).

Nesse processo de transformação da natureza e de si próprio através do trabalho, o homem foi, conforme Lukács, “definido como o animal que constrói seus próprios utensílios” (LUKÁCS, s/d, p. 40), condição que marca o salto e a saída do homem da existência puramente animalesca – considerando, conforme Lukács, que os animais não produzem instrumentos, como podemos conferir no início do capítulo em estudo quando implicitamente se refere às experiências utilizados no campo da psicologia com macacos antropóides. O autor acrescenta:

Esquece-se freqüentemente que nestas experiências os animais são postos em condições de vida artificiais. Em primeiro lugar, fica eliminada a natural insegurança da sua vida (a busca do alimento, o estado de perigo), em segundo lugar, eles trabalham com utensílios, etc. não feitos por eles, mas

fabricados e reagrupados por quem realiza a experiência. Ao contrário a essência do trabalho humano está no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estádios são produtos da autoatividade do homem. Por isso, certas semelhanças, por demais consideradas, devem ser vistas com olhar extremamente crítico (LUKÁCS, s/d, p. 3).

A criação, a fabricação e a utilização de instrumentos pelos homens pressupõem, de acordo com Lukács, que o homem tenha domínio sobre si mesmo – lembrando que qualquer analogia no mundo animal que remonte à criação e à utilização de instrumentos por estes representam tão somente “hábitos que só podem surgir pela convivência com os homens, como imposições do homem sobre o animal” (LUKÁCS, s/d, p. 40), ao passo que todos os atos de trabalho mediados pelos instrumentos exigem do homem,

[...] o autodomínio como premissa necessária para realizar no trabalho os próprios fins autonomamente postos. Também sob esse aspecto o trabalho se revela como o instrumento da autocriação do homem como homem. Como ser biológico, ele é um produto do desenvolvimento natural. Com a sua auto-realização, que também implica, obviamente, nele mesmo um retrocesso das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser, autofundado: o ser social.

O trabalho enquanto protoforma originária do ser tem o poder de lançar-se sobre si mesmo, fazendo derivar dele novas categorias de tipos extremamente complexos. Nesse contexto, Lukács preocupa-se em diferenciar o trabalho, que é também práxis social de outras formas de práxis social mais evoluídas. Assim, delimita que o trabalho enquanto práxis social se diferencia por ser uma ação do homem sobre a natureza, ao passo que dentre

[...] as formas ulteriores e mais evoluídas da práxis social, se destaca mais acentuadamente a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância – mediar a produção de valores de uso. Também neste caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelas posições teleológicas e pelas séries causais que elas põem em movimento. No entanto, o conteúdo essencial da posição teleológica neste ponto – falando em termos inteiramente gerais e abstratos – é a tentativa de induzir uma outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar algumas posições teleológicas concretas (LUKÁCS, s/d, p. 41).

Essas formas teleológicas mais evoluídas da práxis social Lukács as denomina de posições teleológicas secundárias, pois, como já foi dito, tais posições só podem operar no ser social já constituído, o que significa que as suas manifestações pressupõem o salto ontológico como já acontecido. Esse sistema de interrelações entre os complexos, onde o trabalho assume uma posição teleológica primária, tem, nas palavras de Lukács,

“um sentido meramente ontológico, sem nenhuma hierarquia de valor” (LUKÁCS, s/d, p. 43), considerando que nesse complexo de interrelações, somente possíveis a partir do trabalho, referida categoria se interpõe como o momento predominante.

É sem dúvida possível deduzir geneticamente a linguagem e o pensamento conceptual a partir do trabalho, uma vez que a execução do processo de trabalho põe ao sujeito que trabalha exigências que só podem ser satisfeitas reestruturando ao mesmo tempo quanto à linguagem e ao pensamento conceptual as faculdades e possibilidades psicofísicas presentes até aquele momento, ao passo que a linguagem e o pensamento conceptual não podem ser entendidos nem em nível ontológico nem em si mesmo se não se pressupõe a existência de exigências nascidas do trabalho e nem muito menos como condições que fazem surgir o processo de trabalho. É obviamente indiscutível que, tendo a linguagem e o pensamento conceptual surgido para as necessidades do trabalho, seu desenvolvimento se apresenta como uma ininterrupta e ineliminável ação recíproca e o fato de que o trabalho continue a ser o momento predominante não só não suprime estas interações, mas, ao contrário, as reforça e as intensifica (LUKÁCS, s/d, p. 43).

Lukács nos lembra que a própria processualidade evolutiva do ser social carrega como traço marcante a supremacia das formas superiores do ser em relação aos graus inferiores – muito embora tal condição não signifique, sob hipótese alguma, a negação das esferas precedentes da existência material, uma vez que, essa crescente diferenciação em direção à autonomia se dá sempre, como bem lembra Lukács, em sentido relativo.

Na esfera do ser social, essa supremacia pode ser identificada, como lembra Lukács, através da generalização dos atos reflexivos que representam uma justa colocação das relações causais postas que, por essa prerrogativa, passam a não pertencer somente a um determinado procedimento, adquirindo, assim, um certo caráter de generalidade.

Nesse caminho, Lukács relata o surgimento do problema da teoria e da práxis, que sempre foram postas como questão a ser resolvida no âmbito da reflexão, da consciência e da autoconsciência da humanidade. No entanto, Lukács assevera, apoiado em Marx, que, “para encontrar o ponto de partida correto com relação a esse complexo de questões, temos que voltar de novo a um tema já muitas vezes abordado, o problema da teleologia e da causalidade” (LUKÁCS, s/d, p. 45), levando em consideração que:

[...] teleologia e causalidade não são, como até agora aparecia nas análises gnoseológicas ou lógicas, princípios que se excluem mutuamente ao longo do processo, do ser e do ser específico das coisas, mas, ao contrário, princípios certamente heterogêneos entre si, mas que, apesar da sua contraditoriedade, somente em comum, numa coexistência dinâmica indissociável, podem constituir o fundamento ontológico de determinados complexos dinâmicos, complexos que só no interior do ser social são

ontologicamente possíveis; e é esta coexistência ativa deles que constitui a característica primeira deste grau do ser (LUKÁCS, s/d, p. 47).

Assim, recuperando a indissociabilidade entre teleologia e causalidade, retoma o autor que, “por sua essência, a teleologia só pode funcionar na realidade como teleologia posta” (LUKÁCS, s/d, p. 47) enquanto a causalidade, por sua vez, “pode existir como posta e não-posta” (LUKÁCS, s/d, p. 47). De acordo com Lukács, essa delimitação é importante para que evitemos qualquer dissolução entre as “posições puramente gnosiológicas da realidade e aquelas materialmente reais, ontológicas” (LUKÁCS, s/d, p. 47).

A clara consciência dessas duas categorias – teleologia e causalidade – é fundamental para a compreensão da teoria e da praxis como momentos do ser social que só podem ser adequadamente compreendidos tomando como ponto de partida a relação recíproca entre teleologia e causalidade.

Essa distinção operada por Lukács incide no seu texto em uma exposição ainda mais clara, no que se refere à condição do trabalho como modelo da práxis social, tanto em relação às outras praxis sociais, como em relação às outras formas de ser precedentes ao trabalho. Vejamos como o autor pontua a referida distinção:

[...] o trabalho realiza materialmente a relação radicalmente nova do intercambio orgânico com a natureza, ao passo que as outras formas mais complexas da práxis social, na sua grandíssima maioria, pressupõem este intercambio orgânico com a natureza, este fundamento da reprodução do homem na sociedade [...]. Na natureza inorgânica não existe nenhuma atividade. Na natureza orgânica [...], estas nada mais são do que reações biológicas aos fenômenos do ambiente que tem uma importância para a existência imediata; por conseguinte não podem, de maneira nenhuma, produzir uma relação sujeito-objeto (LUKÁCS, s/d, p. 51).

Depreende-se daí que, para Lukács, a relação sujeito-objeto somente ocorre na esfera do ser social através do trabalho, que permite, em sua essência, um distanciamento entre os dois entes referidos, possibilitando ao objeto “tornar-se uma coisa da consciência quando esta procura agarrá-lo [...] e o sujeito se torna sujeito quando exatamente tem este tipo de atitude para com os objetos do mundo exterior” (LUKÁCS, s/d, p. 51).

Nesse preciso sentido, a relação sujeito-objeto, expresso através dos atos de trabalho, resulta no fato de que as séries causais postas passam a ser o critério da validade ou não do ato teleológico. Essa situação implica na condição defendida por Lukács de que “é a práxis que estabelece o critério absoluto da teoria” (LUKÁCS, s/d, p. 52), o que tem

como fundamento primeiro independentemente do grau de consciência do ser, o chão ontológico.

Nestes casos, a mera compreensão dos aspectos quantitativos de um nexó material não é mais suficiente; ao contrário, o fenômeno deve ser compreendido na especificidade do seu ser material, e a sua essência, assim apreendida, deve ser articulada com outros modos de ser já adquiridos cientificamente. Imediatamente, isto significa que a formulação matemática do resultado experimental deve ser integrada e completada com uma interpretação química ou biológica, etc, dele. E isto desemboca necessariamente – para além da vontade das pessoas que o realizam – numa interpretação ontológica (LUKÁCS, s/d, p. 53).

Tão simples verdade se transforma, de acordo com Lukács, num campo de batalha na história da ciência, fazendo-o citar como exemplo os clássicos do neopositivismo que rejeitaram como não científica “qualquer referência ao ser no sentido ontológico” e impuseram “como único critério de verdade científica a crescente aplicabilidade prática” (LUKÁCS, s/d, p. 54), redundando na condição de que semelhantes perspectivas tentaram, sem sucesso, “resolver a contradição que existe no trabalho, surgida do fato de que a práxis é o critério da teoria, reduzindo-a simplesmente a concepções gnosiológicas, lógico-formais ou epistemológicas” (LUKÁCS, s/d, p. 54).

Para Lukács, qualquer interpretação no terreno puramente gnoseológico ou lógico mostra-se incapaz de compreender as relações ontológicas. A esse propósito, destaca a “fetichização hipostatizante da razão” (LUKÁCS, s/d, p. 58), operada por Kant onde o “o dever-ser se apresenta – subjetiva e objetivamente – como algo separado das alternativas concretas dos homens” (LUKÁCS, s/d, p. 58).

Desse modo, Lukács afirma que somente é possível fazer um uso correto da função da práxis como critério da teoria se a crítica ontológica tiver “como seu ponto de referência o conjunto diferenciado da sociedade (LUKÁCS, s/d, p. 55) e as interrelações de comportamento que daí derivam”. Nesse sentido, Lukács interroga: “Não podemos deixar, porém, de perguntar que mudanças ontológicas provocam este salto do homem da esfera do ser biológico ao social no comportamento do sujeito” (LUKÁCS, s/d, p. 56), o que o mesmo responde, indicando a compreensão ontológica da teleologia e da causalidade posta que assim se apresentam.

[...] o fim vem (na consciência) antes da sua realização e, no processo que orienta todos os passos, todo movimento é guiado pela posição do fim (futuro). Sob este aspecto, o significado da causalidade posta consiste no fato de que os anéis, as cadeias causais, etc. são escolhidos, postos em

movimento, para favorecer a realização do fim estabelecido desde o início (LUKÁCS, s/d, p. 56).

Nesse momento, no qual Lukács põe em evidência a praxis como critério da teoria, o pensador volta-se para a causalidade posta, explicando que determinado momento “não é mais do que reconhecer aquelas cadeias e relações causais que, quando escolhidas de modo adequado, podem realizar o fim posto” (LUKÁCS, s/d, p. 57). Precisamente aqui relembra que o reflexo correto da realidade constitui-se como “condição inevitável para que o dever-ser funcione da maneira correta, o que só pode ser avaliado a partir do fim de sua efetivação” (LUKÁCS, s/d, p. 57)

Assim, Lukács explica que a essência ontológica do dever-ser no trabalho atua sobre o sujeito, determinando não apenas o seu comportamento laborativo, mas também o “seu comportamento em relação a si mesmo enquanto sujeito do trabalho”, considerando que:

[...] a constituição do fim, do objeto, dos meios, determina também a essência da postura subjetiva. Em outros termos, também do ponto de vista do sujeito um trabalho só pode ter sucesso quando realizado com base numa grande objetividade, e deste modo a subjetividade, neste processo, deve estar a serviço da produção [...] Quando o dever-ser, como é inevitável, apela a determinados aspectos da interioridade do sujeito, suas demandas tendem a agir de tal modo que as mudanças interiores do homem sejam um instrumento para comandar melhor o intercâmbio orgânico com a natureza (LUKÁCS, s/d, p. 62).

A partir dessa proposição, Lukács explicita que, através dos atos de trabalho e da própria essência do dever-ser, é possibilitado ao homem experimentar o domínio sobre si mesmo, assim como o domínio cada vez mais crescente sobre sua inteligência, inclinações biológicas e hábitos espontâneos, o que é proporcionado, nunca é demais repetir, pela objetividade do processo de trabalho, que “desperta e promove certas qualidades humanas que mais tarde serão de grande importância para formas de práxis mais evoluídas” (LUKÁCS, s/d, p. 62).

Avançando na análise da essência do dever-ser, Lukács assevera que o problema do valor está “indissolúvelmente ligado ao problema do dever-ser enquanto categoria do ser social” (LUKÁCS, s/d, p. 63). Nas suas palavras, “estas duas categorias estão unidas de uma maneira tão íntima porque ambas são momentos de um único e mesmo complexo” (LUKÁCS, s/d, p. 64). Porém, essa anunciada união não dissolve as suas particularidades, “uma vez que o valor influi mais especialmente sobre a posição do fim

e é o critério de avaliação do produto realizado, ao passo que o dever-ser funciona mais como regulador do processo em si mesmo” (LUKÁCS, s/d, p. 64).

É oportuno destacar que a análise ontológica do trabalho levada a termo por Lukács o faz delimitar a categoria valor, uma vez que se refere ao modo mais elementar deste, expresso através do valor de uso, “que está ineliminavelmente ligado à existência natural” (LUKÁCS, s/d, p. 64). Para precisar ainda o valor de uso, Lukács assim o define em algumas passagens do seu texto:

Este se torna valor de uso na medida em que é útil à vida humana [...]. Deste modo, sem afastar-nos da verdade, podemos, numa consideração geral, entender os valores de uso, os bens, como produtos concretos do trabalho [...] os valores de uso, os bens representam uma forma de objetividade social que se distingue das outras categorias econômicas somente porque, sendo a objetivação do intercâmbio orgânico da sociedade com a natureza [...] não está sujeita a nenhuma mudança histórica; no entanto as suas formas concretas de aparecer, até mesmo no interior da mesma formação, mudam continuamente (LUKÁCS, s/d, p. 64-65).

Nessa empreitada da gênese ontológica do valor, Lukács indica que a referida categoria oferece a resposta quanto à validade das alternativas presentes na posição teleológica, mas não apenas isso, uma vez que permite ainda ao filósofo de Budapeste demonstrar ontologicamente a objetividade do valor. Conforme suas palavras,

[...] o valor que aparece no trabalho enquanto processo que reproduz valor de uso é sem nenhuma dúvida objetivo. Não só porque o produto pode ser medido a partir da posição teleológica, mas também porque esta mesma posição teleológica pode ter a sua existência objetiva e válida demonstrada e comprovada, na sua relação de <<se... então>>, com a satisfação da necessidade. (LUKÁCS, s/d, p. 69)

No entanto, a complexificação da vida social e, mais particularmente, a divisão social do trabalho, faz incidir sobre o mundo dos homens uma outra relação com a categoria do valor que “já não pertence exclusivamente à esfera do intercâmbio orgânico com a natureza” (LUKÁCS, s/d, p. 69), muito embora jamais possa prescindir dessa relação.

Precisamente aqui entra em cena na análise de Lukács, o valor econômico, que está igualmente fundado na “essência do trabalho como intercâmbio orgânico entre sociedade e (natureza)” (LUKÁCS, s/d, p. 73), mas que se projeta em suas múltiplas determinações para além deste nexos elementar. Como podemos constatar,

[...] há, no valor econômico, uma elevação qualitativa com respeito ao valor que já existia na atividade simples, produtora de valores de uso. Temos, assim, um movimento duplo e contraditório: de um lado, o caráter de utilidade do valor adquire uma dimensão de universalidade, de domínio

sobre o conjunto da vida humana e isto acontece ao mesmo tempo que a utilidade vai se tornando cada vez mais abstrata, na medida em que o valor de troca, sempre mediado elevado à universalidade e em si mesmo contraditório, assume a função de guia nas relações sociais entre os homens. Sem que com isso se possa esquecer que o pressuposto para a existência do valor de troca é o valor de uso (LUKÁCS, s/d, p. 73).

Para Lukács, esse elemento novo, o valor econômico, apresenta-se como resultado de um desenvolvimento contraditório, dialético das determinações originárias, que envolvem o próprio crescimento da produção na sociedade, considerando como assevera Lukács que “a expressão *homo economicus* não surge por acaso e muito menos por equívoco; ela representa em termos adequados e plásticos o comportamento imediato necessário do homem em um mundo onde a produção se tornou social” (LUKÁCS, s/d, p. 74).

Essa condição é necessária para Lukács explicar o trabalho originário – intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza – até o desenvolvimento desta forma própria através da produção social como atos econômicos, dotados igualmente de uma ineliminável base ontológica, que têm por fim “a humanização do homem no sentido mais amplo do termo, [...] que diz respeito tanto a sua gênese quanto ao seu desenvolvimento” (LUKÁCS, s/d, p. 74). Nesse exato sentido, conforme Lukács, cabe também à economia uma função ontologicamente primária e fundante, sem querer derivar dessa posição ontológica nenhuma hierarquia de valor. Isso porque, nas palavras de Lukács, “o valor tem uma conexão indissolúvel com o caráter alternativo da práxis social” (LUKÁCS, s/d, p.75), pressupondo que sua existência está irremediavelmente ligada a uma existência objetiva que articula todo o desenvolvimento da totalidade social, que igualmente se articula com o desenvolvimento econômico, “espinha dorsal do progresso efetivo” (LUKÁCS, s/d, p. 79), que mesmo tendo parte no processo ontológico, está, como bem lembra Lukács, muito distante do trabalho enquanto modelo da práxis social. Lembramos ainda que esse filósofo não se ocupará de tamanha questão nesse momento, anunciando que uma investigação adequada acerca do referido valor – troca/econômico – será “adiada para fases mais avançadas do discurso” (LUKÁCS, s/d, p. 4) e que, para o momento, essa questão, assim como outras, “só aparecem quando estão ligados diretamente com o trabalho” (LUKÁCS, s/d, p. 4), ou como uma consequência ontológica direta dele.

Avançando na sua análise do trabalho, Lukács detém-se mais precisamente na relação sujeito-objeto, que é, conforme suas palavras, “uma consequência direta do trabalho”. Essa relação referida pelo filósofo de Budapeste, que não se constitui, é oportuno dizer como uma relação de identidade permite, por sua vez, a distância entre sujeito e objeto, considerando, ademais, que

[...] as formas de comunicação animal não conhecem essa distância, pelo contrário, são parte orgânica do processo biológico, e mesmo quando têm um conteúdo preciso, esse conteúdo está ligado a situações específicas dos animais que tomam parte nele; desse modo, só podemos falar de sujeitos e objetos de modo metafórico, que pode facilmente induzir a equívocos [...]. (LUKÁCS, s/d, p. 82).

Delimita o filósofo de Budapeste que essa distância somente existe no mundo dos homens e advém dos atos de trabalho que fazem surgir a relação sujeito-objeto. Mas não é apenas isso. Lukács vai além e explica que essa distância “cria imediatamente uma das bases indispensáveis, dotada de vida própria, do ser social dos homens: a linguagem” (LUKÁCS, s/d, p. 81). Isso ocorre porque, retomando Engels, os homens tinham algo a dizer, mas que, em sua essência e particularidade, esse algo a dizer estava para além do que podemos observar numa suposta linguagem animal.

O que significa, porém, dizer alguma coisa? Comunicações tão importantes como aquelas referentes ao perigo, à comida, ao desejo sexual, etc. já as encontramos nos animais superiores. O salto entre estas comunicações e aquelas dos homens, às quais Engels se refere, está exatamente nessa distância. O homem sempre fala a respeito de algo determinado, que ele retira da sua existência imediata em duplo sentido: primeiro, na medida em que isto é posto como objeto que existe de maneira independente; segundo, - e aqui a distância aparece, se possível, ainda mais nitidamente em primeiro plano, - na medida em que o homem se esforça por precisar cada vez o objeto como algo concreto [...] De modo que a reprodução realizada através do signo verbal se separa dos objetos designadas por ela e, por conseguinte, também do sujeito que a realiza, tornando-se expressão conceptual de um grupo inteiro de fenômenos determinado, que podem ser utilizados por sujeitos inteiramente diferentes em contextos inteiramente diferentes (LUKÁCS, s/d, p. 81).

Segundo Lukács, o distanciamento sujeito-objeto permitido pelo trabalho torna possível o domínio do objeto por parte do homem, que implica tão necessariamente na capacidade de o sujeito, através da linguagem, poder conceitualizar para além de qualquer explicação perpassada pelos mitos e pela influência religiosa. A propósito dessa questão, Lukács afirma que “não é de se estranhar que dar nomes aos objetos, enunciar o conceito, o nome tenha sido entendido, durante muito tempo, como um fenômeno mágico; ainda no Velho Testamento o domínio do homem sobre os animais

se exprime no fato de que Adão lhes dá nomes, indicando isso, com clareza, que a linguagem está fora da natureza” (LUKÁCS, s/d, p. 82).

Segundo Lukács, esse distanciamento conceitual dos objetos por meio da linguagem se configura como um desdobramento posterior do distanciamento real que se realizou através dos atos de trabalho, tornando possível que este seja comunicável e fixado como patrimônio comum de toda sociedade.

Nesse caminho, do trabalho à linguagem, Lukács também pressupõe a existência de um salto do ser natural para o social, que também aqui semelhante ao trabalho se constituiu como um processo lento, do qual só poderemos ter um “conhecimento *post festum*” como costumava colocar em suas palavras. Semelhante contexto, no que se refere à compreensão de como se opera esse salto – do trabalho à linguagem – fazia com que o autor reclamasse a necessidade de

[...] uma ciência da linguagem que tomasse como objeto de pesquisa, como fio condutor do seu método, os nexos realmente existentes entre trabalho e linguagem, pode[ndo] contribuir muito para ampliar e aprofundar o nosso conhecimento do processo histórico interno do salto (LUKÁCS, s/d, p. 83).

Muito embora Lukács não tenha investigado como se processa a estrutura interna do salto no âmbito da linguagem, de uma coisa tinha certeza: a consciência humana joga um papel decisivo nesse processo, enquanto um momento essencial e ativo do ser social, no qual o homem passa a exercer um domínio consciente sobre si mesmo. Sobre esse processar da consciência humana, assim se coloca Lukács:

O domínio da consciência, que põe finalidades, sobre todo o restante do homem, de modo especial sobre o próprio corpo, e o comportamento crítico-distanciado, assim obtido, da consciência humana sobre a sua própria pessoa, podem ser encontrados ao longo de toda a história da humanidade, mesmo que com formas mutáveis e conteúdos sempre novos e diferentes. Sua origem, no entanto, está, sem sombra de dúvida, no trabalho [...] (LUKÁCS, s/d, p. 88).

Deixando ainda mais claro esse evoluir da consciência humana, Lukács refere-se a dois fatos associados a esta, que somente na aparência se revelam como opostos. Primeiro aquele de caráter ontológico-objetivo que nos mostra “que a existência e a atividade da consciência estão ligadas de modo indissolúvel ao curso biológico do organismo vivo, sendo que, por isso, cada consciência individual [...] nasce e morre junto com seu corpo”. O segundo, que diz ser a consciência guia, função dirigente e órgão executivo a serviço das posições teleológicas. Nesse preciso sentido é que Lukács insiste em afirmar

a “independência objetivamente operante, mas ontologicamente relativa da consciência em relação ao corpo” (LUKÁCS, s/d, p. 89).

É preciso dizer que, do ponto de vista ontológico, é possível a existência de um corpo sem consciência quando, por exemplo, por causa de uma doença, esta deixa de funcionar, ao passo que uma consciência sem base biológica **não pode deixar de existir**. Isto não contradiz o papel autônomo, dirigente e planificador da consciência nas suas relações com o corpo, pelo contrário, é o seu fundamento ontológico. Encontramo-nos, aqui, face a uma forma muito clara de contradição entre fenômeno e essência (LUKÁCS, s/d, p. 86).

Em seu constructo, Lukács refere-se ainda a uma categoria que será de extrema importância no estudo da relação entre trabalho e linguagem: a categoria sentido. Sobre a citada categoria, explicita que a mesma somente se torna possível quando as forças da vida social impulsionadas pelo trabalho se organizam em níveis cada vez mais complexos, fazendo-nos entender que o sentido apenas pode existir como um complexo “socialmente construído pelo homem para o homem, para si e para os seus semelhantes” (LUKÁCS, s/d, p. 87), uma vez que, na natureza, esta “é uma categoria que não existe de modo algum, portanto, nem mesmo como sua negação” (LUKÁCS, s/d, p. 87).

Prosseguindo na sua investigação, Lukács, ainda no capítulo do trabalho, depara-se com a categoria da liberdade e tece consideráveis reflexões acerca da mesma, muito embora repita reiteradas vezes que “somente na Ética é possível dar um tratamento adequado a essa questão” (LUKÁCS, s/d, p. 91).

Nesse sentido, o filósofo de Budapeste afirma que a categoria liberdade também joga um papel decisivo no processo de humanização do homem, posto que ela nasce da estrutura originária do trabalho que é o seu ponto de partida, através de um processo de escolha dentre uma cadeia de alternativas. Porém, ao longo do processo social, a liberdade se torna relativamente autônoma, sem ferir seu fundamento insuprimível, e passa então a evidenciar diferenças qualitativas que a fazem “se constituir num dos fenômenos mais multiformes, diversificados e cambiantes do desenvolvimento social” (LUKÁCS, s/d, p. 91).

Nesse processo, Lukács destaca que “a liberdade, enquanto característica do homem que vive em sociedade e age socialmente, jamais está isenta de todo determinismo” (LUKÁCS, s/d, p. 92), o que procuraremos mostrar como referido determinismo se processa na passagem que segue:

[...] até no trabalho mais simples aparecem certos pontos de união das decisões nos quais o direcionamento para um lado ao invés de outro pode

acarretar um <<período de conseqüências>>, no qual o espaço de decisão se torna extremamente exíguo e, em certas circunstâncias, pode até reduzir-se a zero. Até nos jogos, por exemplo, no xadrez, pode suceder que, numa determinada situação, haja apenas uma possibilidade obrigatória de movimento, provocada pelo nosso próprio movimento, etc (LUKÁCS, s/d, p. 93).

Lukács adverte que, muito embora a liberdade não esteja isenta do determinismo, mesmo assim, “numa primeira aproximação, a liberdade é aquele ato de consciência que dá origem a um novo ser”, ou, precisando melhor, conforme suas próprias palavras,

[...] a posição de um fim, que dá origem a algo de ontologicamente novo enquanto ser social é um ato nascente de liberdade, uma vez que os modos e os meios de satisfazer uma necessidade não são mais efeitos de cadeias causais espontaneamente biológicas, mas resultados de ações decididas e executadas conscientemente. Mas, este ato de liberdade é, ao mesmo tempo e em indissolúvel conexão com isto, diretamente determinado pela própria necessidade, através da mediação daquelas relações sociais produzidas pela sua espécie, qualidade, etc (LUKÁCS, s/d, p. 94).

Na exposição de Lukács, este deixa claro que, para o entendimento da questão da liberdade, é necessário compreender “o salto qualitativo que se dá no processo de tornar-se homem do homem” (LUKÁCS, s/d, p. 96) que faz ocorrer “algo de radicalmente novo com relação a toda a natureza, orgânica e inorgânica” (LUKÁCS, s/d, p. 96), questão que passa ao largo das diversas abordagens do campo da filosofia, na exata medida em que estas não conseguem apreender o problema ontológico.

A oposição posta nestes termos tem como primeiro defeito o fato de que a filosofia, nas mais das vezes orientada conscientemente num sentido lógico-gnoseológico, em especial a filosofia idealista, identifica simplesmente o determinismo com a necessidade, ao tempo em que generaliza e leva a extremos, em termos racionalistas, o conceito de necessidade, esquecendo o seu caráter ontológico autêntico do <<se... então>>. Em segundo lugar, a filosofia pré-marxiana, especialmente aquela idealista, como já sabemos, estende, em sua maior parte, de modo ontologicamente ilegítimo o conceito de teleologia à natureza e à história, resultando daí uma imensa dificuldade para equacionar na sua forma verdadeira, autêntica, real, o problema da liberdade (LUKÁCS, s/d, p. 96).

Para não deixar dúvidas quanto à compreensão da liberdade enquanto categoria fincada no chão estritamente ontológico, Lukács aponta os limites encravados na concepção hegeliana de liberdade, uma vez que a mesma opera uma identidade entre necessidade e liberdade, destacando, ademais, que a mesma “se vincula à sua concepção lógico-teleológica da totalidade dos cosmos” (LUKÁCS, s/d, p. 97). Referindo-se a Hegel, diz:

Ele sintetiza deste modo a análise da ação recíproca: <<Por isso, essa verdade da *necessidade* é a *liberdade*>>. Tendo exposto criticamente o sistema e método hegelianos, sabemos que, quando ele diz que uma

categoria é a verdade de uma outra ele quer se referir ao edifício lógico da série das categorias, isto é, ao seu lugar no processo de transformação da substância em sujeito, a caminho da identidade entre sujeito e objeto. Ao perder-se deste modo na abstração metafísica, necessidade e liberdade perdem, e ainda mais o perde a sua relação recíproca, aquele sentido concreto que Hegel se esforçava por imprimir-lhe e com o qual tropeçou [...]. (LUKÁCS, s/d, p. 97).

Seguindo esse caminho, Lukács retoma Engels mais uma vez no seu texto e procura depreender, a partir deste, a célebre definição de liberdade formulada por Hegel, muito embora o filósofo de Budapeste não se esquive depois de pontuar rigorosamente o que escapa à análise de Engels quando este se remete ao legado hegeliano

Quando Engels, no *Antiduehring*, faz referência à célebre definição hegeliana: <<A liberdade não está em sonhar uma independência das leis da natureza, mas no conhecimento destas leis e na possibilidade, ligada a este conhecimento, de fazê-las agir de acordo com o fim determinado. Isto vale tanto para as leis da natureza externa, quanto para aquelas que regulam a existência física e espiritual do próprio homem... A liberdade do querer nada mais significa do que a capacidade de poder de decidir com conhecimento de causa>>. E com isto, a versão hegeliana é <<posta em pé>>. O único problema é se Engels, ao seguir aqui as formulações hegelianas e ao substituir o conceito geral de determinismo, que certamente neste nível de generalidade é um tanto vago, por aquele aparentemente mais preciso de necessidade, tradicional na história da filosofia, tornou de fato clara a situação ontológica. Parece-nos que a contraposição tradicional entre liberdade e necessidade não consegue apreender o problema em toda a sua extensão (LUKÁCS, s/d, p. 98).

Em outras palavras, Lukács explica que quando Engels substituiu o conceito geral de determinismo por necessidade na formulação de liberdade elaborada por Hegel, não consegue deixar claro o fundamento de caráter ontológico existente na categoria liberdade, posto que a mesma somente se torna possível no trabalho através do processo de escolha entre alternativas, o que, porém, não lhe retira o mérito de ter “posto em pé”, conforme palavras do próprio Lukács, a versão hegeliana. Nesse sentido, continua, todavia, sua crítica a Engels.

Engels reconhece com clareza crítica os elementos idealistas imediatamente visíveis na caracterização feita por Hegel e, deste modo, põe-na de fato <<em pé>> no sentido materialista. No entanto, a reviravolta crítica aconteceu apenas superficialmente. Ao contrário, escapa a Engels o fato de que Hegel, devido ao seu sistema, atribui à categoria da necessidade uma exagerada importância logicista e que, por isso, não percebe o peculiar caráter da própria realidade, privilegiada como categoria, e, como conseqüência, não desenvolve uma indagação a respeito da relação entre a liberdade e a modalidade total da realidade. Uma vez que o único caminho seguro para transitar da dialética hegeliana àquela materialista está – como costuma acontecer na prática filosófica de Marx e, nas mais das vezes, também, na de Engels – em buscar toda a trama dialética, mirando sempre, com uma desapaixionada crítica ontológica, à situação ontológica que está na

base dele, tornou-se necessário, dado a importância e a popularidade deste ponto, deixar bem claro que não basta a simples <<inversão materialista>> da filosofia hegeliana e do materialismo em geral (LUKÁCS, s/d, p. 101).

Outro ponto da crítica de Lukács a Engels caminha na direção da contraposição entre “conhecimento do ser e sua mera manipulação”, o que tornaria problemática na análise do filósofo de Budapeste “a caracterização engelsiana de liberdade como a capacidade de poder decidir com conhecimento de causa” (LUKÁCS, s/d, p. 102) apenas na esfera do trabalho, considerando que, para Lukács, a liberdade posta em existência pelo trabalho não ficaria, por essa premissa, circunscrita somente nesta categoria. Além do mais, o que está em jogo, conforme Lukács, não é somente o conhecimento de causa como critério do real, mas também o objetivo da intenção “que deve ser buscado com a própria realidade” (LUKÁCS, s/d, p. 103), significando que buscar a liberdade apenas no conhecimento de causa redundaria numa perspectiva logicista, conduzindo a questão da liberdade do ponto de vista ontológico a um beco sem saída.

A propósito da liberdade, é oportuno ainda destacar que, não obstante a preocupação de Lukács de remeter a problemática da liberdade para a Ética, o mesmo não se exime de apontar, no capítulo do trabalho, que uma liberdade ontologicamente fundada, ou seja, uma liberdade humana real deve ser conduzida pelo “caminho do autocontrole” e do “conjunto das lutas que leva do determinismo natural dos instintos ao autodomínio consciente”, uma vez que

[...] uma liberdade que não esteja fundada na socialidade do homem, que não se desenvolva a partir daqui, mesmo que através de um salto, é um fantasma. Se o homem não tivesse criado a si mesmo no trabalho, como ente genérico-social, se a liberdade não fosse fruto de sua atividade, do seu autocontrole sobre a sua própria constituição orgânica, não poderia haver nenhuma liberdade real (LUKÁCS, s/d, p. 109).

E, por fim, o autor conclui que, para estudar o trabalho na sua máxima pureza possível, é necessário ultrapassar a referida categoria na sua forma simples, como produtora de valor de uso, considerando que a mesma contém em si todas as tendências reais que a levam necessariamente para muito além deste estágio inicial, que, por sua vez a integra ao conjunto das outras práxis sociais.

2.2. *Pensamento e Linguagem: uma análise à luz da reflexão lukacsiana.*

*Com efeito, **palavra e conceito, linguagem e pensamento conceptual** são elementos vinculados do complexo que se chama **ser social**, o que significa que só podem ser compreendidas na sua verdadeira essência **relacionados com a análise ontológica** dele e reconhecendo as funções reais que eles exercem dentro deste complexo. (LUKÁCS – grifos nossos)*

Investigar o pensamento de Vigotski buscando apreender os fundamentos ontológicos que apóiam o constructo teórico do referido autor significa, a principio, ter que optar por um método. E para tanto seguiremos a mesma trajetória fincada no chão onto-histórico do legado marxiano que a este coube cultivar na busca da construção de uma psicologia efetivamente histórica fundada por essa prerrogativa nos preceitos do marxismo.

O caminho do descobrimento do carácter ontológico nos escritos de Vigotski se impõe para nós através da investigação das seguintes obras e manuscritos: *Pensamento e Linguagem* (1934), *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*⁵⁸ (1931), *Psicologia concreta do homem* (1929), *O significado histórico da crise da psicologia* (1927) e *Psicologia pedagógica*⁵⁹ (1925).

As referidas obras organizadas em ordem de publicação remetem à sempre presente referência de Vigotski ao conceito de método “inverso” que Marx apontava quando afirmava que a “anatomia do homem era a chave da anatomia do macaco”. Essa mesma expressão configura ainda a reafirmação do método marxiano⁶⁰, também referido por Lukács, em sua ontologia, para explicar que “um estágio mais primitivo pode ser reconstruído – no pensamento – a partir daquele superior, de sua direção evolutiva, de

⁵⁸ No que se refere a este Manuscrito, devemos nos deter nos seguintes itens: El problema de desarrollo de las funciones psíquicas superiores; Análisis de las funciones psíquicas superiores; Estructura de las funciones psíquicas superiores; Génesis de las funciones psíquicas superiores.

⁵⁹ Nesta obra publicada por Vigotski em 1925 enfocaremos especificamente o capítulo intitulado: Enfoque psicológico da educação pelo trabalho.

⁶⁰ A despeito da questão do método, por exemplo, Vigotski faz uma *exegese* de todas as correntes psicológicas e de seus respectivos psicólogos. Com fim de ilustração, vejamos alguns nomes citados por Vigotski nos seus textos: Stern, Koehler, Yerkes, Piaget, Thorndike, Buehler, Freud, Pavlov, Kafka, Watson, Koffka, Claparède, Usnadze e Ach e Rimat, dentre outros. O caminho da análise de Vigotski nos remete indiscutivelmente a Marx, quando, por exemplo, na elaboração d’*O Capital*, põe em revista todos os economistas clássicos.

suas tendências de desenvolvimento”. Nessa perspectiva, entendemos que iniciar a análise da obra de Vigotski a partir de *Pensamento e Linguagem*, que é sua última obra publicada em vida, significa começar pelo que representa o mais superior no pensamento do autor, uma vez que a referida obra condensa, de acordo com Baquero (1996), o resultado de quase dez anos de ininterrupto trabalho de Vigotski e seus colaboradores na investigação do pensamento e da linguagem⁶¹. A propósito desse caminho, assim se coloca Vigotski:

Compreender o *obrok* a partir da renda e a forma feudal a partir da burguesa: é exatamente o mesmo procedimento metodológico mediante o qual 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. Trata-se unicamente, é claro, de transferir num plano metodológico categorias e conceitos fundamentais do superior para o inferior e não de extrapolar sem mais nem menos observações e generalizações empíricas (VIGOTSKI, 1996, p. 207).

O falecimento precoce de Vigotski, em 1934, não o impediu de escrever uma extensa e grandiosa obra, que seria impossível analisar no espaço restrito de uma pesquisa de doutorado, o que nos impôs escolher determinadas obras como objeto de investigação da presente pesquisa. Nesse sentido, as obras escolhidas são aquelas que acenam, mais incisivamente, na perspectiva do desvelamento de uma ontologia na obra do psicólogo soviético, o que decorreria do entendimento da centralidade do trabalho no processo de entificação do ser social com todos os seus desdobramentos no campo da consciência humana.

Desse modo, iniciar por *Pensamento e Linguagem* consiste num passo importante para compreender todo o universo categorial que envolve a obra de Vigotski e, sobretudo, o fio condutor de sua teoria que será analisado por nós à luz da centralidade ontológica do trabalho, particularmente, nos escritos de Lukács, o importante teórico húngaro, que buscou, conscientemente, recuperar o caráter eminentemente ontológico do legado marxiano. Desse modo, passemos, então, à apresentação das principais categorias da obra *Pensamento e Linguagem*, rastreando, nesse processo de demonstração categorial, os nexos, as mediações e as aproximações que filiam a produção teórica vigostskiana ao

⁶¹ É oportuno destacar que, na obra *Pensamento e Linguagem*, Vigotski retoma seus principais conceitos e o conjunto das investigações realizadas por seu grupo de pesquisa.

legado da ontologia marxiana, particularizando o estudo sobre o capítulo referente ao Trabalho, na Ontologia do ser Social, de Lukács.

É oportuno destacar que todo esse processo se insere numa limitação histórica no sentido de que Vigotski e Lukács, embora contemporâneos, até onde temos notícia, não mantiveram contato pessoalmente ou com suas respectivas obras. É oportuno lembrar, nesse sentido, ainda mais, que a Ontologia de Lukács⁶² estava longe de ser concebida no tempo histórico vivido por Vigotski.

Vigotski inicia sua exposição, como lhe é peculiar, pondo em revista as análises predominantes entre pensamento e linguagem e denuncia a perspectiva atomística e funcional que vinha imperando no campo da psicologia, a qual deixa de lado a relação interfuncional entre aqueles dois complexos, bem como sua organização numa estrutura integral da consciência.

Muito embora a psicologia moderna admita que a consciência é um todo único e que as suas funções estão interrelacionadas, não consegue ultrapassar essa constatação, desembocando na problemática denunciada por Vigotski (2001, p. 2), a saber: “a unidade da consciência e os vínculos entre certas funções foram antes postulados pela psicologia que tornados objetos de pesquisa”.

Para Vigotski (2001, p. 2), toda a história dos trabalhos que condensam o tema pensamento e linguagem na psicologia científica resume-se em duas perspectivas antagônicas, que se refletem entre “a plena identificação e a plena fusão do pensamento com a palavra, e entre sua plena separação e dissociação igualmente metafísica e absoluta”.

A perspectiva que opera a plena identificação entre o pensamento e a palavra assevera que o pensamento é linguagem menos som, concepção defendida desde a antiguidade até os psicólogos e reflexólogos americanos, contemporâneos de Vigotski. A perspectiva que defende a dissociação entre pensamento e linguagem compreende a linguagem como a “veste” do pensamento, a exemplo dos teóricos da Escola de Würzburg que, por sua vez, “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 [...]”. (2001, p. 03).

⁶² Pelo que consta, Lukács passou brevemente na União Soviética nos anos de 1920, retornando depois por volta dos meados dos anos de 1930, após 1933.

Para Vigotski, as perspectivas existentes que procuram dar conta da questão repousam invariavelmente sobre a questão do método, que, por essa prerrogativa, pode assumir duas formas basicamente distintas,

[...] uma das quais, a nosso ver, responde por todos os fracassos sofridos pelos pesquisadores ao tentarem resolver essa questão multissecular, cabendo à outra, ser o único ponto inicial e verdadeiro de onde se pode dar ao menos o primeiro passo no sentido da sua solução (VIGOTSKI, 2001, p. 05).

O método de análise psicológica ao qual Vigotski atribui todos os fracassos é denominado de “decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos”. A respeito desse método, Vigotski afirma que o mesmo realiza “um desmembramento na verdadeira acepção da palavra”, passando ao largo do que seria, no seu entendimento, uma verdadeira análise. Esta pseudo-análise, se assim podemos denominá-la, redundaria, de acordo com Vigotski (2001, p. 7), em “profundos equívocos ao ignorar o momento de unidade e integridade do processo em estudo e ao substituir as relações internas de unidade pelas relações mecânicas externas de dois processos heterogêneos e estranhos entre si”.

Ainda como limite do método da “decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos”, Vigotski aponta a separação operada entre a função comunicativa e a função intelectual da linguagem, supondo que as mesmas “fossem paralelas e independentes uma da outra” (2001, p. 11). No entanto, em direção contrária, Vigotski nos diz que o significado se materializa na unidade dessas duas funções – comunicação e pensamento – que ocorre num determinado estágio do desenvolvimento filogenético e ontogenético e que, por sua vez, culmina com o processo de instituição do ser social através dos atos de trabalho.

Sabe-se ainda que a comunicação não mediatizada pela linguagem ou por outro sistema de signos ou meios de comunicação, como se verifica no reino animal, viabiliza apenas a comunicação, como se verifica no reino animal, viabiliza apenas a comunicação do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas. No fundo, essa comunicação através de movimentos expressivos não merece sequer ser chamada de comunicação, devendo antes ser denominada *estágio*. Um ganso experiente, ao perceber o perigo e levantar com uma grasnada todo o bando, não só lhe comunica o que viu quanto o contagia com o seu susto. **A comunicação estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho (VIGOTSKI, 2001, p. 11 – grifos nossos).**

Sem nenhuma pressa e com vigorosa tranquilidade, Vigotski delimita, já no início da sua análise, a compreensão da linguagem como um complexo possível somente a partir do trabalho, aproximando-se, por esse entendimento, do pensamento lukacsiano, quando afirma que “Engels, com razão, faz derivar imediatamente do trabalho a socialidade e a linguagem”, lembrando que, para este, a aproximação entre os homens, permitida através dos atos de trabalho, fez com que estes tivessem algo a dizer uns aos outros, configurando tal explicação, nas palavras de Engels (1979, p. 218), como a única correta acerca “da origem da linguagem por meio e com a ajuda do trabalho”.

Prosseguindo, a outra análise referida por Vigotski como “análise que decompõe em unidades a totalidade complexa, difere-se da anterior, porque a “unidade”, contrariamente ao “elemento” do método anterior, é entendida como algo que “possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade” (2001, p. 8).

A propósito desse método, vejamos o que diz nosso autor:

O método que aplicamos permite não só revelar a unidade interna do pensamento e linguagem como ainda estudar, de modo frutífero, a relação do pensamento verbalizado com toda a vida da consciência em sua totalidade e com as funções particulares (VIGOTSKI, 2001, p. 17).

Para Vigotski, essa unidade seria o significado, que teria passado ao largo de qualquer análise por parte das diferentes correntes da psicologia, figurando, conforme suas palavras, como a “outra face da lua”. Ainda sobre a questão, acrescenta que

O significado da palavra dissolveu-se tanto no mar de todas as demais concepções da nossa consciência ou de todos os demais atos do nosso pensamento quanto o som, dissociado do significado, dissolveu-se no mar de todos os outros sons existentes na natureza. Se em relação ao som da fala humana a psicologia moderna não consegue dizer nada que seja específico dessa questão como tal, o mesmo ocorre com o estudo do significado da palavra [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 9).

Vigotski se propõe a tratar, através de um estudo experimental e de uma análise teórica, a questão da relação entre o pensamento e a linguagem, que teria, no seu entendimento, como unidade de análise, a categoria significado. O autor conclui que

[...] o significado da palavra não está onde se costuma procurar. A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como é refletido nas sensações e percepções

imediatas. Quando se diz que o **salto dialético** não é só uma passagem da matéria pensante para a sensação, mas uma passagem da sensação para o pensamento, se está querendo dizer que o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata (VIGOTSKI, 2001, p. 9 – grifos nossos).

A utilização da categoria significado não é retomada na obra por ora analisada em todos os seus detalhes, porém condensa toda uma trajetória de pesquisas que remete à própria utilização de signos pelo homem e representa, na compreensão do psicólogo soviético, o momento do salto operado no plano psicológico. Este salto decorre da transição entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido, condição que apenas se processa no interior do ser social e que somente se tornou possível através do trabalho, permitindo ao homem operar o salto das esferas orgânica e biológica em direção ao ser social. Como ilustração, registramos abaixo uma passagem de Vigotski que, conforme nosso entendimento, demonstraria como a elaboração da categoria significado deste autor repousaria sobre o pressuposto afeto à centralidade ontológica do trabalho.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análoga à invenção e uso de **instrumentos**, só que agora no campo psicológico. O signo age como um **instrumento** da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no **trabalho**. (VIGOTSKI, 1998, p. 70 – grifos nossos).

Nesse preciso sentido, o significado para Vigotski comportaria uma síntese entre pensamento e linguagem, pois, na sua compreensão, o significado “pertence ao reino da linguagem tanto quanto do pensamento” (20001, p. 10), mas não seria apenas isso, o significado condensaria ainda, nas palavras de Vigotski, a “unidade da generalização e da comunicação, da comunicação e do pensamento”, acrescentando, ademais, que “as relações entre pensamento e palavra e generalização e comunicação devem ser a questão central a cuja solução dedicamos nossas pesquisas” (2001, p. 14).

É oportuno destacar que a generalização aparece como uma categoria importante na teoria de Vigotski, uma vez que o mesmo entende que a palavra se constituía num reflexo generalizado da realidade. No entanto, nesse processo, as palavras não são escolhidas aleatoriamente, elas não são materializadas como uma sombra, como lembra Vigotski, mas representam todo um conjunto de mediações que se processa entre o pensamento e a palavra, permitindo ao pensamento fazer generalizações que se aproximem das objetivações e significações existentes na realidade social.

É oportuno lembrar que Lukács também lança mão da categoria generalização para explicar que a mesma torna possível um conjunto de relações causais postas, desde que correspondam a um correto reflexo da realidade, tornando possíveis o controle e o aperfeiçoamento dos atos reflexivos, assim como a sua generalização. Para uma maior clareza sobre a questão, confirmamos o próprio Lukács:

Na medida em que as experiências de um trabalho concreto são utilizadas num outro trabalho, elas se tornam gradativamente autônomas – em sentido relativo – ou seja, são generalizadas e fixadas determinadas observações que já não se referem de modo exclusivo e direto a um determinado procedimento, mas, ao contrário, adquirem um certo caráter de generalidade como observações que se referem a fatos de natureza em geral. (LUKÁCS, s/d, p. 44).

Avançando na perspectiva de desvelar as relações entre pensamento e palavra e generalização e comunicação, Vigotski traça um programa de pesquisa para responder a questão, que se configura, conforme o próprio autor, da seguinte forma:

Nosso trabalho é uma investigação psicológica de um problema sumamente complexo, que deveria ser constituído necessariamente de várias pesquisas particulares de natureza teórica e crítico-experimental. **Tomamos como ponto de partida o estudo crítico da teoria do pensamento e da linguagem [...].** A segunda parte da nossa investigação visa a uma análise teórica dos dados principais sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem nos planos filogenético e ontogenético [...] o centro da nossa investigação é o estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos na infância [...] na parte conclusiva, procuramos, analisar, com base em investigações teóricas e experimentais a estrutura e o funcionamento de todo o processo do pensamento verbalizado (2001, p. 18 – grifos nossos).

Como anunciado, Vigotski inicia seu programa de pesquisa com o estudo crítico das teorias sobre o pensamento e a linguagem no escopo das teorias de Piaget e Stern.

Porém, antes da apresentação da teoria de Piaget, é importante destacar o horizonte da sua concepção puramente gnosiológica, que subjuga o conhecimento à mercê de um processo estritamente biológico, no qual “a base natural não é rompida e sim continuada ininterruptamente, através de etapas sucessivas que buscam um equilíbrio orgânico, mediado pelo conhecimento” (CARMO, 2004, p. 56). Ou seja, Piaget não considera a relação ontológica entre ser natural e social, nem muito menos o trabalho em sua condição de momento fundante do salto ontológico para a instituição do mundo dos homens, o que significa que, para este, a própria objetivação do real ocorreria não pelos atos do trabalho e, sim, pela via do conhecimento, instituindo, dessa forma, o *ser que conhece*, sobreposto ao ser social – ontologicamente instaurado através do trabalho.

Dito isto, passemos à revisão realizada por Vigotski dos estudos de Piaget acerca da relação entre a linguagem e o pensamento da criança. A princípio, Vigotski aponta o fato de Piaget ter elaborado e introduzido na ciência o método clínico do estudo da linguagem e do pensamento, operando, por sua vez, um corte inteiramente novo quanto às peculiaridades da lógica do pensamento infantil.

Essa nova abordagem do pensamento infantil [...] levou Piaget a uma atitude que se poderia chamar de oposta à tendência antes dominante: a uma caracterização positiva do pensamento infantil. Enquanto a psicologia tradicional costumava caracterizar negativamente o pensamento infantil enumerando suas lacunas e deficiências, Piaget procurou revelar a originalidade qualitativa desse pensamento, mostrando o seu aspecto positivo (VIGOTSKI, 2001, p. 21).

Nesse contexto de oposição à tendência antes dominante, Vigotski (2001, p. 21 – grifos nossos) destaca que:

[...] o que Piaget fez de novo e grandioso é muito comum e simples [...] e pode ser caracterizado com o auxílio de uma tese antiga e banal, que o próprio Piaget cita no seu livro com palavras de Rousseau: a criança nada tem de pequeno adulto e sua inteligência não é, de maneira nenhuma, a pequena inteligência do adulto. Por trás dessa verdade simples que, aplicada ao pensamento infantil, Piaget desvelou e fundamentou com fatos, esconde-se uma idéia essencialmente simples: **a idéia do desenvolvimento**.

Porém, a crise⁶³ vivida pela ciência psicológica, que, nas palavras de Vigotski, decorreria “da acentuada contradição em que se encontram o material factual da ciência e seus fundamentos metodológicos” (2001, p. 22), não deixaria imune a nova corrente de estudo dos problemas da lógica infantil inaugurada por Piaget.

Mesmo assim, Piaget procura escapar à crise tentando evitar a ambigüidade que lhe é inerente e que se caracteriza, de acordo com Vigotski, pela “acentuada contradição em que se encontram o material factual da ciência e seus fundamentos metodológicos” (2001, p. 23). Nessa tentativa, Piaget procede “fechando-se em um círculo restrito de fatos. Não quer saber de nada além de fatos [...]. Acha mais seguro o terreno empírico puro” (2001, p. 23). No entanto, a condição de apoiar-se nos fatos não o faz superar a crise vivida pela ciência psicológica. Nesse sentido, depõe Vigotski:

[...] como todos os demais pesquisadores, Piaget não conseguiu evitar a ambigüidade fatal a que a crise atual da psicologia condena até os melhores representantes dessa ciência. Ele esperava proteger-se dessa crise na muralha alta e segura dos fatos. Mas os fatos o traíram (VIGOTSKI, 2001, p. 24).

⁶³ Os elementos dessa crise ainda serão pontuados com detalhes, em outro momento de nossa exposição, considerando que faz parte do nosso plano de trabalho a análise do Manuscrito “O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica”.

Isso decorre do fato de que Piaget não poderia confinar-se exclusivamente no estudo puro dos fatos, pois, como assevera Vigotski, “quem examina os fatos o faz inevitavelmente à luz dessa ou daquela teoria” (2001, p. 24). Este pensador acrescenta, ainda, que,

[...] Piaget não conseguiu e, no fundo, não poderia conseguir evitar construções filosóficas, uma vez que a própria ausência de filosofia é uma filosofia perfeitamente definida. A tentativa de permanecer inteiramente nos limites do empirismo puro caracteriza toda a investigação de Piaget. O temor de relacionar-se a algum sistema filosófico preconcebido já é, em si, o sintoma de determinada concepção filosófica do mundo [...]. (VIGOTSKI, 2001, p. 75).

Passemos agora à apresentação das peculiaridades do pensamento infantil estabelecidas pela investigação de Piaget, assim como à apreciação de Vigotski acerca dos estudos do pensador suíço.

Para Piaget, a *pedra angular*, o *elo central* e o *nervo basilar* das peculiaridades do pensamento infantil, para utilizar expressões do próprio autor, seria o *egocentrismo do pensamento infantil*. Ainda, conforme anota Vigotski, “todas as outras peculiaridades do pensamento infantil decorrem dessa peculiaridade básica” (VIGOTSKI, 2001, p. 27).

Então, como Piaget define o egocentrismo do pensamento infantil? Na interpretação de Vigotski (2001, p. 28), “Piaget define o pensamento egocêntrico como forma transitória de pensamento que, do ponto de vista genético, funcional e estrutural, está situado entre o pensamento autístico e o pensamento inteligente dirigido”. E, por sua vez, o que seriam, para Piaget, o pensamento autístico e o pensamento inteligente dirigido? Vejamos essas definições, as quais, de acordo com Vigotski, Piaget toma de empréstimo da Psicanálise.

O pensamento dirigido é consciente, isto é, persegue objetivos presentes no espírito daquele que pensa; é inteligente, isto é, adaptado à realidade e procura agir sobre ela; é suscetível de verdade e erro (verdade empírica ou verdade lógica) e é comunicável pela linguagem. O pensamento autístico é subconsciente, isto é, os objetivos que visa ou os problemas que enfrenta não estão presentes na consciência (PIAGET, 1989, p. 32).

Vigotski apresenta o pensamento egocêntrico, tal qual fora formulado por Piaget. Primeiro revelando que a sua função estaria apoiada na satisfação das próprias necessidades, ou, ainda, para a satisfação de um desejo. Segundo, o seu caráter sincrético, que é considerado por Piaget como resultado direto do egocentrismo infantil. E, terceiro, “as relações genéticas do pensamento egocêntrico com a lógica do sonho,

com o autismo puro, por um lado, e com a lógica do pensamento racional, por outro” (VIGOTSKI, 2001, p. 31).

Acerca dos meandros que envolvem o pensamento egocêntrico na perspectiva de Piaget, Vigotski destaca categoricamente que, para este,

[...] a forma primária de pensamento, determinada pela própria natureza psicológica da criança, é a forma autística; já o pensamento realista é um produto tardio, uma espécie de produto imposto de fora à criança pela coação longa e sistemática que o meio social circundante exerce sobre ela (VIGOTSKI, 2001, p. 32).

Piaget apresenta, conforme relata Vigotski, graus de abrangência do pensamento egocêntrico de acordo com diferentes faixas etárias.

[...] o campo de influencia do egocentrismo, que, segundo Piaget, vai até os oito anos, coincide diretamente com todo o campo do pensamento infantil e da percepção. A originalidade da transformação, efetuada pelo desenvolvimento do pensamento infantil depois dos oito anos, consiste justamente em que esse caráter egocêntrico do pensamento se mantém apenas em certa parte do pensamento infantil, unicamente no campo do raciocínio abstrato. Entre os oito e os doze anos, a influência do egocentrismo se limita a um campo do pensamento, a um segmento. Até os oito anos ela é ilimitada e ocupa todo o território do pensamento infantil (VIGOTSKI, 2001, p. 35).

Mas não é somente isso. Além dessa etapização, Vigotski denuncia quanto ao volume e à abrangência do pensamento egocêntrico tal qual fora formulado por Piaget, asseverando que este “tende a dar importância universal, a absolutizar esse fenômeno, por considerá-lo não só fundamental, primário e radical para todo o pensamento e comportamento da criança, mas também um fenômeno universal” (VIGOTSKI, 2001, p. 34).

Outra crítica de Vigotski a Piaget relaciona-se à discordância sobre a origem e a natureza do pensamento autístico, posto que Vigotski entende ser “inconsistente a hipótese de que a forma autística de pensamento é primária, inicial na história do desenvolvimento psicológico” (2001, p. 67), ponderando, ademais, que:

[...] do ponto de vista do desenvolvimento filogenético e ontogenético, o pensamento autístico não é de maneira nenhuma o primeiro degrau do desenvolvimento intelectual da criança e da humanidade. Não é, absolutamente, uma função primitiva, um ponto de partida de todo processo de desenvolvimento, uma forma inicial e fundante de onde parte todo o restante (VIGOTSKI, 2001, p. 37).

Vigotski argumenta que o constructo piagetiano há que ser rebatido não apenas no campo teórico, mas também no campo experimental. Com efeito, com base em seu método clínico, Piaget desenvolve duas teses acerca da linguagem egocêntrica. Conforme Vigotski, a primeira, que se refere à função da mesma,

[...] não desempenha nenhuma função objetivamente útil no comportamento da criança. É uma linguagem para si, para a própria satisfação, que poderia nem existir que nada de essencial mudaria na atividade infantil (VIGOTSKI, 2001, p. 51).

A outra tese de Piaget, que diz respeito ao destino da linguagem egocêntrica, é considerada por Vigotski nos termos abaixo:

Se a linguagem egocêntrica é uma expressão do pensamento infantil em forma de devaneio, não serve para nada, não cumpre nenhuma função no comportamento da criança, é produto secundário da atividade infantil, acompanha a atividade da criança e as suas vivências como um acompanhamento musical, então é natural reconhecer nela um sintoma de fraqueza, de imaturidade do pensamento infantil, sendo de se esperar naturalmente que esse sintoma venha a **desaparecer** no processo do desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2001, p. 51 – grifo nosso).

Contrário à perspectiva de Piaget, Vigotski define a linguagem egocêntrica como “a forma transitória da linguagem exterior para a linguagem interior” (2001, p. 65), chegando através de seus estudos à “conclusão de que a linguagem egocêntrica da criança começa muito cedo a desempenhar em sua atividade um papel sumamente original” (2001, p. 53). Desse modo, procura desvelar em suas pesquisas o que suscitaria a linguagem egocêntrica na criança e chega à conclusão de que “as complicações ou perturbações de uma atividade que transcorre de forma fluida são um dos fatores principais que suscitam a linguagem egocêntrica” e apresenta ainda como conclusão de suas experiências o “entrelaçamento mútuo da linguagem egocêntrica da criança e da sua atividade” (2001, p. 55), que culmina com a seguinte hipótese, em tudo diametralmente oposta à perspectiva de Piaget: “na linguagem egocêntrica tendemos a ver um estágio transitório no desenvolvimento da linguagem, da exterior para a interior” (2001, p. 57).

No que diz respeito à função comunicativa da linguagem, podemos constatar mais um elemento de discordância entre Piaget e Vigotski, que repousa, sobretudo, no ponto de partida no processo de desenvolvimento e pensamento, posto que, para Piaget, o social se situa no final do desenvolvimento, enquanto, para Vigotski (2001, p. 67),

O movimento real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individual. É esse o resultado fundamental do estudo tanto teórico quanto experimental [...].

Cabe esclarecer que, para Vigotski, inicialmente, “a função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança” (2001, p. 63), por isso, conclui que “a linguagem primordial da criança é puramente social” e que:

[...] só mais tarde, no processo de crescimento, a linguagem social da criança, que é plurifuncional, desenvolve-se segundo o princípio da diferenciação de determinadas funções e, em certa faixa etária, divide-se de modo bastante acentuado em linguagem egocêntrica e linguagem comunicativa [...].

Dessa forma, Vigotski explicita que, “segundo a nossa hipótese, as duas formas de linguagem são funções igualmente sociais, porém diferentemente dirigidas (VIGOTSKI, 2001, p. 63).

Ademais, Vigotski observa em suas experiências que a linguagem é um complexo situado historicamente, como podemos constatar nos trechos abaixo:

Verificamos 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 [...]. (VIGOTSKI, 2001, p. 71 – grifos nossos).

A atividade e a prática – eis os novos momentos que permitem desvelar as funções da linguagem egocêntrica de uma nova perspectiva, em toda sua plenitude, e esboçar um aspecto inteiramente diverso no desenvolvimento do pensamento infantil que, como a face oposta da lua, costuma permanecer fora do campo de visão dos observadores (VIGOTSKI, 2001, p. 71-72 – grifos nossos).

Nesta passagem, como em outros momentos do texto, fica evidente a necessidade de explorarmos em sua riqueza de detalhes as investigações de Vigotski acerca da relação entre pensamento e linguagem, uma vez que, em contato com sua obra, somos levadas a entender, de maneira cada vez mais cabal, que todo o seu universo categorial tal qual o ilustra a obra em evidência, resulta de uma compreensão fundada de forma mais ou menos explícita, no pressuposto relativo à centralidade ontológica do trabalho no processo de instituição do ser social. No trecho transcrito acima, por exemplo, constitui-se como central na compreensão da linguagem as categorias atividade e prática, complexos ontologicamente edificados em vinculação com o trabalho.

No entanto, toda a problemática não se circunscreve apenas no conjunto dessas categorias, como delas advêm outras que, pela prerrogativa do trabalho, estão ontologicamente situadas, como tão bem delimita Lukács, conforme assinalamos anteriormente, em nossa exposição.

Até agora observamos o nascimento de novos complexos de categorias, novas e com novas funções (a causalidade posta), especialmente quanto ao processo objetivo do trabalho. Não podemos deixar, porém, de perguntar que mudanças ontológicas provocam este salto do homem da esfera do ser biológico ao social no comportamento do sujeito (LUKÁCS, s/d, p. 56).

Nessa mesma perspectiva, arriscamos afirmar, Vigotski caminha com a sua teoria, indicando a existência de um salto qualitativo operado pelo pensamento quanto à atividade se interpõe nesse processo.

Mas nós observamos que, em situação real, onde a linguagem egocêntrica da criança está relacionada a sua **atividade prática**, onde ligada ao pensamento da criança, os objetos efetivamente elaboram a mente infantil [...]. Esse novo momento, esse problema da realidade e da **prática** e o seu papel no desenvolvimento do pensamento infantil mudam substancialmente todo o quadro (VIGOTSKI, 2001, p. 72 – grifos nossos).

Aparece como incontestável no quadro que se apresenta, o entendimento das transformações que a atividade opera nos planos da objetividade e da subjetividade nas elaborações teóricas de Vigotski e Lukács, considerando, conforme o último, que “a essência ontológica do dever-ser no trabalho atua sobre o sujeito que determina o comportamento laborativo, mas não acontece apenas isto; ela determina também o seu comportamento em relação a si mesmo enquanto sujeito do processo de trabalho” (LUKÁCS, s/d, p. 61).

Piaget, ao contrário, não considera esse movimento e percebe o “pensamento como uma atividade totalmente dissociada da realidade”, concepção que é expressa pelo fato de Piaget conceber o biológico e o social “como duas forças externas que agem mecanicamente uma sobre a outra” (2001, p. 81). Dessa concepção, depreendemos, nas palavras de Vigotski, “o que constitui o ponto central de toda a teoria de Piaget”, que pode ser expresso através da

[...] tentativa de deduzir o pensamento lógico da criança e seu desenvolvimento da comunicação pura entre consciência, em pleno divórcio com a realidade, sem nenhuma consideração da prática social da criança [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 89).

Semelhante compreensão resulta do fato de Piaget desconsiderar no processo de construção do conhecimento a importância do contexto sócio-histórico na determinação das individualidades, subjugando esta simplesmente a regulações de caráter estritamente natural.

Expressa as concepções de Piaget sobre a linguagem e o pensamento da criança, assim como os limites da sua teoria, Vigotski agora põe em revista a concepção de Stern sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, demarcando, ainda de forma mais contundente, o distanciamento deste autor com relação a sua própria concepção marcadamente situada no chão onto-histórico.

A princípio, Vigotski define a concepção de Stern acerca do desenvolvimento da linguagem infantil como “puramente intelectualista”, acrescentando, ademais, que o próprio Stern qualifica o seu ponto de vista diretor como “genético-personalista”, ressaltando que, à revelia da caracterização deste, Vigotski vai afirmar que a teoria de Stern “a título de antecipação é antígenética pela própria essência, como qualquer teoria intelectualista” (2001, p. 97).

O intelectualismo presente não apenas na obra de Stern, mas também na de Piaget, caracteriza-se como uma posição gnosiológica, condição severamente criticada, como podemos constatar, em seus devidos termos, tanto por Vigotski como por Lukács, que, em várias passagens do seu capítulo sobre o trabalho, combate severamente a referida perspectiva, conforme podemos conferir no trecho reproduzido abaixo:

A incapacidade do pensamento idealista de compreender as relações ontológicas mais simples e evidentes tem como base, em última análise, no plano do método, no fato de que ele se limita a analisar em termos gnoseológicos ou lógico as formas mais evoluídas, mais espiritualizadas, mais sutis nas quais as categorias se apresentam, ao passo que, não são apenas mantidos à parte, mas inteiramente ignorados os complexos de problemas que, na sua gênese, indicam o caminho ontológico [...] (LUKÁCS,s/d, p. 58).

Prosseguindo na análise da teoria de Stern, Vigotski afirma que o mesmo define sua teoria como genética, estando representada através das três raízes da linguagem distinguidas da seguinte forma:

[...] a tendência expressiva, a tendência social para generalização e a “*intencional*”. As duas primeiras raízes não constituem traço distintivo da linguagem humana, são inerentes a embriões de linguagem entre os animais. Mas o terceiro momento está ausente em forma absoluta na linguagem dos animais e é um traço específico da linguagem humana (VIGOTSKI, 2001, p. 97).

No que se refere à raiz intencional da linguagem, Stern entendia que “o surgimento da intenção significa intelectualização e objetivação da linguagem” (2001, p. 98). Disso decorreria o entendimento de Stern de que “as raízes e as vias de surgimento da inteligibilidade da linguagem humana [...] têm origem na tendência intencional, vale dizer, na tendência para a inteligibilidade” (VIGOTSKI, 2001, p.99).

Porém, ao tentar explicar a raiz genética da tendência intencional da linguagem, Stern comete, de acordo com a precisa leitura de Vigotski, o seu “erro principal”, qual seja, o erro de qualquer teoria intelectualista, porque, “*ao explicar, ela tenta partir daquilo que, no essencial, deve ser explicado*” (2001, p. 98). Trocando em miúdos, Stern entendia que a tendência intencional da linguagem decorreria de uma força motriz de natureza primordial, que poderia “ser colocada na mesma série que as tendências expressivas e comunicativas que estão efetivamente no início do desenvolvimento da linguagem” (2001, p. 98).

A compreensão de Stern carecia ainda de um outro limite, quer seja, a logicização da linguagem infantil. Stern expressa, por exemplo, uma criança entre “um ano e meio e dois compreende a relação entre signo e significado, tem consciência da função simbólica da linguagem” (2001, p. 100). Vigotski opõe-se a essa perspectiva, afirmando que:

Tudo o que sabemos sobre o perfil intelectual de uma criança entre um ano e meio e dois anos tem pouquíssimo a ver com a admissão de que nela se desenvolve uma operação intelectual sumamente complexa: a consciência do significado da linguagem. Além do mais, muitas pesquisas e observações experimentais indicam diretamente que o domínio da relação entre o signo e o significado e o emprego funcional do signo surge na criança bem mais tarde e é absolutamente inacessível a uma criança da idade admitida por Stern. (VIGOTSKI, 2001, p. 100).

Vigotski acrescenta ainda que “operações com signos (funções significativas) nunca são o simples resultado de um único descobrimento ou invenção por parte da criança, nunca se realizam de um golpe só” (2001, p. 101), como pretendia Stern. No entanto, nem só de limites se constitui a teoria formulada por Stern sobre o desenvolvimento da linguagem da criança. Desse modo, Vigotski aponta dois fatos, a seu ver, meritórios, no *corpus* da referida teoria, a saber: a função dos signos e a objetividade, que passam a ser expressas como decorrência dessa função. Esse momento, como expressou Vigotski, constitui a reviravolta do desenvolvimento da linguagem, da cultura e da inteligência da criança, que, equivocadamente, Stern explicou por uma via falsa, ou seja, pela via

intelectualista, a qual, nas palavras de Vigotski, fundamentada nas observações de Köhler “se revela inconsistente precisamente na doutrina sobre o intelecto” (2001, p. 104).

Outro problema, ainda, detectado por Vigotski na teoria de Stern se constitui na ausência de preocupação com a “linguagem interior, seu surgimento e sua relação com o pensamento”(2001, p. 105), destacando ademais que Stern “passa inteiramente à margem das complexas mudanças funcionais e estruturais do pensamento em função do desenvolvimento da linguagem” (2001, p. 105), condição que decorreria das premissas filosóficas do personalismo, que, por sua vez, sustenta todo o sistema metodológico de Stern.

A concepção metafísica de personalidade, que deriva de todos os processos de desenvolvimento de uma teleologia de valor próprio, inverte a relação genética real entre indivíduo e linguagem: *em vez da história do desenvolvimento do próprio indivíduo, na qual cabe um papel de destaque a linguagem, cria-se uma metafísica do indivíduo, que de si mesma, de sua teleologia, gera a linguagem* (VIGOTSKI, 2001, p. 110 – grifos do autor).

Após analisar a concepção de Stern, Vigotski realiza uma análise das raízes genéticas do pensamento e da linguagem, considerando que o seu interesse estava centrado na relação entre pensamento e linguagem no desenvolvimento filogenético e ontogenético, fazendo-o constatar, por exemplo, que o pensamento e a linguagem têm raízes genéticas inteiramente diversas, tanto em termos de filogênese quanto de ontogênese.

No que se refere às raízes diversas do pensamento e da linguagem, retruca que na filogênese “esse fato pode ser considerado solidamente estabelecido por toda uma série de investigações⁶⁴ no campo da psicologia animal” (2001, p. 112), atestando que “o desenvolvimento dessa ou daquela função não só tem raízes diferentes como se processa em diferentes linhas ao longo de todo o reino animal”(2001, p. 112).

Para efeito de apresentação desses dois complexos – pensamento e linguagem – Vigotski utiliza as investigações no “campo da psicologia animal” – que indiretamente estaria representando a filogênese e remete-se desse modo, as “investigações do

⁶⁴ A apresentação dessas análises integrará o porvir da pesquisa, indicando que consta nas nossas tarefas futuras a exposição realizada por Vigotski que, ao lado de Luria, dão conta especificamente dessa questão na seguinte obra escrita conjuntamente: *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*.

intelecto e da linguagem dos antropóides, particularmente os estudos de Köhler⁶⁵ e Yerkes⁶⁶.

Vigotski afirma que Köhler “não desenvolve nenhuma teoria do comportamento intelectual, limitando-se a analisar observações fatuais”, onde por sua vez, chegou à conclusão de que “o chimpanzé revela embriões de comportamento intelectual do mesmo tipo e espécie que o homem”, acrescentando ser “a ausência de linguagem e as restrições dos “estímulos residuais” das chamadas “representações”[...] as causas principais da imensa diferença que existe entre o antropóide e o mais primitivo dos homens”.

De modo mais preciso, para Vigotski nas experiências⁶⁷ de Köhler temos:

[...] uma prova absolutamente clara que os rudimentos do intelecto, ou seja, do pensamento na própria aceção da palavra, surgem nos animais independentemente do desenvolvimento da linguagem e não têm nenhuma relação com o seu êxito. Os “inventos” dos macacos, traduzidos no preparo e no emprego de **instrumentos** e na aplicação “de vias alternativas” na solução de tarefas, constituem uma fase absolutamente indiscutível no desenvolvimento do pensamento, mas uma fase de *pré-linguagem* (VIGOTSKI, 2001, p. 112).

⁶⁵ “Psicólogo alemão (1887 – 1967), que investigou o uso da criação de ferramentas por macacos antropóides num centro especial de pesquisa instalado nas ilhas Tenerife” (Vygotsky&Luria, 1996, p. 52).

⁶⁶ Psicólogo e biólogo americano nascido em Breadysville, Pa, principal criador da psicologia comparativa animal nos United States.

⁶⁷ A despeito de Vigotski não apresentar na obra em estudo – Pensamento e Linguagem – nenhuma das experiências de Köhler, tomamos a liberdade para efeito de maior compreensão do texto, de reproduzir uma delas: “Trabalhando com chimpanzés, usei método um pouco diferente. O antropóide estava preso em uma jaula gradeada, observando-me. Fora do alcance dos seus braços, cavei um buraco, coloquei algumas frutas e cobri tudo -- buraco e arredores -- com areia. O chimpanzé não conseguia alcançar o alimento desejado, porque o buraco havia sido cavado bem longe de sua jaula. Assim que me aproximei das grades, ele me agarrou o braço e tentou empurrá-lo em direção ao alimento escondido, reação que adotava sempre que não conseguia alcançar, por seus próprios meios, o objetivo desejado. É claro que esse comportamento já era uma reação retardada. Todavia, como eu desejava um retardamento ainda maior, não lhe fiz o favor pedido. Vendo que suas súplicas não eram atendidas, o chimpanzé largou o meu braço e começou a brincar em sua jaula, aparentemente desatento com o lugar onde a comida fora enterrada. Quarenta e cinco minutos depois, joguei uma vara dentro da jaula, no lado oposto ao do buraco que continha as desejadas frutas. Acostumado que estava a usar varas como instrumentos, o antropóide imediatamente se apossou dela, dirigiu-se para as barras próximas do buraco, e começou a escavar a areia no ponto exato onde estavam enterradas as frutas. Consegui desenterrá-la e puxá-las para si. Esse experimento foi repetido muitas vezes -- com as frutas enterradas em diferentes lugares -- sempre com os mesmos resultados positivos”. Publicação original: Köhler, Wolfgang. Intelligence in apes. In MURCHINSON, C. (org.). *Psychologies of 1925*. Worcester: Clark University Press, 1926. pág. 145-161. (Conferência pronunciada na Clark University em 30 de abril de 1925.) Extraído de: <http://www.ufgs.br/faced/slomp/eedu01135/kohler.htm>. Data de acesso: 03/08/2008.

Vigotski destaca ainda que diferentes correntes da psicologia questionam, cada uma a seu modo, a tese básica de Köhler,

[...] segundo a qual, por um lado, o intelecto do chimpanzé não pode ser reduzido ao método bem estudado de provas e erros e, por outro, existe familiaridade do intelecto do chimpanzé com o intelecto do homem, e o pensamento dos antropóides é semelhante ao pensamento do homem.

A respeito destas experiências, Lukács, por seu turno, também tece algumas críticas, sobretudo no que diz respeito ao momento do salto, que guardaria, por sua vez, uma distância rigorosamente radical entre o mundo dos homens e o mundo animal. Como ilustração, o filósofo de Budapeste remete às condicionalidades afetas às experiências com animais, largamente difundidas no campo da psicologia, como veremos.

[...] nestas experiências os animais são postos em condições de vida artificiais. Em primeiro lugar, fica eliminada a natural insegurança da sua vida (a busca de alimento, o estado de perigo), em segundo lugar, eles trabalham com utensílios, etc. não feitos por eles, mas fabricados e reagrupados por quem realiza a experiência. Ao contrário, a essência do trabalho humano está no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estádios são produtos da autoatividade do homem. Por isso, certas semelhanças, por demais consideradas, devem ser vistas com olhar extremamente crítico (LUKÁCS, s/d, p. 03).

Vigotski prossegue afirmando que a concepção de que existe no chimpanzé o embrião de um comportamento intelectual, faz com que Köhler rejeite a teoria do acaso na explicação da origem das reações intelectuais nestes animais.

Mas a grande questão que se coloca é descobrir no plano filogenético porque nestes animais – no chimpanzé, no caso da análise de Köhler – está ausente a linguagem, sobretudo numa perspectiva humana.

Vigotski aponta para o fato de que “a existência de um intelecto semelhante ao do homem” nos chimpanzés estudados por Köhler⁶⁸, não resulta invariavelmente na

⁶⁸ Muito embora na obra *Pensamento e Linguagem*, Vigotski detenha-se de modo mais incisivo nas experiências de Köhler, o mesmo faz um rastreamento de diferentes experiências utilizadas no campo da psicologia com animais. Expomos aqui de forma sucinta as experiências ilustradas por Vigotski no seu manuscrito a História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Karl Stumpf comparou o estudo das crianças à botânica, enfatizando o caráter botânico do desenvolvimento; Wolfgang Kohler traçou uma analogia direta entre inteligência prática na criança e nos animais, concluindo que o uso de instrumentos entre macacos antropóides é independente da atividade simbólica. Para ele, os escravos antropóides são “escravos do seu campo de visão”; K. Bühler procurou também estabelecer similaridades

linguagem ou na fala, e isso se deve às restrições das “chamadas representações”, ou melhor, da incapacidade de criar signos, essa ineliminável contingência, de acordo com Vigotski, uma das “causas principais da imensa diferença que existe entre o antropóide e o mais primitivo dos homens” (VIGOTSKI, 2001, p. 112).

A análise de Vigotski acerca da incapacidade dos animais de simbolizar poderia, em última instância, ser equiparada às teorizações de Lukács, que indica, nos animais, a presença de uma consciência epifenômenica, marcada incisivamente pelos liames de uma existência simplesmente biológica. Vale a pena, nesse sentido, conferir algumas citações elucidativas do filósofo húngaro, antes de prosseguirmos com a análise de Vigotski sobre o crucial ponto em questão.

[...] gostaria apenas de destacar que a gradual evolução da consciência animal a partir de reações biofísicas e bioquímicas até estímulos e reflexos transmitidos pelos nervos, até o mais alto nível que chegou, permanece sempre limitada ao âmbito da reprodução biológica. Decerto esse desenvolvimento mostra uma elasticidade cada vez maior nas reações com o ambiente externo e com suas eventuais modificações e isto pode ser visto claramente em certos animais domésticos ou experimentos com macacos. Todavia, não se deve esquecer – como já dissemos – que, nesses casos, de um lado os animais dispõem de um ambiente de segurança que não existe normalmente e, por outro lado, a iniciativa, a direção, o fornecimento dos <<instrumentos>>, etc. partem sempre do homem e jamais dos animais. Na natureza, a consciência animal jamais vai além de um melhor serviço prestado à existência biológica e à reprodução e, por isso, de um ponto de vista ontológico, é um epifenômeno do ser orgânico (LUKÁCS, s/d, p. 22).

Ademais, essa incapacidade dos animais de criarem seus próprios instrumentos faz com que Lukács delimite de modo preciso a localização dessa capacidade somente no mundo dos homens, asseverando que:

[...] o homem foi definido como o animal que constrói os seus próprios utensílios. É correto, mas é preciso acrescentar que construir e usar instrumentos implica necessariamente, como pressuposto imprescindível para o sucesso do trabalho, que o homem tenha domínio sobre si mesmo. Esse também é um momento do salto a que nos referimos, da saída do homem da existência puramente

entre crianças e macacos antropóides. Para ele o início da inteligência prática é independente da fala, demarcando uma independência entre ação inteligente e fala; Charlotte Buhler encontrou as primeiras manifestações de inteligência prática em crianças de seis meses de idade; para Shapiro e Gerke, a experiência social exerce seu papel através do processo de imitação; Gullaume e Meyerson atestam que o comportamento dos animais é semelhante àquele observado em pessoas privadas da fala; e, por fim, Stern, para quem, o reconhecimento do fato de que os signos verbais têm significado constitui “a maior descoberta da vida da criança”.

animalesca. Quanto aos fenômenos aparentemente análogos que se encontram nos animais domésticos, por exemplo, os cães de caça, repetimos que tais hábitos só podem surgir pela convivência com os homens, como imposições do homem sobre o animal [...] (LUKÁCS, s/d, p. 40).

Continuando sua análise Vigotski, por sua vez, afirma que, muito embora, não exista no chimpanzé uma linguagem nos termos da linguagem humana, as investigações de Köhler encontram no referido animal “uma ‘linguagem’ relativamente desenvolvida em alguns sentidos (antes de tudo no sentido fonético)”, ou seja, “na fonética dos chimpanzés encontramos um número tão grande de elementos sonoros, semelhantes à fonética do homem” (2001, p. 115). A produção de sons pelos antropóides, todavia, caracterizaria uma linguagem de tipo emocional, que não estaria restrita à espécie, mas se estenderia aos animais portadores de um aparelho fonador, em geral. É o que podemos confirmar no trecho abaixo:

[...] a relação da produção de sons com gestos emocionais expressivos, ao tornar-se especialmente nítida no momento de forte excitação *afetiva* do chimpanzé, não constitui nenhuma peculiaridade específica dos antropóides; ao contrario, é antes um traço muito comum aos animais dotados de aparelho fonador [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 126).

Ademais, o próprio Köhler admite que “os estados emocionais, sobretudo os afetivos, representam no chimpanzé uma esfera de comportamento rica em manifestações vocais, mas sumamente desfavorável ao funcionamento das reações intelectuais” (2001, p. 127). E ainda: “nos chimpanzés, as reações emocionais e, sobretudo, a reação afetiva destroem inteiramente a operação intelectual” (2001, p. 127), o que reforçaria, com maior ênfase, a tese de Vigotski segundo o qual “o pensamento e a linguagem possuem raízes genéticas diferentes”.

Como elemento conclusivo de apresentação das pesquisas de Köhler, Vigotski traz para o seu texto a análise experimental daquele psicólogo, onde o mesmo conclui “que é justamente a influência de uma situação visual presente o que determina o comportamento do chimpanzé” (2001, p. 118).

Köhler considera que a presença visual real de uma situação bastante primitiva é uma condição metodológica indispensável em qualquer investigação do intelecto dos chimpanzés, condição sem a qual seu intelecto não poderia funcionar (VIGOTSKI, 2001, p. 119).

É importante destacar que, dessa conclusão de Köhler acerca do campo visual e do comportamento, incide a seguinte constatação de Vigotski: “o emprego racional da linguagem é uma função intelectual que em nenhuma condição é determinada diretamente pela estrutura ótica” (VIGOTSKI, 2001, p. 123).

Outrossim, é importante destacar que a condição do comportamento do sujeito, diferentemente da experiência animal não está, de acordo com as observações de Lukács, atrelada linearmente às determinações dos sentidos. Resgatando a processo magistralmente desvendado por Marx, o filósofo de Budapeste explicita, nesse sentido, que

[...] a transformação do sujeito que trabalha – o verdadeiro tornar-se homem do homem – é a conseqüência ontológica necessária do objetivo ser-precisamente-assim do trabalho. Quando, no texto que já citamos amplamente, Marx se detém nas características do trabalho, ele também fala de sua ação determinante sobre o sujeito humano. Ele mostra como o homem, ao operar sobre a natureza e transformá-la, <<muda ao mesmo tempo a sua própria natureza. Desenvolve as potencias que nela estão adormecidas e sujeita o jogo das suas forças ao seu próprio poder>>. Isto significa, antes de mais nada, [...] que aqui existe um domínio da consciência sobre o elemento instintivo puramente biológico (LUKÁCS, s/d, p. 38).

Retomando as análises de Vigotski, temos que este revisita, ainda, os estudos de Yerkes, apontando, de princípio, que “entre todos os estudiosos dos macacos antropóides, Yerkes parece ser o único capaz de explicar a ausência da fala sem atribuí-la às “causas intrínsecas” (2001, p. 117), ressaltando, ainda, que, em suas pesquisas acerca do intelecto dos orangotangos, Yerkes

[...] forneceu dados muito semelhantes ao de Köhler; mas ele vai além em suas conclusões ao admitir uma “ideação mais elevada” nos orangotangos que, entretanto, não ultrapassa o pensamento de uma criança de três anos de idade (VIGOTSKI, 2001, p. 118).

Acerca dessa “ideação mais elevada” presente no comportamento dos orangotangos, Vigotski argumenta, fazendo referência às conclusões de Köhler, que confirmam como característica básica do comportamento intelectual do chimpanzé “as limitações inerentes ao processo de criação de imagens (ou ideação)” (2001, p. 119). Os achados de Köhler deixariam nas palavras de Vigotski, “duvidosa a conclusão de Yerkes” acerca do comportamento ideacional.

Porém, os estudos de Yerkes acerca dos antropóides não se limitam a esse aspecto, como bem reconhece Vigotski. O mesmo procura nos seus experimentos “uma tentativa nova e ousada de explicar a ausência de “linguagem semelhante à humana” no chimpanzé” (2001, p. 119). A resposta de Yerkes a essa questão, conforme registra Vigotski, é a seguinte:

“As reações vocais” [...] são muito freqüentes e variadas nos chimpanzés jovens. Seu aparelho fonador é tão desenvolvido e funciona tão bem quanto o do homem, mas lhe falta a tendência pra imitar sons. A sua imitação está restrita quase exclusivamente ao campo dos estímulos visuais; eles imitam as ações, mas, não os sons. São incapazes de fazer o que um papagaio faz com tanto êxito (VIGOTSKI, 2001, p. 119).

Vigotski nos diz ainda que dificilmente a ausência da imitação de sons se constituiria causa básica para a ausência da fala, pois, de acordo com o psicólogo soviético, “a essência do problema não está nos sons, mas no *emprego funcional do signo*, correspondente à fala humana” (2001, p. 122 – grifos do autor). No trecho que reproduzimos abaixo, Vigotski desbanca o universo teórico de Yerkes.

[...] tudo o que sabemos acerca do comportamento dos chimpanzés, inclusive os dados de Yerkes, não nos dá o menor fundamento para esperar que o chimpanzé venha efetivamente a aprender a fala no sentido funcional. Se assim o supomos, é porque não conhecemos nenhuma insinuação de que ele use signos. A única coisa que sabemos com certeza objetiva é que não possuem “ideação”, mas em certas condições, são capazes de fazer instrumentos muito simples e recorrer a “artifícios”. Não estamos querendo dizer que a existência de “ideação” seja condição indispensável ao surgimento da linguagem. Essa é uma questão futura. Mas para Yerkes não há dúvida de que existe uma ligação entre a hipótese da “ideação”, como forma básica de atividade intelectual dos antropóides, e a afirmação de que a fala humana é acessível a eles. Essa relação é tão evidente e tão importante que basta desmoronar a teoria da “ideação”, ou seja, basta que se adote outra teoria do comportamento intelectual do chimpanzé para que, com ela, desmorone também a tese do acesso do chimpanzé a uma linguagem semelhante à do homem (VIGOTSKI, 2001, p. 122).

Após passar em revista os aspectos centrais das investigações de Köhler e Yerkes, que incisivamente tinha como objetivo compreender as relações entre pensamento e linguagem no desenvolvimento filogenético, Vigotski chega às seguintes conclusões:

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 o pensamento e a linguagem não é uma grandeza minimamente constante ao longo de todo o desenvolvimento filogenético; 4. Os antropóides apresentam um intelecto parecido ao do homem em alguns sentidos (rudimentos do 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. 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 (VIGOTSKI, 2001, p. 128).

Tendo submetido à análise a relação entre o pensamento e a linguagem no campo da filogênese, Vigotski passa, agora, a examinar a mesma relação, no que se refere à ontogênese, já admitindo que “na ontogênese, a relação entre as duas linhas de desenvolvimento - do pensamento e da linguagem – é bem mais obscura e confusa” (VIGOTSKI, 2001, p. 128).

Com base nas investigações de Köhler, Bühler e através de provas experimentais objetivas, Vigotski confirma a “independência das reações intelectuais rudimentares em relação à fala” (2001, p.129). Em suas palavras,

As raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento da criança foram estabelecidas há muito tempo. O grito, o balbucio, e até as primeiras palavras da criança são estágios absolutamente nítidos de desenvolvimento da fala, mas estágios pré-intelectuais. Não tem nada em comum com o desenvolvimento do pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 130).

No início da vida da criança, mais precisamente no seu primeiro ano de vida, quando predominaria esse estágio pré-intelectual referido por Vigotski, já se apresentariam duas funções da fala que também foram observadas no desenvolvimento filogenético – as funções comunicativa e social. Porém, aqui, Vigotski vai afirmar que:

[...] a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança 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 [...] a partir do qual *a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado* (2001, p. 131 – grifos do autor).

Esse momento do desenvolvimento ontogénético em que se cruzam as linhas do desenvolvimento e do pensamento caracteriza-se, conforme Vigotski, por dois sintomas objetivos indiscutíveis:

1) a criança que sofreu essa mudança começa a *ampliar ativamente o seu vocabulário*, perguntando sobre cada coisa nova (como isso se chama?); 2) dá-se a conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma extremamente rápida e aos saltos (VIGOTSKI, 2001, p. 131).

Nesse momento, a situação muda radicalmente e “a própria criança necessita da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto, signo esse que lhe serve para nomear e comunicar” (2001, p. 131).

Prosseguindo em nossa tentativa de aproximação entre a psicologia de Vigotski e as bases ontológicas da edificação do ser social, na perspectiva que vimos aqui perseguindo, é importante observar que, na explicitação de Lukács, as operações realizadas com signos pressupõem a existência da relação sujeito-objeto, esta, em suas palavras, “uma consequência direta do trabalho”, assim como, a existência também de um outro complexo nascido da distância sujeito-objeto somente permitida através dos atos de trabalho: a linguagem. Para elucidar tal formulação, julgamos indispensável reproduzir um longo trecho de Lukács, no qual, este, com apoio em Engels, expõe, de forma translúcida o surgimento do signo como decorrente da relação sujeito-objeto por meio do trabalho.

[...] por sua essência enraizadas no trabalho, temos que considerar melhor um fenômeno, já por nós abordado, que é uma consequência direta do trabalho, isto é, o surgimento da relação sujeito-objeto e a distância entre sujeito e objeto que necessariamente advém daí. Essa distância cria imediatamente uma das bases indispensáveis, dotada de vida própria, do ser social dos homens: a linguagem. Engels observa com justeza que a linguagem surgiu porque os homens « *tinham alguma coisa para dizer-se*. A necessidade desenvolveu o órgão necessário para isso ». ⁶⁹O que significa, porém, dizer alguma coisa? Comunicações tão importantes como aquelas referentes ao perigo, à comida, ao desejo sexual, etc. já as encontramos nos animais superiores. O salto entre estas comunicações e aquelas dos homens, às quais Engels se refere, está exatamente nessa distância. O homem sempre fala « a respeito » de algo determinado, que ele retira da sua existência imediata em um duplo sentido: primeiro, na medida em que isto é posto como objeto que existe de maneira independente; segundo, - e aqui a distância aparece, se possível, ainda mais nitidamente em primeiro plano, - na medida em que o homem se

⁶⁹F. Engels, *Dialektik der Natur*, cit., p. 696 (trad. it. cit., p. 461).

esforça por precisar cada vez o objeto como algo concreto, mas os seus meios de expressão, as suas designações são tais que permitem muito bem a cada sinal figurar em contextos completamente diferentes. De modo que a reprodução realizada através do signo verbal se separa dos objetos designados por ela e, por conseguinte, também do sujeito que a realiza, tornando-se expressão conceptual de um grupo inteiro de fenômenos determinados, que podem ser utilizados de modo análogo por sujeitos inteiramente diferentes em contextos inteiramente diferentes. As formas de comunicação dos animais não conhecem essa distância, pelo contrário, são parte orgânica do processo biológico, e mesmo quando têm um conteúdo preciso, esse conteúdo está ligado a situações específicas dos animais que tomam parte nele; deste modo, só podemos falar de sujeitos e objetos de modo metafórico, que pode facilmente induzir a equívocos, embora se trate sempre de um ser vivo concreto que procura comunicar algo a respeito de um fenômeno concreto e ainda que tais comunicações, pelo seu vínculo indissolúvel com a situação, sejam, de modo geral, muito precisas. A posição simultânea do sujeito e do objeto no trabalho e aquela, derivada da primeira, que se verifica na linguagem distanciam, no sentido referido, o sujeito do objeto e vice-versa, o objeto concreto do seu conceito, etc. Apenas por este caminho se torna possível a compreensão, tendencialmente ampliável até o infinito, do objeto e o seu domínio por parte do homem (LUKÁCS, s/d, p. 81-82).

Seguindo a trajetória analítica de Vigotski em *Pensamento e Linguagem*, nesse momento do texto, nosso psicólogo se pergunta até que ponto “é correta essa analogia entre a descoberta da função significativa da palavra na criança e a descoberta do “significado funcional” do instrumento na vara pelo chimpanzé”. Comunicando que tal questão só será analisada quando examinar “as relações funcionais e estruturais entre o pensamento e a fala” (2001, p. 132), desde já aponta elementos conclusivos sobre a relação pensamento e linguagem no campo da ontogênese:

1. No seu desenvolvimento ontogénético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes;
2. Podemos, com certeza, constatar no desenvolvimento da fala da criança um “estágio pré-intelectual” e, no desenvolvimento do seu pensamento, um “estágio pré-verbal”;
3. Até certa altura, as duas modalidades de desenvolvimento seguem diferentes linhas, independentes uma da outra;
4. Em um determinado ponto, ambas as linhas se cruzam, após o que o pensamento *se torna* verbal e a fala *se torna* intelectual (VIGOTSKI, 2001, p. 133 – grifos do autor).

No item que se segue acerca das raízes genéticas do pensamento e da fala, Vigotski atenta para a necessidade de se “reconhecer a importância decisiva e exclusiva dos processos de linguagem interior para o desenvolvimento do pensamento”. E, nessa

perspectiva, como lhe é peculiar, põe em revista uma teoria vigente, desta feita, de Watson, sobre a linguagem interior.

Para Watson, conforme assinala, a linguagem interior pode ser identificada com o próprio pensamento. Nas palavras de Vigotski, compreende também o referido autor que:

[...] a linguagem interior se processe por via puramente mecânica, por meio da redução gradual da sonoridade e da fala, que a transição da linguagem exterior (explicitada) para a interior (velada) se realiza através de sussurros, isto é, de uma fala semi-sonora (VIGOTSKI, 2001, p. 134).

Vigotski relata que Watson assumiria ainda uma outra hipótese, qual seja, “todas as formas se desenvolvem simultaneamente desde o início” (2001, p. 134).

A despeito das discordâncias com o pensamento de Watson, Vigotski argumenta que uma das indicações sugeridas Watson seria correta, quer seja, a tentativa de encontrar um elo intermediário entre a linguagem exterior e a interior. Para Watson, esse elo seria o sussurro, enquanto, para Vigotski, este seria a linguagem egocêntrica:

A seqüência no desenvolvimento da linguagem não seria aquela apontada por Watson. Em vez das três etapas – fala alta, sussurro, fala surda – teríamos outras três etapas: linguagem exterior, linguagem egocêntrica e linguagem interior (2001, p. 137).

Com efeito, em suas investigações, Vigotski comprova que o desenvolvimento da linguagem passa por quatro estágios básicos. O primeiro “é o estágio natural ou primitivo, que corresponde a linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal, quando essas operações aparecem em sua forma original, tal como evoluíram na fase primitiva do pensamento” (2001, p. 137). O segundo estágio estaria associado à “experiência da criança com as propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos a sua volta, e a aplicação dessa experiência ao uso de instrumentos: o primeiro exercício da inteligência prática que está brotando na criança”. O terceiro estágio se caracteriza “por signos exteriores, operações externas que são usadas como auxiliares na solução de problemas internos. No desenvolvimento da fala corresponde-lhe a linguagem egocêntrica”. O quarto estágio é denominado metaforicamente por Vigotski de “estágio de crescimento para dentro”, e neste, a criança começa a operar “com relações interiores

em forma de signos interiores. No campo da fala, a isto corresponde a linguagem interior ou silenciosa” (VIGOTSKI, 2001, p. 138).

Expostos os estágios, Vigotski tece a seguinte reflexão: como se processa nos adultos a relação entre o pensamento e a linguagem? A esta indagação, assim responde:

Somos, portanto, forçados a concluir que também no adulto a fusão de pensamento e linguagem é uma manifestação parcial que só vigora e se aplica no campo do pensamento verbalizado, ao passo que outros campos do pensamento não verbalizado e da linguagem não-intelectual sofrem influência apenas distante e indireta dessa fusão e não mantêm com ela nenhuma relação causal (VIGOTSKI, 2001, p.140).

No curso desta análise acerca das raízes genéticas do pensamento e da linguagem, Vigotski chega a mais uma importante constatação: “os caminhos em direção ao intelecto humano e a uma linguagem humana não coincidem no mundo animal, as raízes genéticas do pensamento e da linguagem são diferentes”. E diz mais:

Para nós está claro que, independentemente da classificação que se lhe dê, o tipo superior de comportamento do chimpanzé é, nesse sentido, a raiz do comportamento humano, que se caracteriza pelo emprego de **instrumento**. Para o **marxismo**, a descoberta de Köhler não é nenhuma surpresa [...] Assim, o capítulo superior, que a psicologia animal vem escrevendo aos nossos olhos, teoricamente não é nenhuma novidade para o marxismo [...] Também não é nenhuma novidade para o **marxismo** a tese de que no mundo animal estão as raízes do intelecto do homem (VIGOTSKI, 2001, p. 142 – grifos nossos).

Vigotski parece estar convencido de que “não há fundamentos para se negar no reino animal a existência de raízes genéticas do pensamento e da linguagem, e essas raízes, como mostram todos os dados disponíveis, são diferentes para o pensamento e a linguagem”. Na ontogênese, “o pensamento e a linguagem se desenvolvem, até certo ponto, por diferentes linhas genéticas e só depois de um determinado ponto essas linhas se cruzam”. Acrescentado o fato que nesse processo seria uma novidade “ninguém contesta que *as duas vias de desenvolvimento se cruzam*”.

Nessa perspectiva, a propósito do uso de instrumentos, Vigotski confirma a reviravolta que o uso das ferramentas opera no desenvolvimento psicológico, determinado que é, por sua vez, pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade, condição que não se processa sob hipótese alguma no mundo animal. Vigotski não poderia ser mais claro

sobre o caráter eminentemente histórico-social do desenvolvimento do comportamento humano:

[...] o desenvolvimento do comportamento do homem é sempre desenvolvimento condicionado primordialmente não pelas leis da evolução biológica, mas pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade. Aperfeiçoar os “meios de trabalho” e os “meios de comportamento” sob a forma de linguagem e de outros sistemas de signos, ou seja, de instrumentos auxiliares no processo de dominar o comportamento, ocupa o primeiro lugar, superando o desenvolvimento “[d]a mão nua e [d]o intelectos entregues a si mesmos”. Se olharmos para todo o estágio através do qual o macaco ingressa no desenvolvimento do comportamento, temos que dizer que o embrião da atividade de trabalho – o pré-requisito necessário de sua origem – existe no macaco sob forma do desenvolvimento da mão e do intelecto que, tomados conjuntamente, levam ao uso de instrumentos. Contudo, não encontramos no macaco pré-requisitos de autocontrole ou uso de signos, ainda que primitivos. Estes só aparecem no período histórico do desenvolvimento do comportamento humano e constituem o conteúdo principal de toda a história do desenvolvimento cultural. Neste sentido, “o trabalho criou o próprio homem” (Engels, 1960, p. 279) (VIGOTSKI&LURIA, 1996, p. 91).

Nesse conjunto de investigações que objetivam precisar as relações entre o pensamento e a linguagem, Vigotski não poderia deixar de trazer ao debate seu estudo experimental sobre o desenvolvimento dos conceitos.

Nessa perspectiva, começa por reconhecer que “a maior dificuldade no campo do estudo dos conceitos foi a ausência de uma metodologia experimental elaborada que permitisse penetrar fundo no processo de formação de conceitos e estudar sua natureza psicológica” (VIGOTSKI, 2001, p. 151).

Dada a ausência desse estudo experimental, o que vigorava, a rigor, de acordo com Vigotski, eram “os métodos tradicionais de estudo dos conceitos”, que se dividiam em dois grupos básicos: métodos de definição e métodos de estudo da abstração, ambos, como assevera Vigotski, “caracterizam-se igualmente pelo divórcio da palavra com a matéria objetiva; operam ou com palavras sem matéria objetiva, ou com matéria objetiva sem palavras” (VIGOTSKI, 2001, p. 153).

É interessante observar que, conforme pressupomos, Vigotski poderá ter realizado, precisamente, aquele apelo lançado por Lukács, no Capítulo acerca do Trabalho, já aqui revisado, quando o filósofo de Budapeste declara:

No entanto, uma ciência da linguagem que tomasse como objeto de pesquisa, como fio condutor de seu método, os nexos realmente existentes entre trabalho e linguagem, poderia contribuir muito para ampliar e aprofundar o nosso conhecimento do processo histórico interno do salto [referindo-se ao salto ontológico que inaugurou o ser social] (LUKACS, s/d, p. 83).

Apresentando a sua revisão crítica dos estudos existentes, Vigotski afirma que o primeiro grupo pertence aos referidos métodos tradicionais, quer seja, o método de definição que opera quase exclusivamente com a palavra, o qual, “lida com o resultado da formação de conceito, sem captar a dinâmica, o desenvolvimento, o fluxo, o começo e o fim do processo. É mais um estudo do produto que do processo que leva à formação desse produto” (2001, p. 151). O segundo grupo, igualmente filiado aos métodos tradicionais, por sua vez, “ignora o papel da palavra, o papel do símbolo no processo de formação de conceitos” (2001, p. 153) procurando tão somente “estudar as funções e os processos psicológicos que fundamentam o processo de formação de conceitos com base na elaboração da experiência direta de onde nasce o conceito” (VIGOTSKI, 2001, p. 152).

Porem, Vigotski aponta dois estudos que, de um certo modo, teriam avançado em relação aos métodos tradicionais. São, respectivamente, os estudos de Ach e Rimat, por um lado; e os estudos de Uznadze, por outro. A respeito dos primeiros estudos citados, Vigotski indica que Ach e Rimat,

[...] denunciaram como incorreto o ponto de vista associativo sobre o processo de formação de conceitos, apontaram o caráter produtivo e criador do conceito, elucidaram o papel essencial do método funcional no surgimento do conceito, salientaram que só com o surgimento de certa necessidade de conceito, só no processo de alguma atividade voltada para um fim ou para a solução de um determinado problema é possível que o conceito surja e ganhe forma (VIGOTSKI, 2001, p. 163).

No entanto, apesar dos avanços alcançados por Ach e Rimat na investigação do processo de formação de conceitos, Vigotski destaca que os mesmos não conseguiram elucidar o processo genético de formação de conceito, apenas conseguiram constatar a existência ou inexistência desse processo:

Esses estudos, que superaram definitivamente a concepção mecanicista da formação de conceitos, ainda assim não revelaram a efetiva natureza genética, funcional e estrutural desse processo e se perderam na explicação puramente teleológica das funções

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 (VIGOTSKI, 2001, p. 163).

Vigotski igualmente relata que os experimentos de Ach vão indicar outro fator decisivo no processo de formação de conceitos, qual seja, a tendência determinante. Com a explicação da tendência determinante, Ach teria demonstrado a insuficiência das duas tendências - a reprodução ou associação; e a perseverança – postuladas anteriormente pela psicologia. E, para Ach, a tendência determinante significaria uma “tendência que regula o fluxo dos nossos conceitos e ações, e parte da noção do objetivo a ser atingido por esse fluxo, da tarefa cuja solução é meta de toda uma atividade” (VIGOTSKI, 2001, p. 156).

Exposto sucintamente o pensamento de Ach e Rimat acerca do processo de formação de conceitos, Vigotski traz a perspectiva de Uznadze que teria demonstrado experimentalmente que,

[...] uma criança aborda os problemas exatamente da mesma maneira que o faz o adulto ao operar com conceitos [...] Como o adulto, a criança usa a palavra como instrumento; conseqüentemente, para ela a palavra está tão ligada à função de comunicar e assimilar a compreensão quanto está para o adulto (VIGOTSKI, 2001, p. 158).

Para Uznadze, as palavras para as crianças funcionam como equivalentes funcionais do conceito e “diferem em termos qualitativos e estruturais do pensamento mais desenvolvido no adolescente e no adulto” (2001, p. 160). Aqui reside, de acordo com Vigotski, a diferença de Uznadze em relação a Ach e Rimat, expressa no trecho a seguir:

[...] como as tarefas de compreender e comunicar-se são essencialmente as mesmas para o adulto e para a criança, esta desenvolve equivalentes funcionais de conceitos numa idade extremamente precoce, mas, a despeito da identidade dos problemas e da equivalência do momento funcional, as formas de pensamento que ela utiliza ao lidar com essas tarefas diferem profundamente das do adulto em sua composição, sua estrutura e seu modo de operação (VIGOTSKI, 2001, p. 160).

Desse modo, Uznadze conclui que o fator decisivo no processo de formação de conceitos não seria a tendência determinante, como assevera Ach, e sim os equivalentes funcionais.

No entorno dessa discussão, Vigotski vai além de tudo o que fora até então posto no campo dos estudos da formação de conceitos, para postular:

[...] o objetivo não é a explicação do processo. A questão central, fundamental, vinculada ao processo de formação de conceito e ao processo de atividade voltada para um fim, é o problema dos meios através dos quais se realiza essa ou aquela operação psicológica, essa ou aquela atividade voltada para um fim (VIGOTSKI, 2001, p. 161)

Vigotski continua insistindo que o processo de formação de conceitos está associado aos meios através dos quais essa operação se realiza, não sendo possível, nesse sentido, explicar-se os conceitos por eles mesmos. De igual modo, ocorre no processo de trabalho que não se explica por si só, ou seja, para explicá-lo devidamente, não se pode tomar em conta, somente os objetivos postos, ou a teleologia (Lukács), precisamos igualmente do auxílio dos instrumentos/ferramentas, condição sem a qual, agora nas palavras de Vigotski “o trabalho não poderia surgir” (2001, p. 161).

De igual maneira, não podemos explicar satisfatoriamente o trabalho como atividade humana voltada para um fim, afirmando que ele é desencadeado por objetivos, por tarefas que se encontram diante do homem; devemos explicá-lo com o auxílio do emprego de ferramentas, da aplicação dos 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 (VIGOTSKI, 2001, p. 161).

Essa proposição de Vigotski acerca da relação dos conceitos com o fabrico de instrumentos tornados possíveis através do trabalho parece reprisar *in totum* a reflexão realizada por Lukács acerca da fundamentação ontológica da linguagem e do pensamento conceitual que podemos depreender na rica passagem que se segue:

É sem dúvida possível deduzir geneticamente a linguagem e o pensamento conceitual a partir do trabalho, uma vez que a execução do processo de trabalho põe ao sujeito que trabalha exigências que só podem ser satisfeitas reestruturando ao mesmo tempo quanto à linguagem e o pensamento conceitual as faculdades e possibilidades psicofísicas presentes até aquele momento, ao passo que a linguagem e o pensamento conceitual não podem ser entendidos nem em nível ontológico nem em si mesmos se não se pressupõe a existência de

exigências nascidas no trabalho e nem muito menos como condições que fazem surgir o processo de trabalho. É obviamente indiscutível que, tendo a linguagem e o pensamento conceptual surgido para as necessidades do trabalho, seu desenvolvimento se apresenta como uma ininterrupta e ineliminável ação recíproca e o fato de que o trabalho continue a ser o momento predominante não só suprime estas interações, mas, ao contrário, as reforça e as intensifica. Disto se segue necessariamente que no interior desse complexo o trabalho influi continuamente sobre a linguagem e o pensamento conceptual e vice-versa (LUKÁCS, s/d, p.).

Na esteira do pensamento marxiano resgatado por Lukács em seu caráter ontológico, Vigotski igualmente analisa o trabalho como um processo de mediação entre o homem e a natureza, que, por sua vez, é mediado pelo uso dos instrumentos/ferramentas. Desta análise decorre o processo de explicação/compreensão da formação de conceitos, que teria como instrumentos mediadores, os signos.

[...] todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediados, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos (VIGOTSKI, 2001, p. 161).

Em outras palavras, as operações com signos, para Vigotski, são produto das condições específicas do desenvolvimento social (2001, p. 52), ou seja, o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura, do que decorre o estabelecimento da diferença entre signo e instrumento, como podemos conferir.

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio de atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes umas das outras, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VIGOTSKI, 2001, p. 73).

Nesse contexto, os signos são definidos por Vigotski como uma operação da memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar

estímulos artificiais, ou autogerados. Essa incorporação, característica dos seres humanos, tem o significado de uma forma inteiramente nova de comportamento (2001, p. 53). A estrutura das operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta.

Como é peculiar aos seus escritos, após Vigotski por em revista as investigações que tentam explicar o processo de formação de conceitos, o mesmo apresenta as suas próprias considerações e, nesse campo específico, ele ressalta:

Para estudar o processo de formação de conceitos, nós nos baseamos na metodologia específica de um estudo experimental que poderíamos chamar de método experimental de dupla estimulação, cuja essência é a seguinte: estudam-se o desenvolvimento e a atividade das funções psicológicas 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 (VIGOTSKI, 2001, p. 164).

Vale salientar que o referido método foi desenvolvido pelo colaborador de Vigotski, L. S. Sákharov⁷⁰, e tinha como meta “descobrir o papel da palavra e o caráter de seu emprego funcional no processo de formação de conceitos, todo ele organizado, em certo sentido, de forma oposta ao experimento de Ach” (2001, p. 164).

Assim, Vigotski aponta em sua investigação experimental do processo de formação de conceitos, a importância central do signo como parte fundamental e indispensável de todo o processo, afirmando que “o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos” (2001, p. 170) e para isso desbanca de modo extremamente rigoroso os estudos de diferentes autores do campo da psicologia que foram por ele exaustivamente revisitados:

[...] a formação de conceitos é um meio específico e original de pensamento, e o fator imediato que determina o desenvolvimento desse novo jeito de pensar não é nem a associação, como o supõem muitos autores, nem a atenção como estabelece Muller, nem o juízo e a representação que colaboram mutuamente, como decorre da teoria de formação de conceitos de K. Bühler, nem a tendência determinante como o sugere Ach; todos esses momentos, todos esses processos participam da formação de conceitos, mas nenhum deles é

⁷⁰ Em seguida, Vigotski afirma que o método fora iniciado por Sákharov e complementado por ele e os colaboradores U. V. Kotiélova e E. I. Pachkóvskaia.

o momento determinante que pode explicar o surgimento de uma nova forma de pensamento qualitativamente original e irreduzível a outras operações intelectuais elementares (VIGOTSKI, 2001, p. 169).

Ademais, é importante destacar que Vigotski localiza o domínio do uso funcional da palavra e do signo exatamente “no limiar entre a infância e a adolescência”, reafirmando que:

O processo de formação de conceitos pressupõe, como parte fundamental, o domínio do fluxo dos próprios processos psicológicos através do uso funcional da palavra ou do signo. É somente na adolescência que se desenvolve esse domínio dos processos de comportamento com o emprego de meios auxiliares (VIGOTSKI, 2001, p. 172).

De todas as análises levadas a cabo por Vigotski, resulta o entendimento de que o salto dado pelo homem no seu desenvolvimento ontogenético decorre de uma relação essencialmente nova – o trabalho - que possibilita o uso de instrumentos e, por conseguinte, de signos, permitindo, por essa prerrogativa, o próprio surgimento da linguagem que invariavelmente nasce desses processos de mediação. Acerca disso, reafirma o psicólogo soviético: “a própria linguagem não se funda em vínculos puramente associativos, mas requer uma relação essencialmente nova, efetivamente característica dos processos intelectuais superiores entre o signo e o conjunto da estrutura intelectual” (2001, p. 174).

Após as constatações de Vigotski que convergem para a centralidade do papel do signo/palavra no processo de formação de conceitos, passa agora esse autor a detalhar como se processa o desenvolvimento dos conceitos, que, de acordo com suas investigações, passa por três estágios básicos, a saber: imagem sincrética/amontoado de objetos, pensamento por complexos e pensamento por conceitos, ressaltando que estes por sua vez, se dividem em várias fases. A propósito da temática do desenvolvimento dos conceitos podemos ainda afirmar que Lukács traça caminho afim àquele trilhado por Vigotski até o alcance do conhecimento científico, destacando nessa trajetória, a importância da atividade prática.

Embora tenha havido, durante muito tempo, apenas consciência prática, uma utilização que teve êxito em um novo campo significa que de fato foi realizada uma abstração correta, que, na sua estrutura interna, já possui algumas importantes características do pensamento científico (LUKÁCS, s/d, p. 19).

Feitas essas considerações preliminares, passemos à apresentação do primeiro estágio do processo de desenvolvimento dos conceitos, intitulado por Vigotski de imagem sincrética ou amontoado de objetos que “se manifesta com mais freqüência no comportamento da criança de tenra idade” (2001, p.175), sendo assim definido pelo autor:

[...] amontoado de objetos a ser discriminado pela criança, a ser unificado sem fundamento interno suficiente e sem relação entre as partes que o constituem, pressupõe uma extensão difusa e não direcionada do significado da palavra (ou do signo que a substitua) a uma série de elementos externamente vinculados nas impressões da criança, mas internamente dispersos (VIGOTSKI, 2001, p. 175).

Assevera Vigotski que, nesse estágio, o significado atribuído pela criança a alguma palavra pode lembrar de fato o significado atribuído à criança pelo adulto, porém adverte que os processos psicológicos de ambos são absolutamente diferentes e originais.

[...] a criança se encontra freqüentemente no significado das suas palavras com os adultos, ou melhor, o significado da mesma palavra na criança e no adulto freqüentemente se cruza no mesmo objeto concreto e isto é suficiente para que adultos e crianças se entendam. Entretanto, são bem diferentes os caminhos que levam ao cruzamento do pensamento do adulto e da criança, e mesmo onde o significado da palavra infantil coincide parcialmente com o significado da palavra adulta isto decorre psicologicamente de operações bem diversas e originais [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 176).

Vigotski então passa a definir as três fases que compõem o primeiro estágio. A primeira fase corresponderia ao fato do significado da palavra coincidir “perfeitamente com o período de provas e erros no pensamento infantil” e ainda sobre esta fase acrescenta: “a criança escolhe os novos objetos ao acaso, por intermédio de algumas provas que se substituem mutuamente quando se verifica que estão erradas” (2001, p. 176).

Na segunda fase “a imagem sincrética ou amontoados de objetos forma-se com base nos encontros espaciais e temporais de determinados elementos, no contato imediato ou em outra relação mais complexa que surge entre eles no processo de percepção imediata” (VIGOTSKI, 2001, p. 177).

Já a terceira fase desse primeiro estágio é considerada por Vigotski como uma fase superior. Sobre a referida fase, afirma Vigotski:

[...] é a fase em que a imagem sincrética, equivalente ao conceito, forma-se em uma base mais complexa e se apóia na atribuição de um único significado aos representantes dos diferentes grupos, antes de mais nada daqueles unificados na percepção de criança (2001, p. 177).

Essa terceira fase, que, de acordo com Vigotski, conclui todo o primeiro estágio no desenvolvimento dos conceitos na criança e a projeta ao segundo estágio, diferencia-se das fases anteriores pelo fato de que toda “a complexidade consiste apenas em que os vínculos que a criança põe na base do significado da palavra nova são o resultado não de uma percepção única, mas de uma espécie de elaboração biestadial dos vínculos sincréticos” (VIGOTSKI, 2001, p. 177).

Essa passagem de fases no processo de formação de conceitos nos faz lembrar toda a condição ontológica presente na entificação do ser social descrita por Lukács que faz o ser-precisamente-assim percorrer invariavelmente um caminho por três esferas ontológicas distintas, a saber: inorgânica, biológica e social. Lembrando ademais que a mesma processualidade ontológica é perseguida de modo semelhante no caminho da formação dos conceitos, onde cada estágio representa uma ruptura ontológica com um pensamento anterior ainda caótico e fragmentado em direção ao pensamento efetivamente conceptualizado.

O segundo grande estágio no desenvolvimento dos conceitos é denominado por Vigotski de *pensamento por complexos*, este nas palavras do autor “já constitui um pensamento coerente e objetivo” e se caracteriza como,

[...] um novo passo a caminho do domínio do conceito, de um novo estágio no desenvolvimento do pensamento da criança, que suplanta o estágio anterior e é um progresso indiscutível e muito significativo na vida da criança. Essa passagem para o tipo superior de pensamento consiste em que, em vez do “nexo desconexo” que serve de base à imagem sincrética, a criança começa a unificar objetos homogêneos em um grupo comum, a complexificá-los já segundo as leis dos vínculos objetivos que ela descobre em tais objetos (VIGOTSKI, 2001, p. 179).

Vigotski observou cinco fases básicas do pensamento por complexos. A primeira fase é intitulada de complexo de *tipo associativo*. “Ele se baseia em qualquer vínculo

associativo com qualquer dos traços observados pela criança no objeto que, no experimento, é o núcleo de um futuro complexo” (2001, p. 182). Nessa fase,

Qualquer relação concreta descoberta pela criança, qualquer ligação associativa entre o núcleo e um outro objeto do complexo é suficiente para fazer com que a criança inclua esse objeto no grupo e o designe pelo nome de família comum (VIGOTSKI, 2001, p. 182).

Nesse caso,

[...] as palavras deixam de ser denominações de objetos isolados, de nomes próprios. Tornam-se nomes de família. Chamar um objeto pelo respectivo nome significa relacioná-lo a esse ou àquele complexo ao qual está vinculado. Para ela, nomear o objeto nessa fase significa chamá-lo pelo nome de família (VIGOTSKI, 2001, p. 182).

A fase seguinte do pensamento por complexos “consiste em combinar objetos e impressões concretas das coisas em grupos especiais que, estruturalmente, lembram o que costumamos chamar de *coleções*” (VIGOTSKI, 2001, p. 183).

A propósito de uma possível semelhança entre o complexo de tipo associativo e por coleções, Vigotski diz que “a diferença essencial entre essa forma de pensamento por complexos e o complexo associativo consiste em não se incluírem na coleção exemplares repetidos dos objetos que possuem o mesmo indicio” (VIGOTSKI, 2001, p. 183). E para deixar seu pensamento mais claro afirma:

Se as imagens sincréticas se baseiam principalmente nos vínculos emocionais e subjetivos entre as impressões que a criança confunde com seus objetos, se o complexo associativo se baseia na semelhança recorrente e obsessiva entre os traços de determinados objetos que são estabelecidos na experiência prática, efetiva e direta da criança. Poderíamos afirmar que o complexo-coleção é uma generalização dos objetos com base na sua co-participação em uma operação prática indivisa, com base na sua cooperação funcional (VIGOTSKI, 2001, p. 184).

O *complexo em cadeia*, que se constitui na terceira fase do pensamento por complexos, é definida por Vigotski como “uma fase inevitável no processo de ascensão da criança no sentido do domínio dos conceitos” (2001, p. 185).

O complexo em cadeia se constrói segundo o princípio da combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado através de elos isolados

dessa cadeia [...] Por exemplo, se a amostra experimental é um triângulo amarelo, a criança pode escolher algumas figuras triangulares até que sua atenção seja atraída pela cor azul de uma figura que tenha acabado de acrescentar ao conjunto; passa-se então, a selecionar figuras azuis, por exemplo, semicirculares, circulares, etc [...] No processo de formação do complexo ocorre o tempo todo a passagem de um traço a outro. (VIGOTSKI, 2001, p. 185).

Outra particularidade do complexo em cadeia é que o mesmo é desprovido de qualquer centro, ou seja, “o final da cadeia pode não ter nada em comum com o início”, essa característica ainda, nas palavras de Vigotski, faria dessa fase uma modalidade pura do pensamento por complexos.

A fase seguinte do pensamento por complexos é denominada por Vigotski de *complexo difuso*. Sua característica essencial consistiria nos seguintes termos:

[...] o próprio traço, ao combinar por via associativa os elementos e complexos concretos particulares, parece tornar-se difuso, indefinido, diluído, confuso, dando como resultado um complexo que combina através dos vínculos difusos e indefinidos os grupos diretamente concretos de imagens e objetos. Por exemplo, a criança escolhe para determinada amostra - um triângulo amarelo não só triângulos, mas também trapézios, uma vez que eles lhe lembram triângulos com o vértice cortado. Depois, aos trapézios juntam-se os quadrados, aos quadrados os hexágonos, aos hexágonos os semicírculos e posteriormente os círculos (VIGOTSKI, 2001, p. 188).

E, por fim, para completar o desenvolvimento do pensamento por complexos, Vigotski expõe a última fase desse estágio, denominado pelo psicólogo soviético de *pseudoconceito*. Vejamos abaixo a explicação esboçada por Vigotski para a referida nomeação.

Chamamos esse tipo de complexo de *pseudoconceito*, porque a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito empregado pelos adultos em sua atividade intelectual, é muito diferente do conceito propriamente dito pela essência e pela natureza psicológica [...] Em termos externos, temos diante de nós um conceito, em termos internos, um complexo. Por isso o denominamos *pseudoconceito* (2001, p. 190 – grifos do autor).

Essa última fase do pensamento por complexo serviria “como ponte transitória para um estágio novo e superior: a formação de conceitos” (2001, p. 190). Para o autor, essa forma de pensamento teria uma importância predominante sobre o pensamento real da

criança, destacando, ademais, que os pseudoconceitos, seriam a forma predominante do pensamento por complexos.

Vigotski aponta que a semelhança fenotípica entre o pseudoconceito e o conceito verdadeiro se constitui em “um obstáculo gravíssimo no caminho de análise genética do pensamento”(2001, p.194). Essa semelhança, afirma o autor, foi o que levou muitos pesquisadores, a exemplo de Ach, à falsa idéia de que o conceito coincide com o significado inicial da palavra.

O psicólogo soviético assevera que as operações intelectuais que a criança utiliza para chegar ao pseudoconceito, de modo algum, coincidem com o modo de pensar do adulto, muito embora “a criança, que pensa por complexos, e o adulto, que pensa por conceitos, estabelecem uma comunicação mútua e uma comunicação verbal” (VIGOTSKI, 2001, p. 197).

Essa compreensão entre o adulto e a criança surge cedo demais e dá motivos para que muitos estudiosos suponham que os conceitos se desenvolvem igualmente cedo. Porém, considera Vigotski, “os verdadeiros conceitos se desenvolvem no pensamento infantil em período relativamente tardio, ao mesmo que a compreensão mutua entre a criança e o adulto se estabelece muito cedo” (VIGOTSKI, 2001, p. 197).

Para Vigotski, o que resolveria essa contradição entre o desenvolvimento tardio do conceito e o desenvolvimento precoce da compreensão verbal seria o pseudoconceito, que marca “a passagem do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos” (2001, p. 198) e realiza-se, de acordo com o mesmo, de forma imperceptível para a criança, haja visto, o fato reiteradamente anunciado de que “os pseudoconceitos praticamente coincidem com os conceitos dos adultos”(2001, p. 198).

Desse modo, os pseudoconceitos concluem o segundo estágio do processo de formação de conceitos e inauguram o terceiro estágio no desenvolvimento do pensamento infantil servindo como elo entre eles. Como diz Vigotski, “é uma ponte lançada entre o pensamento concreto-metafórico e o pensamento abstrato da criança” (2001, p. 199).

Essa passagem operada pelo pensamento, que ora expomos, constitui-se numa rica trajetória em direção ao pensamento conceitual, que faz ocorrer na esfera dos conceitos, para lembrar Lukács (ano, p. 2), um “salto – ontologicamente necessário – de um nível de ser a outro, qualitativamente diferente”.

O terceiro grande estágio na evolução do pensamento infantil divide-se também em várias fases ou estágios particulares. Porém antes de apresentá-los é importante dizer que “a função genética do terceiro estágio da evolução do pensamento infantil é desenvolver a decomposição, a análise e a abstração” (VIGOTSKI, 2001, p. 220).

A primeira fase do terceiro estágio é, de acordo com Vigotski, muito próxima do pseudoconceito e se processa da seguinte forma:

Os traços que refletem em seu conjunto o máximo de semelhança com o modelo que lhe foi dado colocam-se como centro de atenção, assim se destacam e são abstraídos dos demais traços que permanecem na periferia da atenção. Pela primeira vez aqui se manifesta com toda nitidez um processo de abstração que freqüentemente mal se consegue distinguir [...] Seja como for, está aberta uma brecha na percepção da criança (VIGOTSKI, 2001, p. 221).

Acerca dessa primeira fase do terceiro estágio, avalia ser este “ao mesmo tempo um processo mais pobre e mais rico que o pseudoconceito” (2001, p. 221).

Ela é mais rica do que o pseudoconceito porque sua construção se baseou em uma discriminação importante e essencial de traços perceptíveis no grupo geral. É mais pobre que o pseudoconceito porque os vínculos em que se baseia essa construção são paupérrimos, esgotam-se em uma simples impressão vaga de identidade ou de máxima semelhança (VIGOTSKI, 2001, p. 221).

Já a segunda fase do processo de formação de conceitos é aquela que poderia ser chamada de *estágio de conceitos potenciais*. Esse estágio é caracterizado por Vigotski como “a abstração que isola”, pelo fato de a criança dessa fase de desenvolvimento ser capaz de destacar um grupo de objetos que ela generaliza, depois de os mesmos serem reunidos segundo um atributo comum.

A propósito, o estágio dos conceitos potenciais “à primeira vista, é muito semelhante ao pseudoconceito”, embora, como destaca Vigotski, “as suas naturezas são essencialmente diferentes” (p. 222). O referido autor afirma que o “conceito potencial é uma formação pré-intelectual que surge cedo demais na história da evolução do pensamento” (2001, p. 222). Conforme Vigotski:

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, 2001, p. 223).

Por fim, no estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos, Vigotski apresenta aquela que seria a sua tese basilar, que culmina exatamente com a conclusão do terceiro e último momento desse processo: “só na adolescência a criança chega ao pensamento por conceitos e conclui o terceiro estágio da evolução do seu intelecto” (VIGOTSKI, 2001, p. 228).

Recapitulando, vejamos como Vigotski pontua o caminho trilhado no processo de desenvolvimento dos conceitos.

[...] as formas primitivas de pensamento – sincréticas e por complexos – vão sendo gradualmente relegadas a segundo plano, o emprego dos conceitos potenciais vai sendo cada vez mais raro e se torna cada vez mais freqüente o uso dos verdadeiros conceitos, que no início apareciam esporadicamente (VIGOTSKI, 2001, p. 228).

Embora Vigotski postule que, somente na adolescência, a criança chega ao pensamento por conceitos, o mesmo adverte, que “a adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 229).

Nesse ponto, é importante destacar que o momento central que culmina com a consolidação do pensamento por conceitos é exatamente “o uso funcional da palavra como meio de orientação arbitrária da atenção, da abstração, da discriminação de atributos particulares e de sua síntese e simbolização com o auxílio do signo” (VIGOTSKI, 2001, p. 236).

Para a teoria vigotskiana, esse momento significa também o processamento de um salto no plano da linguagem.

Arriscamo-nos a ponderar que o processo tão rigorosamente descrito por Vigotski parece implicar, precisamente, no complexo tal como explicitado por Lukács, qual seja:

[...] um distanciamento conceptual dos objetos por meio da linguagem capaz de fazer com que o distanciamento real que se realizou no trabalho seja comunicável e seja fixado como patrimônio comum de uma sociedade. É suficiente lembrar [prossegue Lukács] como a sucessão temporal das diversas operações, suas mediações correspondentes à índole das coisas (a ordem, as pausas, etc.), não poderiam ter-se tornado um fato social – apenas para sublinhar o elemento de maior relevo – sem uma precisa articulação do tempo na

linguagem. **Do mesmo modo que com o trabalho, também com a linguagem se realizou um salto do ser natural para o social [...]** (LUKÁCS, s/d, p. 83 – grifos nossos).

Vigotski lança ainda outras constatações sobre o processo de formação de conceitos, afirmando que estes surgem sempre “no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento do adolescente” (2001, p. 237); e que os mesmos têm dois cursos básicos por onde transcorre o seu desenvolvimento. Vejamos agora os dois cursos básicos do desenvolvimento referidos por Vigotski.

Procuramos mostrar como a função de combinar e formar um complexo de vários objetos particulares do nome de família, por intermédio de objetos comuns a todo um grupo, ao desenvolver-se, constitui a forma basilar do pensamento infantil por complexos e como, paralelamente, conceitos potenciais que se baseiam na discriminação de alguns atributos comuns formam o segundo curso no desenvolvimento dos conceitos (VIGOTSKI, 2001, p. 237).

Após apresentar o estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos, Vigotski passa a ocupar-se do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar, questão de grande importância teórica, mas que, de acordo com ele, impressiona pela carência de estudos que, sobre esta se debruçam. Em suas palavras: “surpreende que um problema que contém a chave de toda a história do desenvolvimento mental da criança e parecia ser o ponto de partida para o estudo do pensamento infantil quase não tenha sido estudado até hoje” (2001, p. 241), ao contrário dos conceitos espontâneos que “sempre foram objetos de quase todas as investigações dedicadas ao problema da formação de conceitos” (2001, p. 253).

De certa modo, esse quadro precário descrito por Vigotski no estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos representa uma tendência dominante no campo da psicologia descrita e analisada por ele, que se refere justamente ao fato de tais análises partirem do menos desenvolvido para o mais desenvolvido, contrariando por exemplo, a perspectiva adotada por Vigotski que diz que “o pesquisador nem sempre deve seguir o caminho seguido pela natureza, com frequência é mais vantajoso o caminho inverso”, tal como, vale ressaltar, indicado por Marx.

[...] 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. Trata-se unicamente, é claro, de transferir num plano metodológico categorias e conceitos fundamentais do superior para o inferior e não de extrapolar sem mais nem menos observações e generalizações empíricas (VIGOTSKI, 1996, p. 207).

No estudo específico do desenvolvimento dos conceitos científicos, Vigotski apoia-se nos estudos de um de seus colaboradores, J. I. Chif. A propósito dessa pesquisa, Vigotski refere-se a ela como sendo “a primeira experiência de estudo sistemático da questão” (2001, p. 241), que teve como objetivo principal:

[...] verificar experimentalmente a nossa hipótese de trabalho aplicada a via original de desenvolvimento percorrida pelos conceitos científicos em comparação com os espontâneos. Nessa via colocava-se a questão de resolver a questão central da aprendizagem e do desenvolvimento nessa parte concreta. Essa tentativa de estudar o curso real do desenvolvimento do pensamento infantil no processo de aprendizagem escolar [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 242).

No desenvolvimento do trabalho, Vigotski reitera repetidas vezes o objetivo do estudo de seu colaborador que utiliza como forma de investigação um processo experimental.

[...] uma das metas centrais do presente estudo é precisamente elucidar se há uma diferença objetiva entre ambos os conceitos no processo de desenvolvimento, em que ela consiste, se ela existe em realidade e em função de que diferenças objetivas reais observáveis entre os processos de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, se ambos os processos admitem estudo comparado (VIGOTSKI, 2001, p. 251).

Cabe demonstrar que os conceitos científicos não se desenvolvem exatamente como os espontâneos, que o curso do seu desenvolvimento não repete as vias de desenvolvimento dos conceitos espontâneos. A investigação experimental, que é uma experiência de verificação fatural de nossa hipótese de trabalho, visa a confirmar de fato essa tese e a elucidar exatamente em que consiste as diferenças existentes entre esses dois processos (VIGOTSKI, 2001, p. 252).

A ausência de uma experiência sistemática do estudo da questão não significa que a psicologia não tenha esboçado uma resposta acerca de “como se desenvolvem os conceitos científicos na mente de uma criança em processo de aprendizagem escolar” (2001, p. 245). Sobre essa questão, Vigotski assinala que a psicologia contemporânea dera duas respostas, ambas, inconsistentes.

Uma escola de pensamento acredita que os conhecimentos científicos não têm nenhuma história interna, isto é, não passam por nenhum processo de desenvolvimento, sendo absorvidos já prontos mediante um processo de compreensão e assimilação [...] É esse o ponto de vista mais difundido, que vem sedimentando até ultimamente a construção da teoria do ensino escolar e a metodologia de certas disciplinas científicas (VIGOTSKI, 2001, p. 245).

Vigotski avalia essa concepção como incongruente e vulnerável a qualquer exame teórico e prático, assim se posicionando a esse respeito:

Sabe-se que, a partir das investigações sobre o processo da formação de conceitos, um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples ato mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser apreendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o seu nível mais elevado (VIGOTSKI, 2001, p. 246).

Agora, vejamos em que consiste, de acordo com Vigotski, a outra resposta dada pela psicologia contemporânea:

Resta a segunda resposta, atualmente a mais divulgada, que consiste no seguinte: o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança-alvo do processo de ensino escolar nada difere essencialmente do desenvolvimento de todos os demais conceitos que se formam no processo da experiência propriamente dita da criança [...] Desse ponto de vista, o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos simplesmente repete, nos traços essenciais, o curso do desenvolvimento dos conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2001, p. 252).

De acordo com Vigotski, apenas alguns pesquisadores modernos, com destaque para Piaget, teria estabelecido uma nítida dicotomia entre os conceitos espontâneos e científicos. Reconhece, nesse sentido que esse último autor teria ido “além e mais fundo do que qualquer outro estudioso dos conceitos infantis” (2001, p. 254). Por outro lado, não deixa de asseverar que, para Piaget, esses “dois grupos de representações ou conceitos infantis têm muita coisa em comum”, uma vez que:

1) ambos revelam resistência a sugestão; 2) ambos têm raízes profundas no pensamento da criança; 3) ambos revelam certa identidade entre crianças da mesma idade; 4) ambos permanecem por muito tempo, durante vários anos, na consciência da criança e gradualmente vão dando lugar a novos conceitos em vez de desaparecerem num instante, como é próprio dos conceitos a elas

sugeridos; 5) ambos se manifestam nas primeiras respostas corretas da criança. (2001, p. 253).

Ainda acerca da perspectiva de Piaget, Vigotski advoga que o mesmo, “comete erros que depreciam a parte correta do seu raciocínio”, ressaltando, nesse contexto, três momentos equivocados e inter-relacionados no pensamento do estudioso suíço, a saber:

Primeiro: paralelamente ao reconhecimento da possibilidade de estudo independente dos conceitos infantis não-espontâneos, paralelamente a afirmação de que esses conceitos têm profundas raízes no pensamento infantil, ainda assim Piaget tende a uma afirmação oposta, segundo a qual só os conceitos espontâneos das crianças e suas representações espontâneas podem servir como fonte de conhecimento imediato da originalidade qualitativa do pensamento infantil. Os conceitos não-espontâneos da criança, que se formaram sob a influência dos adultos que a rodeia, refletem não tanto as peculiaridades do pensamento infantil, quanto o grau e o caráter de assimilação das idéias do adulto.

Segundo: o segundo equívoco da teoria decorre diretamente do primeiro; uma vez reconhecido que os conceitos não-espontâneos da criança não refletem as peculiaridades do pensamento infantil como tal, que essas peculiaridades se encontram apenas nos conceitos espontâneos, somos forçados a reconhecer (como o faz Piaget) que entre os conceitos espontâneos e os não espontâneos existe um limite intransponível, sólido e estabelecido de uma vez por todas, que exclui qualquer possibilidade de influência mútua de um grupo sobre outro [...] Ele vê apenas ruptura, mas não vínculo. Por isso concebe o desenvolvimento dos conceitos como mecanicamente constituído de dois processos particulares sem nada em comum entre si, e que transcorre como que por dois canais absolutamente isolados e divididos (VIGOTSKI, 2001, p. 255).

O terceiro momento do equívoco piagetiano, apontado por Vigotski, será destacado separadamente por comportar, de acordo com este, uma contradição que consiste no ponto mais fraco de toda teoria de Piaget, sendo porém, ao mesmo tempo o ponto de partida para a revisão crítica do estudo levado a cabo por Vigotski e seus colaboradores. Então, vejamos a princípio, o terceiro momento.

Terceiro [...] a socialização do pensamento da criança, que ocupa o primeiro plano no processo de aprendizagem, de modo algum está vinculada ao desenvolvimento interior das noções e conceitos infantis [...] O aspecto teórico dessa contradição tem suas raízes na concepção piagetiana de aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p. 256).

Isso significa, de acordo com Vigotski, que, para Piaget,

[...] o processo de desenvolvimento não se configura como um surgimento incessante de novas propriedades superiores, mais complexas e mais próximas de um pensamento desenvolvido a partir de formas mais elementares e primárias, mas como uma repressão gradual e constante de umas formas por outras. Assim, o desenvolvimento se reduz essencialmente à extinção. O novo no desenvolvimento surge de fora. As peculiaridades da criança não desempenham papel construtivo, positivo, progressivo e formador na história do seu desenvolvimento intelectual. Não é delas que surgem as formas superiores de pensamento; estas simplesmente assumem o lugar das anteriores (VIGOTSKI, 2001, p. 257).

Vigotski, a rigor, opõe-se diametralmente às teses equivocadas lançadas por Piaget. O psicólogo soviético afirma “que os conhecimentos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados, mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento” (2001, p. 260).

Conclui ainda Vigotski que:

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos - cabe pressupor - são processos intimamente interligados, que exercem influência um sobre o outro [...] independentemente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas, mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem (VIGOTSKI, 2001, p. 261).

Explicitadas essas questões, Vigotski parte para a caracterização dos conceitos espontâneos e científicos. Antes, porém, tece uma apresentação e uma apreciação crítica de como esses conceitos aparecem na teoria piagetiana.

Vigotski nesse processo inicia definindo os conceitos espontâneos de acordo com Piaget, afirmando que a característica mais peculiar dos referidos conceitos,

[...] é a incapacidade da criança para conscientizar as relações que, não obstante, ela é capaz de utilizar de modo espontâneo, automático e plenamente correto quando isto não lhe exige uma tomada de consciência especial. O que impede qualquer tomada de consciência do próprio pensamento é o egocentrismo infantil (VIGOTSKI, 2001, p. 272).

Nesse sentido, Vigotski continua explicando de que forma, para Piaget, a criança toma consciência e passa a dominar o próprio pensamento. E o faz apresentando duas leis: a *lei da tomada de consciência*, formulada por Claparède e a *lei do deslocamento*.

A lei de tomada de consciência de Claparède estabelece que, “quando mais usamos alguma relação tanto menos temos consciência dela. Quanto mais usamos automaticamente alguma relação, tanto mais difícil é tomar consciência dela”, acrescentando-se a isso o fato de que conforme a lei de Claparède a tomada de consciência da semelhança aparece na criança bem depois da tomada de consciência da diferença. Essa lei faz Piaget inferir que “a tomada de consciência não surge como um degrau superior e necessário no desenvolvimento a partir de conceitos não-conscientizados, mas é trazido de fora” (2001, p. 282). Contudo, no que se refere a essa lei, vejamos o que diz Vigotski.

[...] essa lei não nos diz nada sobre como essa tomada de consciência se realiza. A lei da tomada de consciência é uma lei funcional, só indica quando o indivíduo precisa ou não tomar consciência. Resta um problema de estrutura: quais são os **meios** dessa tomada de consciência, quais são os obstáculos em que ela esbarra. (VIGOTSKI, 2001, p. 275 – grifos nossos).

Essa passagem denota a importância conferida, por Vigotski, aos meios, dito de outro modo, a uma mediação estritamente articulada à questão dos instrumentos, categoria da mais absoluta importância para a compreensão do sistema de signos pensado pelo psicólogo soviético.

Não poderíamos deixar, aqui, de trazer ao texto, mais uma vez, a referência a Lukács, uma vez que este, afinado com a mesma discussão acerca da busca dos meios, assevera que esse seria um requisito indispensável para a correta consecução do pôr teleológico. Paralelamente, recuperemos a precisa formulação de Vigotski:

Uma vez que a pesquisa da natureza, indispensável ao trabalho, está, antes de mais nada, concentrada na preparação dos meios, são estes o principal instrumento de garantia social de que os resultados dos processos de trabalho permaneçam fixados, que haja uma continuidade na experiência de trabalho e especialmente que haja um desenvolvimento ulterior (VIGOTSKI, 2001, p. 16).

Retornando a Piaget, a outra lei utilizada por este psicólogo, a lei do deslocamento, consiste em que “de fato, tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do

plano da ação para o plano da linguagem”. A propósito desse axioma piagetiano, Vigotski se posiciona criticamente, esclarecendo que:

A segunda lei que Piaget incorpora para explicar a tomada de consciência necessitaria de um exame especial, porque achamos que ela pertence ao tipo de explicações genéticas, que são extremamente difundidas e aplicam o princípio da repetição ou da reprodução em um estágio superior dos acontecimentos em leis que se verificaram em fase mais precoce do desenvolvimento do mesmo processo (VIGOTSKI, 2001, p. 278).

Para Vigotski, as duas leis anteriormente citadas “não só explicam de forma incorreta e insuficiente como se desenvolve esta tomada de consciência; simplesmente não explicam o processo” (2001, p. 279), o que faz Vigotski procurar no desenvolvimento intelectual do aluno escolar uma explicação independente e hipotética para esse fato fundamental, denunciando ademais a fragilidade de Piaget em:

[...] explicar a ausência de consciência dos conceitos e a impossibilidade do seu uso arbitrário, argumentando que a criança dessa idade é incapaz de tomada de consciência, é egocêntrica, já é impossível pelo simples fato de ser precisamente nesta idade que se projetam ao centro do desenvolvimento as funções psicológicas superiores, que têm como traços fundamentais e distintivos precisamente a intelectualização e a assimilação, ou melhor, a tomada de consciência e a arbitrariedade (VIGOTSKI, 2001, p. 282)

Nesse sentido, coube a Vigotski explicar que:

[...] o sistema e a tomada de consciência a ele vinculada não são trazidos de fora para o campo dos conceitos infantis, deslocando o modo próprio da criança de informar e de empregar conceitos, mas que esse sistema e essa tomada de consciência já pressupõe a existência de conceitos infantis bastante ricos e maduros, sem os quais a criança não dispõe daquilo que deve tornar-se objeto de sua tomada de consciência e de sua sistematização; demonstrar, ainda, que o sistema primário que surge no campo dos conceitos científicos é transferido estruturalmente também para o campo dos conceitos espontâneos, reconstruindo-os e modificando-lhes a natureza interna como que de cima para baixo. Ambas as coisas (a dependência dos conceitos científicos em face dos espontâneos e a influencia inversa daqueles sobre estes) decorrem da relação original desse conceito científico com o objeto, relação esta que, como já dissemos, tem como peculiaridade ser mediada por outro conceito e incorporar, simultaneamente com a relação com o objeto, também a relação com outro conceito, isto é, incorporar os elementos primários do sistema de conceitos (VIGOTSKI, 2001, p. 293).

O conceito científico, nas palavras de Vigotski, seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico. Para explicar semelhante fato, o psicólogo soviético rememora que “Marx definiu com profundidade a essência de todo conceito científico: ‘Se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda ciência seria desnecessária’” (VIGOTSKI, 2001, p. 294).

Como resultados de suas descobertas, Vigotski afirma ainda que “a causa da não-conscientização dos conceitos não está no egocentrismo, mas na ausência de sistematicidade dos conceitos científicos que, em decorrência disto, devem ser não-conscientizados e não-arbitrários” (2001, p. 295).

Dessas premissas, impõe-se a enorme importância dos conceitos científicos para o desenvolvimento do pensamento da criança, destacando, ademais, que “o problema dos conceitos espontâneos e não-espontâneos é um caso particular de um estudo mais geral da questão da aprendizagem e do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 296).

Por esse caminho, Vigotski examina de forma rigorosa três tentativas principais de responder às relações entre aprendizagem e desenvolvimento. A primeira delas, de acordo com Vigotski, é aquela que considera a aprendizagem e o desenvolvimento como dois processos independentes entre si.

O desenvolvimento da criança é visto como um processo de maturação sujeito às leis naturais, enquanto a aprendizagem é vista como aproveitamento meramente exterior das oportunidades criadas pelo desenvolvimento. Uma expressão típica dessa teoria é o empenho de separar minuciosamente, na análise do desenvolvimento intelectual da criança, o produto do desenvolvimento do produto do ensino, de tomar os resultados de ambos os processos em forma pura e isolada (VIGOTSKI, 2001, p. 297).

Para essa concepção, “a aprendizagem é caudatária do desenvolvimento” (2001, p. 298), na medida em que, para os teóricos dessa abordagem, a exemplo de Piaget, “certas premissas são efetivamente necessárias no desenvolvimento da criança para que a aprendizagem se torne possível” (2001, p. 299). Para Vigotski, existiria nessa premissa uma certa dose de verdade, muito embora reconheça e critique que essa dependência acontece de forma unilateral:

Embora sobre essa concepção se reconheça a dependência unilateral da aprendizagem em relação ao desenvolvimento, ainda assim essa dependência é concebida como puramente externa, excluindo

qualquer interpenetração interna e entrelaçamento entre ambos os processos [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 298).

É indispensável destacar que a dependência da aprendizagem em relação ao desenvolvimento por essa perspectiva é considerado como algo secundário e, o mais importante, a aprendizagem não acrescentaria nada ao desenvolvimento, como veremos no trecho que se segue:

[...] como veremos oportunamente, essa dependência não é principal, mas subordinada, e a tentativa de apresentá-la como principal e mais ainda como integral leva a vários mal-entendidos e equívocos. É como se a aprendizagem colhesse os frutos do amadurecimento da criança, mas em si mesma a aprendizagem continua indiferente ao desenvolvimento. A memória, a atenção e o pensamento da criança já se desenvolveram a um nível que lhe permite aprender linguagem escrita e aritmética; mas ela tendo aprendido essas duas disciplinas, será que sua memória, sua atenção e seu pensamento mudam? A velha psicologia responde assim: mudam na medida em que nós os exercitamos, ou seja, mudam como resultado do exercício, mas nada irá mudar no curso do desenvolvimento. Nada de novo surgiu no desenvolvimento intelectual da criança pelo fato de ter ela aprendido a ler e escrever. Ela será a mesma criança, só que alfabetizada. Essa concepção, que determinava inteiramente toda a velha psicologia pedagógica, inclusive o famoso trabalho de Meumann, foi levada ao extremo lógico na teoria de Piaget. Para este, o pensamento da criança passa necessariamente por determinadas fases e estágios independentemente de estar essa criança em processo de aprendizagem ou não. Se ela está aprendendo, isto é um fato puramente externo e ainda não está em unidade com os próprios processos de pensamento da criança [...] **Para Piaget, o indicador do nível do pensamento infantil não é o que a criança sabe, não é o que ela é capaz de aprender, mas a maneira como essa criança pensa em um campo onde ela não tem nenhum conhecimento** (VIGOTSKI, 2001, p. 299 – 300 – grifos nossos).

Vigotski entende que, nessa concepção, fica evidente a contraposição entre aprendizagem e desenvolvimento defendida por Piaget, que resulta na sua tese básica, “segundo a qual os conceitos científicos antes deslocam os espontâneos e ocupam seu lugar do que são gerados por eles, transformando-os” (p. 300). A referida tese fica igualmente justificada pelo fato de que, para Piaget, “os conceitos espontâneos, que surgem no processo de desenvolvimento da criança, são vistos como indicadores do seu pensamento, ao passo que os conceitos científicos, que surgem como produto da aprendizagem, não possuem esse indicador” (VIGOTSKI, 2001, p. 300).

A segunda concepção, por sua vez, operaria uma fusão entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, tornando idênticos os dois processos, expresso, de acordo com Vigotski, na famosa fórmula, que afirma que aprendizagem é desenvolvimento, ou seja, aprendizagem é sinônimo de desenvolvimento.

Essa teoria se funda na concepção básica de toda uma psicologia velha e moribunda: o associacionismo. Seu renascimento na psicologia pedagógica é hoje representado pelo último dos moicanos – Thorndike e a reflexologia -, corrente que traduziu a doutrina do associacionismo para a linguagem da fisiologia. Quando se pergunta o que representa o processo de desenvolvimento do intelecto da criança, a reflexologia responde que este não passa de acumulação gradual de reflexos condicionados. Mas a reflexologia dá a mesma resposta quando se pergunta em que consiste a aprendizagem. Assim, ela chega às mesmas conclusões a que chegou Thorndike. Aprendizagem e desenvolvimento são sinônimos. A criança se desenvolve na medida em que aprende. Uma criança é desenvolvida nas mesmas proporções em que é ilustrada. Desenvolvimento é aprendizagem, aprendizagem é desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2001, p. 301).

De acordo com Vigotski, “se na primeira teoria o nó da questão sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento não é desatado, mas cortado” (p. 301), para a segunda teoria “esse nó é inteiramente eliminado ou omitido” (2001, p. 301). Conforme Vigotski (2001), não se colocaria aqui, qualquer preocupação entre saber qual processo precede ou qual processo segue o desenvolvimento e a aprendizagem; ou seja, para tal teoria, “o seu princípio fundamental é a simultaneidade, a sincronização entre os dois processos” (2001, p. 105).

Já o terceiro grupo de teorias tenta, segundo Vigotski, colocar-se acima dos extremos das duas teorias anteriormente citadas, ou seja, “não se colocam acima das duas teorias, mas entre elas, superando um extremo exatamente na mesma proporção em que caem em outro” (VIGOTSKI, 2001, p. 301). Vejamos como Vigotski procura explicar esse terceiro grupo de teorias.

É essa a concepção de Koffka, segundo quem, desde o início, o desenvolvimento sempre apresenta um duplo caráter; em primeiro lugar, é necessário distinguir o desenvolvimento enquanto maturação e, em segundo, distingui-lo como aprendizagem. Mas é isto que significa reconhecer essencialmente as duas concepções extremadas anteriores, uma após a outra, ou fundi-las. A primeira concepção estabelece que os processos de desenvolvimento e aprendizagem são independentes entre si. É ela que Koffka repete ao afirmar que o desenvolvimento é maturação, independente da aprendizagem em

suas leis internas. A segunda concepção estabelece que a aprendizagem é desenvolvimento, é essa concepção que Koffka repete literalmente (VIGOTSKI, 2001, p. 302).

Retomando a analogia, Vigotski diz que “a primeira teoria corta e não desata o nó, a segunda elimina ou contorna esse nó, a teoria de Koffka aperta ainda mais esse nó” (2001, p. 302), justamente pelo fato de partir do “erro básico na própria colocação do problema que gerou os dois primeiros grupos de teoria”, quer seja, uma concepção dualista do próprio desenvolvimento, muito embora, o mesmo afirme, que, comparada às duas anteriores, a terceira teoria teria avançado em três sentidos, a saber:

1. Para que a fusão dos dois pontos de vista opostos seja possível, devemos recorrer à hipótese segundo a qual entre ambas as modalidades de desenvolvimentos – a maturação e a aprendizagem – devem existir uma interdependência [...]
2. A terceira teoria introduz uma nova concepção do processo de aprendizagem. Enquanto Thorndike vê a aprendizagem como um processo mecânico não conscientizado, que através de provas e erros dá resultados positivos, a psicologia estrutural vê o processo de aprendizagem como o surgimento de novas estruturas e o aperfeiçoamento das antigas [...]
3. O terceiro momento está imediatamente vinculado ao que acabamos de apontar e deriva diretamente dele. Trata da seqüência que vincula aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, pp. 302-303-304)

Ainda que Vigotski apresente as três condições que representariam um avanço no terceiro grupo de teorias, ele não deixa de problematizá-las, denunciando, por exemplo, que, no caso, a interdependência anunciada entre aprendizagem e desenvolvimento não se constitui enquanto objeto de pesquisa, ficando presa, por essa prerrogativa, somente na condição de postulado.

Para apontar um fato absolutamente novo posto pela terceira teoria, Vigotski, primeiramente nos coloca aquilo que seria conclusivo em relação à primeira e à segunda teoria, ou seja, o fato de que, para ambas, “a aprendizagem não muda nada no desenvolvimento” (2001, p. 305). Voltemos, então, ao fato absolutamente novo, que traduziria, de acordo com Vigotski:

[...] a velha teoria da disciplina formal, que costuma ser vinculada ao nome de Herbart. O conceito de disciplina formal compreende a concepção de que existem matérias de ensino que não só fornecem os conhecimentos e habilidades contidos no próprio objeto como ainda desenvolvem as faculdades mentais gerais da criança. Nessa ótica desenvolveram-se as matérias mais e menos importantes. Essa idéia em si mesma progressista levou na prática pedagógica às mais

reacionárias formas de educação como os liceus clássicos russos e alemães (VIGOTSKI, 2001, p. 305).

A velha teoria da disciplina formal, conforme Vigotski, vai ser frontalmente atacada por Thorndike, que procurou mostrar através de uma série de pesquisas que “a disciplina formal era um mito, uma lenda, que a aprendizagem não sofria nenhuma influência distante do desenvolvimento nem surtia nenhum efeito distante sobre ele” (2001, p. 306). Contrariamente às proposições de Thorndike, Vigotski afiança que o fracasso da teoria das disciplinas formais, deve-se “à falta de elaboração da própria teoria das disciplinas formais, principalmente pelo fato de sua concretização prática não satisfazer às tarefas da moderna pedagogia burguesa” (2001, p. 306).

Sobre a questão da disciplina formal, Vigotski declara, ainda, que Thorndike convence “apenas na medida em que se refere aos exageros caricaturais e às deformações produzidas por essa teoria”, no entanto, continua dizendo que as teses de Thorndike, “não tocam e menos ainda destroem o núcleo dessa teoria” (VIGOTSKI, 2001, p. 306).

Poderíamos inferir que o fato novo posto pela terceira teoria, consignado na disciplina formal, remeteria Vigotski à compreensão de que:

[...] o ensino escolar opera com funções psíquicas superiores que não só se distinguem por uma estrutura mais complexa como ainda constituem formações absolutamente novas, sistemas funcionais complexos. À luz do que sabemos sobre a natureza das funções psíquicas superiores, podemos vaticinar antecipadamente que a possibilidade da disciplina formal no campo dos processos superiores, que surgem no curso do desenvolvimento cultural da criança, deve ser, em princípio, diferente daquela observada no campo dos processos elementares (VIGOTSKI, 2001, p. 309).

A análise de Vigotski endereçada ao campo dos conceitos científicos e, mais precisamente, da educação escolar, nos remete mais uma vez à questão do método marxiano reiterado diversas vezes tanto por Vigotski como por Lukács, quando os mesmos, parafraseando Marx, reafirmam, em diferentes momentos de suas respectivas obras, “que a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”(VIGOTSKI, 1996, P. 206), significando que, “um estágio primitivo pode ser reconstruído – no pensamento – a partir daquele superior” (LUKÁCS, s/d, p. 02).

Essa compreensão presente em suas análises faz Vigotski levar a cabo um conjunto de investigações em torno da questão central da aprendizagem e do desenvolvimento em áreas concretas do trabalho escolar.

Foram centrais os problemas do nível de maturidade das funções psíquicas no início da aprendizagem escolar, da influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento, da correlação temporal entre aprendizagem, da essência da zona de desenvolvimento imediato e, por último, da importância da aprendizagem dessas ou daquelas matérias do ponto de vista da análise da teoria da disciplina formal (VIGOTSKI, 2001, p. 311).

Dessas questões, Vigotski depreende outras igualmente importantes que procuraremos destacar. As mesmas referem-se exatamente à oposição às três perspectivas anteriormente apresentadas e consistem na perspectiva vigotskiana de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento – efetivamente conhecidos através dos conceitos *nível de desenvolvimento real* e *zona de desenvolvimento próximo* (imediato).

A primeira constatação de Vigotski absorvida do conjunto de suas investigações experimentais consiste no fato de que “o desenvolvimento da base psicológica da aprendizagem das disciplinas principais não antecede o seu início, mas se realiza em indissolúvel vínculo interior com ele, no curso do seu desenvolvimento ascensional” (VIGOTSKI, 2001, p. 222).

A segunda constatação de Vigotski decorre do descobrimento de que a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado e que, no fundamental, a aprendizagem estaria à frente do desenvolvimento:

[...] 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. A investigação mostra que há discrepâncias e nunca paralelismo entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 322).

No que diz respeito à terceira série das investigações de Vigotski, as mesmas caminham no sentido de refutar os estudos experimentais de Thorndike sobre a teoria da disciplina formal. As experiências de Vigotski mostraram que “as diferentes matérias do ensino escolar interagem no processo de desenvolvimento da criança” (2001, p. 324), posição essa, como podemos comprovar, que se contrapõe às experiências de Thorndike,

segundo as quais as cadeias autônomas de associações não podem facilitar, sob qualquer hipótese o surgimento de outras cadeias associativas. A esse respeito, reproduzimos o trecho longo, porém necessário, no qual Vigotski pontua criteriosamente suas constatações.

[...] existe um processo de aprendizagem; ele tem sua estrutura interior, a sua seqüência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem sua lógica de desenvolvimento. Uma das tarefas fundamentais da psicologia da aprendizagem escolar é descobrir esta lógica interna, esse código interior de processos de desenvolvimento desencadeados por esse ou aquele processo de aprendizagem. O experimento estabelece indubitavelmente três fatos: a) uma identidade significativa da base psicológica da aprendizagem de diferentes matérias que, por si só, assegura a possibilidade de influência de uma disciplina sobre a outra, conseqüentemente, sobre uma disciplina formal de qualquer matéria; b) influência inversa da aprendizagem sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, desenvolvimento esse que vai muito além dos limites do conteúdo específico e do material de uma dada disciplina e, conseqüentemente, volta a sugerir a existência de uma disciplina formal, diferente para matérias diferentes mas que, em regra, é inerente a todas elas; a criança que apreende os casos está aprendendo uma estrutura que, em seu pensamento, transfere-se para outros campos imediatamente desvinculados dos casos e inclusive da gramática em sua totalidade; c) interdependência e interligação entre funções psíquicas isoladas, envolvidas predominantemente quando se estuda essa ou aquela disciplina; assim, graças a uma base comum a todas as funções psíquicas de tipo superior, o desenvolvimento da atenção arbitrária e da memória lógica, do pensamento abstrato e da imaginação científica transcorre como um processo complexo e uno; a tomada de consciência e a apreensão são essa base comum a todas as funções psíquicas superiores cujo desenvolvimento constitui a nova formação básica da idade escolar (VIGOTSKI, 2001, p. 326).

A quarta série de investigações realizadas por Vigotski teria uma “importância central para todo o problema da aprendizagem e do desenvolvimento na idade escolar” (2001, p. 326). Isso porque as mesmas vão contra as investigações psicológicas que se limitaram a estabelecer o nível de desenvolvimento intelectual da criança.

Mas achamos insuficiente determinar o estado de desenvolvimento da criança através desse nível [...] Através deles ficamos sabendo do que a criança dispõe e o que ela sabe no dia de hoje, uma vez que só se dá atenção aos problemas que ela resolve sozinha: é evidente que com esse método podemos estabelecer apenas o que a criança já amadureceu para o dia de hoje. Definimos apenas o **nível do seu desenvolvimento atual**. Mas o estado de desenvolvimento nunca é

determinado apenas pela parte madura. Como um jardineiro que, para definir o estado de todo o jardim, não pode resolver apenas pelas macieiras que já amadureceram e deram frutos, mas deve também considerar as árvores em maturação, o psicólogo que avalia o estado do desenvolvimento também 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, 2001, p. 327 – grifos nossos).

Vejamos então como Vigotski define os dois conceitos que aparecem de acordo com sua exposição na quarta série de suas investigações,

Quando se define o **nível de desenvolvimento atual**, aplicam-se testes que **exigem solução autônoma e só são exemplares em relação as funções já constituídas e maduras** [...] Se não nos determos neste ponto mas tentarmos esclarecer como ambas as crianças resolvem testes destinados a crianças das idades seguintes – que elas não estão em condição de resolver sozinhas – e se as ajudamos com demonstrações, perguntas sugestivas, início de solução, etc., verificamos que uma das crianças pode, com ajuda, em cooperação e por sugestão, resolver problemas elaborados para uma criança de doze anos, ao passo que a outra não consegue ir além da solução de problemas para crianças de nove anos. Essa **discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança** [...] Nossa pesquisa mostra que, na escola, entre essas crianças haverá muito mais diferenças, condicionadas pela discrepância entre as suas zonas de desenvolvimento imediato, que semelhança gerada pelo mesmo nível do seu desenvolvimento atual [...] A pesquisa mostra que a zona de desenvolvimento imediato tem, para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e do aproveitamento mais importância que o nível atual do desenvolvimento dessas crianças (VIGOTSKI, 2001, p. 327 – 328 – grifos nossos).

Na elaboração desses dois conceitos - nível de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento imediato da criança – aparece outro conceito de extrema importância na teoria desenvolvida por Vigotski – o conceito de imitação, que fora, de acordo com esse estudioso, entendido pela velha psicologia e pelo senso comum como “uma atividade puramente mecânica” (2001, p. 328). Para esse ponto de vista,

[...] costuma-se considerar que, quando a criança resolve um problema ajudada, essa solução não ilustra o desenvolvimento do seu intelecto. Considera-se que pode imitar qualquer coisa. O que eu posso fazer por imitação ainda não diz nada a respeito da minha própria inteligência e não pode caracterizar de maneira nenhuma o

estado do seu desenvolvimento. Mas essa concepção é totalmente falsa (VIGOTSKI, 2001, p. 328).

A falsidade dessa concepção consistiria no fato já estabelecido na psicologia moderna de “que a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais” (2001, p. 328), ou seja,

As nossas investigações mostraram que pela imitação a criança não resolve todos os testes até então não resolvidos [...] podemos fazer um adendo novo e essencial [...] sobre o trabalho em cooperação e imitação. Afirmamos que em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. No entanto, cabe acrescentar: não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais [...] tal possibilidade coincide perfeitamente com a sua zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2001, p. 329).

O momento essencialmente novo no processo de imitação não se estende à psicologia animal e fica experimentalmente evidenciado nas famosas investigações empreendidas por diferentes estudiosos do campo da psicologia, a exemplo de Wolfgang Köhler e Karl Buhler. Nesse campo, assevera Vigotski, as investigações de Köhler demonstraram que “o animal, inclusive o mais inteligente, é incapaz de desenvolver as suas faculdades intelectuais através da imitação ou da aprendizagem”:

[...] a imitação do animal está rigorosamente limitada às suas próprias possibilidades intelectuais. Noutros termos, o macaco (chimpanzé) pode, por imitação, fazer apenas aquilo que é capaz de fazer sozinho. A imitação não faz avançar no campo das suas potencialidades intelectuais. (VIGOTSKI, 2001, p. 330).

Nessa perspectiva, fica constatado que os animais não são capazes de assimilar nada de novo, ou seja, são apenas capazes de decorar através do adestramento, evidenciando, desse modo, segundo Vigotski, “que o animal não pode ser ensinado, se entendermos o ensino no sentido específico do homem” (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

Todas essas considerações servem como fundamento para solidificar o momento que Vigotski considera como central para toda a psicologia da aprendizagem.

[...] a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o

desenvolvimento, e é isto que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação. O fundamento da aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo de transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

Nesse processo de investigação do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, que Vigotski realiza através de estudo comparado dos mesmos, ele segue o caminho, conforme suas próprias palavras, do “conhecido ao desconhecido”, alcançando as seguintes conclusões: ambos os conceitos não apresentam um nível idêntico de desenvolvimento; o desenvolvimento dos conceitos científicos segue por uma via oposta àquela pela qual transcorre o desenvolvimento do conceito espontâneo na criança; o desenvolvimento dos conceitos científicos supera o desenvolvimento dos espontâneos; ambos os processos estão internamente e da maneira mais profunda inter-relacionados.

A respeito da inter-relação entre os conceitos espontâneos e os científicos, vejamos o que diz Vigotski.

[...] o desenvolvimento do conceito científico começa justamente pelo que ainda não foi plenamente desenvolvido nos conceitos espontâneos ao longo de toda a idade escolar. Começa habitualmente pelo trabalho com o próprio conceito como tal, pela definição verbal do conceito, por operações que pressupõem a aplicação não espontânea desse conceito [...] os conceitos científicos começam sua vida pelo nível que o conceito espontâneo da criança ainda não atingiu em seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p. 345).

No entanto, como destaca Vigotski, essa inter-relação assume algumas peculiaridades e indica como uma delas a via oposta pela qual transcorre o desenvolvimento de ambos os conceitos, como veremos no trecho a seguir:

Para efeito de clareza, poderíamos conceber esquematicamente o caminho do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos da criança sob a forma de duas linhas de sentidos opostos, uma das quais se projetando de cima para baixo, atingindo um determinado

nível no ponto em que a outra se aproxima ao fazer o movimento de baixo para cima (VIGOTSKI, 2001, p. 347).

Deixando mais claro como se processa esse desenvolvimento sobre vias opostas, ele explicita com detalhes, o caminho percorrido por cada um desses conceitos – o espontâneo e o científico. Sobre isso, observemos.

[...] o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores (VIGOTSKI, 2001, p. 348).

Para exemplificar as vias opostas do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos – de baixo para cima e de cima para baixo, respectivamente - Vigotski faz uma analogia aos processos de aprendizado da língua materna e da língua estrangeira, como veremos a seguir.

A criança aprende a língua materna de forma inconsciente e não-intencional, ao passo que começa a estudar a língua estrangeira pela tomada de consciência e a intenção. Daí ser possível dizer que o desenvolvimento da língua materna transcorre de baixo para cima, ao passo que da língua estrangeira transcorre de cima para baixo. No primeiro caso, surgem antes as propriedades elementares inferiores da fala, e só mais tarde se desenvolvem as suas formas complexas, vinculadas à tomada de consciência da estrutura fonética da língua, das suas formas gramaticais e da construção arbitrária da linguagem. No segundo caso, desenvolvem-se antes as propriedades superiores e complexas da fala, vinculadas à tomada de consciência e a intenção, e só mais tarde surgem as propriedades elementares vinculadas ao emprego livre e espontâneo da linguagem alheia (VIGOTSKI, 2001, p. 353).

Nesse sentido, Vigotski esclarece que a “gestação do conceito espontâneo costuma estar vinculada ao choque imediato da criança com estes ou aqueles objetos” (2001, p. 348), ao passo que o conceito científico, ao contrário, “não começa pelo choque imediato com os objetos, mas pela relação mediata com os objetos” (2001, p. 348). Nos conceitos espontâneos, a criança caminha dos objetos vivos reais para o próprio conceito e as suas relações abstratas. Os conceitos científicos, por sua vez, caminham por uma via inversa que transcorre do conceito para o objeto.

Poderíamos dizer que a força dos conceitos científicos se manifesta naquele campo inteiramente determinado pelas propriedades superiores dos conceitos, como a tomada de consciência e a arbitrariedade; é justamente aí que revelam a sua fragilidade os

conceitos espontâneos, que são fortes no campo da aplicação espontânea circunstancialmente conscientizada e concreta, no campo da experiência e do empirismo. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude [...] O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas revela indiscutivelmente a sua verdadeira natureza: é o vínculo da zona de desenvolvimento imediato e do nível atual de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p. 350).

Nesse ponto, Vigotski retoma a análise da teoria de Piaget, assegurando que, no campo da investigação psicológica, a mesma fora incapaz de resolver o problema da aprendizagem escolar, uma vez que Piaget eliminou “inteiramente dos seus trabalhos o divórcio entre a estrutura e função do pensamento” (2001, p. 387). Opondo-se a Piaget, Vigotski busca em suas investigações “vincular conjuntamente ambos os aspectos da investigação do pensamento – o estrutural e o funcional” (2001, p. 387), deduzindo, a nosso ver, de forma cristalinamente ontológica, que, “se aceitarmos que o que funciona determina até certo ponto como funciona” (2001, p. 387, grifos nossos), teremos solucionado então a problemática questão da aprendizagem escolar.

Nessa altura da exposição, Vigotski apresenta os resultados de sua investigação, que tomou por principal objetivo elucidar “a relação interior entre o pensamento e a palavra nos estágios mais primários do desenvolvimento filogenético e ontogênético” (2001, p. 395).

Com base nas conclusões desse estudo, Vigotski reafirma reiteradas vezes que não existe “nenhuma relação e dependência definitiva entre as raízes genéticas do pensamento e da palavra” (2001, p. 395), postulando que dadas relações

[...] não são uma grandeza primordial e dada antecipadamente, premissa, fundamento ou ponto de partida de todo um ulterior desenvolvimento, mas **surgem e se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem.** (VIGOTSKI, 2001, p. 395 – grifos nossos).

Especificando ainda mais essa (não)relação no plano da filogênese e ontogênese, na relação entre pensamento e linguagem, Vigotski atesta:

Até mesmo no ponto supremo da evolução animal – entre os antropóides – a linguagem, perfeitamente semelhante à do homem em

termos fonéticos, não revela nenhum vínculo com o intelecto, também semelhante ao do homem. Também no estágio inicial do desenvolvimento da criança, poderíamos sem dúvida, constatar a existência de um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e de um estágio pré-linguagem no desenvolvimento do pensamento. O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra (VIGOTSKI, 2001, p. 396).

Porém, Vigotski adverte que a ausência de um vínculo primário entre o pensamento e a palavra não significa que esse vínculo só possa existir “entre dois tipos essencialmente heterogêneos de atividade da nossa consciência” (2001, p. 396). Essa concepção desemboca, no julgamento de Vigotski, na principal falha metodológica da maioria das investigações sobre o pensamento e a linguagem, quer seja, que o pensamento e a palavra são dois processos autônomos, independentes e isolados, cuja união externa faz surgir o pensamento verbal. Não podemos deixar de destacar que Vigotski denuncia também que tal concepção só poderia desembocar em um método antecipadamente predestinado ao fracasso: o método da decomposição em elementos, já devidamente apresentado.

A posição de Vigotski diante da elucidação das relações entre pensamento e linguagem, o faz adotar o método que decompõe em unidade a totalidade complexa, igualmente explicitado, a exemplo do método anterior, ressaltando que essa unidade expressa na totalidade complexa é representada pelo “significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da palavra”. Vigotski diz mais:

O significado da palavra como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra [...] do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos (VIGOTSKI, 2001, p. 398).

Um elemento importante da investigação de Vigotski acerca dos significados é a descoberta de que estes evoluem, superando “o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra, que servira de base a todas as teorias anteriores do pensamento e da linguagem” (2001, p. 399).

Para demarcar essa posição, Vigotski reúne, de acordo com suas próprias palavras, “um apanhado crítico das principais correntes modernas do pensamento e da linguagem” (p. 407), afirmando que as referidas correntes comungam duas teses básicas:

Primeiro: nenhuma dessas correntes consegue captar na natureza psicológica da palavra aquele elemento fundamental e central que faz da palavra palavra e sem o qual a palavra deixa de ser o que é: a generalização nela contida como modo absolutamente original de representação na realidade na consciência. Segundo: todas essas doutrinas consideram a palavra e o significado fora do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p. 407).

A propósito da generalização, Lukács nos lembra que esta se realiza através da capacidade do sujeito de expressar conceitualmente um grupo inteiro de fenômenos determinados e estender essa sua generalização a “sujeitos inteiramente diferentes em contextos inteiramente diferentes”(LUKÁCS, s/d, p. 82).

O próximo passo de Vigotski é a análise do processo de funcionamento dos significados no curso vivo do pensamento verbal. Nessa perspectiva, entende que as questões funcionais se resolvem mais facilmente “quando o estudo opera com formas superiores desenvolvidas de algum tipo de atividade” (2001, p. 409). Por essa razão, passa para o estudo das relações do pensamento e da palavra na consciência desenvolvida. Nesse sentido, já nesse momento, destaca *a priori* alguns resultados da sua investigação.

[...] a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. À luz da análise psicológica, essa relação é vista como um processo em desenvolvimento, que passa por uma série de fases e estágios, sofrendo todas as mudanças que, por todos os seus traços essenciais, podem ser suscitadas pelo desenvolvimento no verdadeiro sentido desta palavra [...] O movimento não se exprime na palavra, mas nela se realiza [...] Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa (VIGOTSKI, 2001, p. 409).

Vigotski deixa muito claro que toda a sua investigação gira em torno de discriminar os vários planos pelos quais passa o pensamento até se materializar nas palavras, e inicia apresentando os dois planos da linguagem: o aspecto semântico interior da linguagem e o aspecto físico e sonoro exterior, destacando que, embora esses dois planos formem uma unidade autêntica, cada um possui suas próprias leis de desenvolvimento,

considerando que “a unidade da linguagem é uma unidade complexa e não homogênea” (VIGOTSKI, 2001, p. 410).

Segundo Vigotski, o desenvolvimento dos referidos planos efetiva-se em sentidos opostos, “o aspecto semântico transcorre em seu desenvolvimento do todo para a parte, da oração para a palavra, ao passo que o aspecto externo transcorre da parte para o todo, da palavra para a oração” (2001, p. 411). Confirmamos como Vigotski refere-se ao citado processo.

Sabe-se que o aspecto externo da linguagem se desenvolve na criança a partir de uma palavra no sentido da concatenação de duas ou três palavras, depois no sentido de uma frase simples e da concatenação de frases para redundar, mais tarde, em proposições complexas e numa linguagem coordenada e formada pela série desenvolvida de orações. Desse modo, ao assimilar o aspecto fásico da linguagem a criança caminha das partes para o todo. Sabe-se igualmente que, por seu significado, a primeira palavra da criança é uma frase inteira: uma oração lacônica. No desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem, a criança começa pelo todo, por uma oração, e só mais tarde passa a apreender as unidades particulares e semânticas, os significados de determinadas palavras [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 410).

Cabe explicitar, de acordo com Vigotski, que, para a criança, os aspectos sonoro e semântico da palavra ainda são “uma unidade imediata, não diferenciada nem conscientizada” (2001, p. 419), valendo ressaltar que, no desenvolvimento da criança, essa unidade começa a diferenciar-se e entrar num processo de conscientização.

Deste modo, no início do desenvolvimento ocorrem a fusão de ambos os planos da linguagem e a sua divisão gradual, de sorte que a distância entre eles cresce com a idade, e cada estágio no desenvolvimento e na tomada de consciência dos significados das palavras correspondem a sua relação específica entre os aspectos semântico e fásico da linguagem e a sua via específica de transição do significado para o som (VIGOTSKI, 2001, p. 419).

Vigotski nos diz que essa diferenciação dos dois planos da palavra, que cresce com o passar dos anos, caminha por uma via do desenvolvimento do pensamento que vai da transformação da sintaxe dos significados em sintaxe das palavras. Esse movimento, de acordo com o autor, nos exige uma compreensão do plano interno da linguagem, que figura como “o problema [...] mais confuso entre todos os problemas relativos ao estudo do pensamento e da linguagem” (2001, p. 422).

Vigotski explicita que, sem a compreensão da linguagem interior, não poderemos conceber a relação entre o pensamento e a palavra e que até o momento da realização da sua investigação nenhum autor fez “uma única exposição com um mínimo de sistematicidade nem sequer de simples dados fatuais sobre a natureza da linguagem interior” (VIGOTSKI, 2001, p. 422).

A concepção dos autores antigos acerca da linguagem interior concentram-se, para Vigotski, em três posições.

[...] Pelo visto, o significado inicial desse termo era a concepção de linguagem interior como memória verbal [...] O segundo significado de linguagem interior costuma vincular-se à redução do ato habitual de fala [...] A terceira e última concepção de linguagem interior – e também mais vaga – amplia extremamente o tema. Deixando de lado a sua história, o nosso exame desta última concepção ficará limitado ao estado atual que encontramos nos trabalhos de muitos autores (VIGOTSKI, 2001, pp. 422 – 423).

A respeito da terceira posição, Vigotski centra sua análise nos trabalhos de Goldstein e afirma que se levarmos às últimas conseqüências o pensamento desse autor, “teremos de reconhecer que sua linguagem interior não é nenhuma linguagem, mas uma atividade pensante e afetivo-volitiva, uma vez que incorpora motivos de discurso e pensamento expresso em palavra” (2001, p. 424).

Vigotski, contrariamente a essas perspectivas, assim se posiciona acerca da referida linguagem:

[...] a linguagem interior é uma formação particular por sua natureza psicológica, uma modalidade específica de linguagem dotada de particularidades absolutamente específicas e situada em uma relação complexa com as outras modalidades de linguagem [...] a linguagem interior é uma linguagem para si [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 425).

Um elemento importante levantado por Vigotski sobre a linguagem interior é o fato de a mesma ser “quase a área mais difícil de investigação da psicologia” (2001, p. 425), por essa condição, a questão do método se impõe para Vigotski como algo da mais extrema importância para o processo investigatório. Em suas palavras, “a descoberta do método adequado de investigação da linguagem interior fez, efetivamente, toda a questão sair do ponto morto. Por essa razão, abordaremos o método em primeiro lugar” (VIGOTSKI, 2001, p. 426).

Nessa perspectiva, Vigotski entende que a linguagem egocêntrica é a chave para a investigação da linguagem interior, reconhecendo em Piaget o mérito de ter destacado a linguagem egocêntrica e tentado apreendê-la teoricamente, porém, distanciando-se deste, enfatiza que a sua posição acerca da linguagem egocêntrica diverge diametralmente da concepção do psicólogo suíço. Apreciemos, mais uma vez, Vigotski expressando-se sobre Piaget:

[...] Mas ele permaneceu inteiramente cego ao mais importante que a linguagem egocêntrica traz implícito: a sua semelhança genética e os seus vínculos com a linguagem interior e, como consequência, produziu uma falsa interpretação da própria natureza dessa linguagem nos aspectos funcional, estrutural e genético. Em nossas investigações da linguagem interior, nós nos afastamos de Piaget e colocamos no centro precisamente as relações da linguagem egocêntrica com a linguagem interior. Achamos que isto nos deu, pela primeira vez, a possibilidade de estudar experimentalmente a natureza da linguagem interior com uma plenitude jamais alcançada. (VIGOTSKI, 2001, p. 426).

Para Vigotski, colocar no centro os estudos sobre as relações entre a linguagem egocêntrica e interior é deixar ainda de modo mais explícito em que consistem as divergências que o separam de Piaget, sobretudo no que diz respeito ao destino e ao desenvolvimento da linguagem egocêntrica.

Já expusemos todas as reflexões básicas que nos permitem concluir que a linguagem egocêntrica é uma série de estágios anteriores ao desenvolvimento da linguagem interior. Lembremos que essas reflexões são de um tríplice caráter: funcional (descobrimos que a linguagem egocêntrica desempenha funções intelectuais semelhantes à linguagem interior), estrutural (descobrimos que a linguagem egocêntrica se aproxima estruturalmente da interior) e genético (comparamos o fato da extinção da linguagem egocêntrica no início da idade escolar, descoberto por Piaget, com uma série de fatos que nos levam a inserir nesse momento o início do desenvolvimento da linguagem interior, e daí concluímos que, em realidade, no limiar da idade escolar ocorre, não a extinção da linguagem egocêntrica, mas sua transição e transformação em linguagem interior). Essa nova hipótese de trabalho sobre a estrutura, a função e o destino da linguagem egocêntrica nos permitiu não só reconstruir radicalmente toda a teoria da linguagem egocêntrica como ainda penetrar fundo na questão da natureza da linguagem interior. Se é confiável a nossa hipótese de que a linguagem egocêntrica é constituída de formas precoces de linguagem interior, com isto se resolve o problema do método de investigação da linguagem interior (VIGOTSKI, 2001, p. 427).

O entendimento, para Vigotski, de que a linguagem egocêntrica transforma-se em linguagem interior permitiu o estudo experimental desta forma de linguagem, isto porque ela seria “uma linguagem ainda vocalizada, sonora, isto é, uma linguagem exterior pelo modo de sua manifestação e, ao mesmo tempo, uma linguagem interior por suas funções e estrutura” (2001, p. 427), e, “por este motivo [...] o estudo da linguagem egocêntrica é [...] o método fundamental de estudo da linguagem interior” (VIGOTSKI, 2001, p. 427).

Para compreendermos melhor a posição de Vigotski no que se refere à questão da linguagem interior, é importante que retomemos sua avaliação sobre a concepção de Piaget acerca da linguagem egocêntrica.

Piaget argumenta que a linguagem egocêntrica da criança é uma expressão direta do egocentrismo do seu pensamento, o qual, por sua vez, é um compromisso entre o autismo primitivo do pensamento infantil e a sua socialização gradual, compromisso específico de cada faixa etária, por assim dizer, um compromisso dinâmico, no qual, à medida que a criança cresce, o autismo desaparece e a socialização evolui, levando gradualmente a zero o egocentrismo no seu pensamento e na sua linguagem (VIGOTSKI, 2001, p. 428).

Conforme Vigotski, então, Piaget entende que a linguagem egocêntrica é um simples acompanhamento da atividade da criança, não desempenhando nenhuma função no comportamento infantil e encontrando-se por isso condenada à extinção. Nesse sentido, para esse pesquisador “o desenvolvimento da linguagem egocêntrica segue uma curva descendente, cujo ponto culminante está situado no início do desenvolvimento e decresce até chegar a zero no limiar da idade escolar” (2001, p. 429). Em outras palavras, a linguagem egocêntrica para Piaget, não teria futuro e se caracterizaria por natureza como um processo de caráter involutivo.

Sobre o destino da linguagem egocêntrica, Vigotski afirma, em contraposição a Piaget, que “suas peculiaridades não se extinguem nem se atenuam, não se reduzem a zero nem involuem, mas se intensificam e crescem, evoluem com o desenvolvimento da criança, de sorte que o seu desenvolvimento [...] segue por uma linha ascendente e não descendente” (VIGOTSKI, 2001, p. 430).

É oportuno destacar que as divergências entre Piaget e Vigotski acerca dessa questão não dizem respeito apenas ao destino da linguagem egocêntrica, mas também, quanto à sua estrutura e funcionamento, como veremos a seguir.

Os resultados dos nossos experimentos mostram que a função da linguagem egocêntrica é semelhante à da linguagem interior: é menos um acompanhamento, é uma melodia independente, uma função autônoma que serve aos objetivos da orientação intelectual, da tomada de consciência da superação das dificuldades e dos obstáculos, da reflexão e do pensamento, em suma, é uma linguagem para si, que da forma mais nítida serve ao pensamento da criança. Por último, o destino genético da linguagem egocêntrica nos parece menos parecido aquele esboçado por Piaget. A linguagem egocêntrica não se desenvolve por uma linha em extinção, mas por uma linha ascendente. Seu desenvolvimento não é uma involução, mas uma verdadeira evolução [...] Nossa hipótese vê a linguagem egocêntrica como uma linguagem interior por sua função psicológica e exterior por sua estrutura. Seu destino é transformar-se em linguagem interior (VIGOTSKI, 2001, p. 430).

Para Vigotski, declaradamente, sua hipótese de pesquisa oferece diversas vantagens sobre a de Piaget, sendo que a principal e decisiva consiste em “oferecer uma explicação satisfatória para o estado de coisas paradoxal descrito pelo próprio Piaget” (p. 431). Nessas circunstâncias, Vigotski afirma que Piaget não consegue explicar o fato por ele defendido relativo à extinção da linguagem egocêntrica, sobretudo no seu caráter qualitativo, considerando que ocorre um crescimento das suas peculiaridades estruturais, e não um decréscimo, como se deveria esperar devido à tese propugnada por Piaget acerca da extinção da linguagem egocêntrica.

Entretanto, deveríamos esperar que as suas peculiaridades estruturais também devessem decrescer e não crescer com a sua extinção, pois é difícil imaginar que a extinção abranja só o aspecto quantitativo do processo e não tenha nenhum reflexo em sua estrutura interior [...]

[...] as peculiaridades estruturais da linguagem egocêntrica, que traduzem os seus desvios em relação à linguagem social e determinam a sua ininteligibilidade para os outros, não declinam, mas crescem com o desenvolvimento [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 431).

Após explicar o paradoxo que permeia a tese de Piaget acerca da linguagem egocêntrica, Vigotski apresenta que o declínio dessa linguagem significaria exatamente a extinção da vocalização e do seu som, assim como, a diferenciação da linguagem para si (linguagem egocêntrica) da linguagem para os outros (linguagem exterior).

E em certo momento do desenvolvimento, quando esse isolamento da linguagem egocêntrica atinge o limite necessário, quando a linguagem para si se separa definitivamente da linguagem para os outros, ela deve necessariamente deixar de ser sonora e, conseqüentemente, criar a ilusão do seu desaparecimento e da sua total extinção. Mas isto é precisamente uma ilusão. Considerar o declínio do coeficiente de linguagem egocêntrica até zero como sintoma de sua extinção é o mesmo que considerar como extinção do cálculo o momento em que a criança deixa de usar os dedos para contar e deixa de contar em voz alta para contar de memória. No fundo, por trás desse sintoma da extinção, desse sintoma negativo e involutivo esconde-se um conteúdo absolutamente positivo. O declínio do coeficiente da linguagem egocêntrica e a redução de sua vocalização estão estreitamente vinculados ao crescimento interior e ao isolamento dessa nova modalidade de linguagem infantil, e só aparentemente são sintomas negativos, involutivos. Em essência, são sintomas evolutivos de um desenvolvimento ascendente. Porque por trás deles não se esconde a extinção, mas a germinação de uma nova forma de linguagem (VIGOTSKI, 2001, p. 434).

Essa nova forma de linguagem a que Vigotski se refere é a linguagem interior que se desenvolve de acordo com as investigações,

[...] através do enfraquecimento externo de seu aspecto sonoro, passando da fala para o sussurro e do sussurro para a linguagem surda e, através do isolamento funcional e estrutural, da linguagem externa para a linguagem egocêntrica e da egocêntrica para a interior (VIGOTSKI, 2001, p. 435).

Nesse sentido, para Vigotski, os três grupos fundamentais de traços – funcional, estrutural e genético -, assim como os fatos existentes no campo da linguagem egocêntrica atestam uma única coisa, “a linguagem egocêntrica se desenvolve no sentido da linguagem interior” (VIGOTSKI, 2001, p. 436).

Ainda para efeito de observação da linguagem egocêntrica, Vigotski toma de empréstimo três momentos observados e desconsiderados pelo próprio Piaget, alertando que o mesmo não dedicara qualquer atenção teórica a esses três traços externos da linguagem egocêntrica, a saber: monólogo coletivo; ilusão de compreensão; vocalização. A respeito desses três fenômenos, Vigotski conclui que os mesmos são comuns à linguagem egocêntrica e à social, constatação que podemos conferir nos trechos que seguem.

A linguagem egocêntrica, do ponto de vista da criança, ainda não está subjetivamente separada da social (ilusão de compreensão), é objetiva por situação (monólogo coletivo) e por forma (vocalização), não está separada nem isolada da linguagem social. Só isso inclina

nosso pensamento num sentido diferente da teoria da insuficiência de socialização como fonte de linguagem egocêntrica (VIGOTSKI, 2001, p. 438).

Avançando no estudo da linguagem interior, através da linguagem egocêntrica, Vigotski assevera como peculiaridade primeira e fundamental da linguagem interior a sua sintaxe absolutamente específica expressa na sua aparente fragmentação e abreviamento em comparação a linguagem exterior, expressa conforme sua afirmação na “na tendência para uma sintaxe predicativa” (2001, p. 447)

[...] poderemos afirmar que a linguagem egocêntrica, na medida em que se desenvolve, revela não uma simples tendência para a abreviação e a omissão de palavras, não uma simples transmissão para o estilo telegráfico, mas uma tendência totalmente original para a abreviação da frase e da oração no sentido da manutenção do predicado e dos termos integrantes da oração a ele vinculados à custa da omissão do sujeito e das palavras a ele vinculadas. Essa tendência para uma sintaxe predicativa da linguagem interior aparece em todas as nossas experiências com uma regularidade e uma justeza quase sem exceção; por isto, aplicando no limite o método da interpolação, devemos pressupor a predicatividade pura e absoluta como forma sintática basilar da linguagem interior (VIGOTSKI, 2001, p. 447).

Sobre a tendência para uma sintaxe predicativa da linguagem interior, Vigotski apresenta algumas características como a simplicidade da sintaxe, o enunciado do pensamento em forma de condensação e o número consideravelmente menor de palavras, o que o leva a comparar a linguagem interior com a linguagem escrita e falada.

Procuramos agora demonstrar como Vigotski define as linguagens escrita, falada e interior. Iniciando pela linguagem escrita, o psicólogo soviético, enuncia que esta, assim como também a linguagem interior, são formas monológicas de linguagem. De acordo com Vigotski, no caso específico da linguagem escrita, estão excluídos dois elementos presentes nas outras linguagens citadas e que facilitam a abreviação da linguagem – o conhecimento do sujeito e a transmissão imediata do pensamento através da entonação. Para este (2001, p. 457), na linguagem escrita, “faltam antecipadamente a situação clara para ambos os interlocutores e qualquer possibilidade de entonação expressiva, mímica e gestos”, ou seja, na linguagem escrita precisamos,

[...] empregar bem mais palavras que na linguagem oral para exprimir um mesmo pensamento. Por isso a linguagem escrita é a forma de linguagem mais prolixa, exata e desenvolvida. Nela temos de transmitir por palavras o que na linguagem falada se transmite por

entonação e pela percepção imediata da situação (VIGOTSKI, 2001, p. 456).

Já a linguagem falada, segundo Vigotski, é dialógica na maioria dos casos, lembrando que o diálogo conforme o autor, “pressupõe que os interlocutores conheçam o assunto que, como vimos, permite uma série de abreviações na linguagem falada e, em determinadas situações, cria juízos puramente predicativos”. Na linguagem falada, diz ainda Vigotski, “surgem elisões e abreviações quando o sujeito da enunciação é antecipadamente conhecido pelos interlocutores” (2001, p. 459). E mais, a linguagem falada ocuparia uma posição intermediária entre a linguagem escrita e interior e está, desde o início, ligada à consciência e à intencionalidade. No que se refere à predicatividade, no caso da linguagem falada, tal característica aparece apenas como uma tendência que se apresenta “quando o sujeito da enunciação é antecipadamente conhecido dos interlocutores e quando se está diante de alguma identidade de apercepção entre os falantes” (VIGOTSKI, 2001, p. 460).

Porém o que se verifica apenas como tendência na linguagem falada, manifesta-se de modo absoluto na linguagem interior. Como exemplo, podemos citar a predicatividade, uma vez que essa peculiaridade aparece na sua forma inteiramente pura na linguagem interior, como podemos comprovar através das afirmações de Vigotski.

Mas aquilo que, nesses casos, se verifica na linguagem falada como uma tendência mais ou menos vaga manifesta-se na linguagem interior em sua forma absoluta, levada ao limite como simplificação sintática extrema, como condensação absoluta do pensamento, como estrutura sintática absolutamente nova que, em termos rigorosos, não é outra coisa senão a plena erradicação da sintaxe falada e a construção puramente predicativa das orações (VIGOTSKI, 2001, p. 461)

Explicitam-se, com base nas investigações de Vigotski, duas fontes donde decorre a abreviação da linguagem interior – a predicatividade e a redução do seu aspecto fásico. Passemos agora, para uma terceira fonte da abreviação da linguagem interior, que gravita, de acordo com Vigotski, em torno das peculiaridades básicas da semântica da linguagem interior.

De acordo com Vigotski as três peculiaridades básicas que são interiormente ligadas e constroem a originalidade básica do aspecto semântico da linguagem interior são: o predomínio do sentido da palavra sobre o seu significado, aglutinação de significados e

influência do sentido. Para exemplificar a primeira característica, que consiste no predomínio do sentido da palavra sobre o seu significado, vejamos uma passagem de uma fábula citada por Vigotski.

Esclarecemos essa diferença entre significado e sentido da palavra tomando por base a palavra final da fábula de Krilov *A libélula e a formiga*. A palavra dance, com que termina essa fábula, tem um sentido permanente absolutamente definido, único para qualquer contexto em que venha a ser encontrado. Contudo, no contexto da fábula adquire um sentido intelectual e afetivo bem mais amplo: aí ele já significa simultaneamente “divirta-se e morra”. Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica dos significados das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contem o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa em um determinado contexto (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

Vigotski afirma que o predomínio do sentido sobre o significado observado na linguagem interior não é exceção, mas regra constante, onde “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que esta expresso em determinada palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 466).

A aglutinação, segunda peculiaridade semântica da linguagem interior, caracteriza-se, por sua vez, no processo de unificação, combinação e fusão das palavras. Sobre essa questão, assim se pronuncia Vigotski: “em suas enunciações egocêntricas, a criança revela cada vez mais essa tendência para a aglutinação a-sintática de palavras, que se manifesta paralelamente ao declínio da linguagem egocêntrica” (VIGOTSKI, 2001, p. 469).

Por fim, a terceira e última peculiaridade da semântica da linguagem interior, denominada por Vigotski de influência dos sentidos, é entendida como:

[...] o modo original de unificação das palavras que observamos na linguagem egocêntrica, entendendo esse termo ao mesmo tempo em seu significado literal inicial (influência) e em seu significado figurado, que já ganhou aceitação geral. Os sentidos como que deságuam uns nos outros e como que influenciam uns aos outros, de

sorte que os anteriores como que estão contidos nos posteriores ou os modificam (VIGOTSKI, 2001, p. 469).

Isso significaria, apelando mais uma vez a Lukács, que o sentido “é socialmente construído pelo homem para o homem, para si e para os seus semelhantes”, de forma que “na natureza é uma categoria que não existe de modo algum, portanto, nem mesmo como sua negação” (LUKÁCS, s/d, p. 87).

As peculiaridades da linguagem interior que puderam ser estudadas experimentalmente através da investigação sobre a linguagem egocêntrica autorizam-nos a apresentar as definições esboçadas por Vigotski para caracterizar a referida linguagem.

[...] a linguagem interior é uma função absolutamente específica, independente, autônoma e original da linguagem. Estamos perante uma linguagem que se distingue totalmente da linguagem exterior. Por isto estamos autorizados a considerá-la um plano interior específico de pensamento verbal, que medeia a relação dinâmica entre pensamento e palavra (2001, p. 473).

A despeito de tudo, a linguagem interior é uma linguagem, isto é, um pensamento vinculado à palavra [...] A linguagem interior é, até certo ponto, um pensamento por significados puros [...] A linguagem interior é o momento dinâmico, instável, fluido, que se insinua entre os polos extremos melhor enformados e estáveis de nosso estudo do pensamento verbal: entre a palavra e o pensamento (2001, p. 474).

Nesse processo de investigação da linguagem interior, é oportuno destacar a linguagem exterior considerando, que, de acordo com Vigotski, a gênese daquela estaria situada entre as linguagens egocêntrica e exterior. Compreendendo que o autor já tratara exaustivamente a linguagem egocêntrica e que para efeito de conclusão do seu pensamento se deterá na linguagem interior e exterior, então passemos à definição desta última como forma de melhor apreendermos a complexa relação entre o pensamento e a palavra. Nesses termos, a definição formulada por Vigotski à linguagem exterior a caracteriza como, “a materialização e a objetivação do pensamento”, ou seja, “um processo de transformação do pensamento em palavras” (VIGOTSKI, 2001, p. 474).

Essa materialização do pensamento em palavras, ou dito de outro modo, a transição do pensamento para a linguagem não ocorre como uma simples transposição, mas consiste em “um processo sumamente complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras” (2001, p. 478). Isso significa ainda que, para Vigotski, o

pensamento não se exprime em palavras, mas nelas se realiza, contando para isso com algumas mediações, a exemplo dos signos, significados e das próprias palavras.

O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente, mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por via mediata. Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado (VIGOTSKI, 2001, p. 479).

Outro elemento que se apresenta nesse caminho do pensamento à palavra é a motivação, caracterizada por Vigotski como “plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal”, isso porque,

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetivo volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 479).

Vigotski conclui a obra em estudo traçando o caminho da sua investigação experimental entre o pensamento e a palavra, caminho este que, para o autor, não segue somente uma via, mas se apresenta também em movimentos multiformes que não são sua prioridade investigativa, considerando que a este interessou apenas “uma questão fundamental: descobrir a relação entre o pensamento e palavra como processo dinâmico, como via do pensamento à palavra, como realização e materialização do pensamento à palavra” (2001, p. 482). Tal processo assumiria como prioridade ontológica, o trabalho, manifesto nas suas palavras, através da categoria ação como podemos constatar no elaborado trecho que se segue.

Mas o vínculo entre o pensamento e a palavra não é um vínculo primário, dado de uma vez por todas. Surge no desenvolvimento e ele mesmo se desenvolve. “No principio era o verbo”. A essas palavras do Evangelho Goethe respondeu pelos lábios de Fausto: “No principio era a ação”, procurando com isso desvalorizar a palavra. Mas observa Humboldt, mesmo se com Goethe não colocarmos demasiado alto a palavra como tal, isto é, a palavra sonora, e com ele traduzirmos o verso bíblico “No principio era o verbo”, poderemos

lê-lo com outro acento se o abordarmos do ponto de vista da história do desenvolvimento. *No principio* era a ação. Com isto ele quis dizer que a palavra lhe parece o estágio supremo de desenvolvimento do homem comparada à mais suprema expressão da ação. É claro que ele tem razão. A palavra não esteve no principio. No principio esteve a ação. A palavra constitui antes o fim que o principio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação (2001, p. 485 – grifos do autor).

Finalizando o seu caminho investigativo acerca das relações entre o pensamento e a linguagem, Vigotski retoma de modo crítico mais uma vez o caminho traçado por diferentes correntes da psicologia – psicologia associacionista, psicologia estrutural, concepção behaviorista, Escola de Würzburg – no estudo dessa questão e conclui que “só a psicologia histórica, só a teoria histórica da linguagem interior é capaz de nos levar a uma compreensão correta dessa questão grandiosa e sumamente complexa” (2001, p. 484), a qual, com base em todo seu universo categorial aqui apresentado, entendemos ter suas premissas teóricas irremediavelmente fincadas no chão ontológico.

3. CATEGORIAS VIGOTSKIANAS À LUZ DA ONTOLOGIA MARXIANA

Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Ao contrário, na nova sociedade nossa ciência se encontrará no centro da vida. “O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade” colocará inevitavelmente a questão do domínio do nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos.
(Vigotski, 1996, p. 417)

É nosso propósito nesse capítulo dar continuidade à apresentação das categorias encontradas na obra de Vigotski, considerada em seu conjunto, compreendendo que o complexo de conceitos expostos pelo psicólogo soviético, no que se refere ao campo do marxismo, ultrapassaria a esfera estritamente metodológica e adentraria numa perspectiva ontologicamente situada, impondo-nos como tarefa a cumprir, o desvelamento de uma ontologia no pensamento vigotskiano, a partir de suas principais categorias, examinadas à luz dos escritos de Marx e Lukács.

Nesse sentido, o presente capítulo tem um caráter, por assim dizer, complementar, em relação à análise que vimos elaborando e que, no capítulo anterior, debruçou-se detalhadamente, sobre a obra mais madura do autor, consignada no texto *Pensamento e Linguagem*.

É necessário pontuar que não nos seria possível, nos limites de nossa tese, investigar a totalidade da obra do autor, considerando toda a grandeza da produção levada a termo pelo psicólogo soviético, posto que Vigotski:

[...] como que pressentindo [...] sua morte prematura, [...] trabalhou muito e rápido [...]. Da sua pena, um após outro, saíram grandes trabalhos, que constituem hoje o corpo da concepção histórico-cultural e que há muito entrou para os arquivos de ouro da literatura psicológica nacional e mundial (Puzirei, 2000, p. 22).

Desse modo, elegemos, para análise no presente capítulo, alguns textos selecionados, apoiando-nos fundamentalmente nas seguintes obras de Vigotski,: *Historia del*

desarrollo de las funciones psíquicas superiores⁷¹(1931), A transformação socialista do homem⁷² (1930), Psicologia concreta do homem (1929), O significado histórico da crise da psicologia (1927), Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e o homem⁷³ (1928) e Psicologia pedagógica⁷⁴ (1925), destacando que sempre que possível nos reportaremos aos conteúdos dos textos citados no conjunto das *Obras Escogidas*⁷⁵.

Desse conjunto de obras anunciadas para o estudo podemos depreender um rico acervo de categorias afetas a uma compreensão da natureza onto-histórica do homem e seu desenvolvimento como ser social capaz de operacionalizar funções psicológicas superiores, próprias do seu gênero, para além da esfera comum que compartilha com os outros animais, com a qual, vale enfatizar, tal como também concebe Marx, mantém relações - dialéticas - de continuidade e ruptura: trabalho; atividade prática; prática; atividade (prática social da criança); método; materialismo histórico; materialismo dialético; sentido; significado; salto dialético; generalização; mediação; gnoseologia; ontologia; instrumento; conceito; ciência; dialética; marxismo; consciência; salto; linguagem; pensamento; análise; desenvolvimento; ser social; personalidade; psiquismo; interiorização; ferramentas; funções psíquicas superiores, funções psíquicas elementares. Nessas mesmas obras, ainda, Vigotski deixa, de forma particularmente explícita, sua vinculação com os fundamentos do marxismo e com o projeto socialista.

Porém não se trata apenas de anunciar algumas das categorias que fazem parte do arcabouço teórico de Vigotski. O que está em pauta é a compreensão efetiva desse complexo categorial, ou seja, seus últimos fundamentos no campo da ciência e da

⁷¹ No que se refere a este Manuscrito nos determos nos seguintes itens: El problema Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores e Génesis de las funciones psíquicas superiores.

⁷² A primeira edição deste texto – por razão desconhecida, quiçá em função de um erro de composição na linotipia – foi publicada em 1930 com o sobrenome de Lev Semenovich Vigotski (ou Vygotsky) transliterado do alfabeto russo, originalmente, como “Vigodski” (In: VIGODSKI, L. (1930) Socialisticheskaia pieriedielka chielovieka. *VARNITSO*, 3, p.36-44). A revista VARNITSO era o órgão periódico da *Associação de Trabalhadores de Ciência e Técnica para o Avanço da Construção do Socialismo na União Soviética*.

⁷³ Esse livro fora escrito por Vigotski e Luria. Vigotski escreveu o primeiro e o segundo capítulo e Luria o terceiro.

⁷⁴ Nesta obra publicada por Vigotski em 1925 nos determos especificamente no capítulo intitulado: Enfoque psicológico da educação pelo trabalho.

⁷⁵ “No primeiro tomo foram incluídos trabalhos metodológicos, crítico-científicos e histórico-pedagógicos de Vigotski. No segundo, seus trabalhos teóricos no campo da psicologia. O terceiro tomo apresenta uma idéia de sua obra criadora no âmbito da psicologia infantil. No quarto tomo foram agrupados também trabalhos de psicologia infantil, mas de caráter mais concreto e experimental. O quinto tomo inclui trabalhos sobre defectologia. Finalmente, o sexto dá a conhecer aos leitores os materiais mais importantes do arquivo científico de Vigotski” (LEONTIEV, 1996, p. 423).

filosofia, que eram abertamente assumidos pelo autor na perspectiva do marxismo, como bem ilustra o depoimento abaixo:

Vemos, portanto, que o estudo científico é ao mesmo tempo tanto o estudo do fato quanto o do procedimento de cognição desse fato. Em outras palavras, é o trabalho metodológico sobre a própria ciência, na medida em que essa avança ou toma consciência de suas conclusões [...] Portanto, a ciência é filosófica até seus últimos elementos, até as palavras, está perpassada, poderíamos dizer de metodologia. Isso coincide com a concepção marxista da filosofia como a “ciência das ciências” como a síntese que penetra na ciência (VIGOTSKI, 1996, p. 317 – grifos do autor).

Diante da perspectiva anunciada e assumida pelo próprio Vigotski, cabe-nos compreender como a concepção marxista, fundamento diretivo do legado do psicólogo soviético, estaria embebida de uma posição ontologicamente perspectivada; e como tal perspectiva influenciou a resolução das questões que se propôs a resolver, assim como, os “projetos e planos, a maior parte dos quais, infelizmente, por causa da sua morte prematura, não estavam destinados a realizar-se” (PINO, 2000, p. 23).

Como bem lembra Pino muitos dos planos e projetos de Vigotski ficaram, com efeito, por realizar-se, ou seja, o psicólogo soviético chega prematuramente ao final da sua vida com sua obra marcadamente inacabada. Como exemplo, citamos a questão da consciência. Isso porque, convém lembrar, Vigotski não consegue esgotar essa questão, tanto que finaliza o texto “Pensamento e Linguagem”, anunciando a necessidade de enfrentar tal problemática, como podemos conferir no trecho que segue.

Para concluir a nossa investigação, não podemos deixar de dizer algumas palavras sobre as perspectivas que se abrem no seu limiar. Nossa investigação nos leva inteiramente ao limiar de outro problema mais vasto, mais profundo, mais grandioso que o problema do pensamento – a questão da consciência (VIGOTSKI, 2000, p. 485).

Poderíamos dizer que a problemática acima anunciada, dentre outras, se constituíam partes de planos e projetos que estavam claros para Vigotski. Porém, o que instiga nossos estudos é justamente o que não aparece de modo explícito na obra do psicólogo soviético, mas que, por todas as indicações deixadas, nos fazem depreender outras questões não anunciadas, mas que, de forma latente, pulsam em seus escritos, denunciando o fundamento ontológico do seu complexo categorial.

Nesse sentido, objetivamos vislumbrar que a filiação de Vigotski ao marxismo ocorreria através de uma posição ontologicamente perspectivada, o que nos obriga a adentrar nos elementos gerais que explicitam no sentido marxiano a ontologia do ser social, tal qual fora resgatada por Lukács, na obra de Marx.

Iniciemos então a discussão ontológica com o problema da essência humana, retomando Lessa (2001, p. 87) que diz: “resumindo, talvez além do admissível, as investigações acerca da essência humana, poderíamos afirmar que nela encontramos dois grandes momentos. O primeiro, que vai dos gregos até Hegel, e o segundo, de Marx até nossos dias”. Continuando Lessa (2001) especifica como se constituiu esse primeiro momento.

O primeiro período se subdivide em três momentos. A Grécia Antiga que, desde Parmênides, estabeleceu o patamar do que viria a ser a discussão, até Hegel; o período medieval, Santo Agostinho e São Tomás como seus maiores expoentes e, finalmente Hegel, principalmente o da *Fenomenologia do Espírito*. O que caracteriza todo este primeiro período é a concepção dualista/transcendental de que teríamos um “verdadeiro ser”, que corresponderia à essência, à eternidade, ao fixo; e um ser menor, ou uma manifestação “corrompida” do ser, que seria a esfera do efêmero, do histórico, do processual (LESSA, 2001, p. 87 – grifos do autor).

Desse primeiro período se depreendem diferentes concepções de essência – a essência cosmológica, a essência divina, a essência egoísta – que em suma concebem a essência humana como a-histórica e imutável, no preciso sentido de que ela funda e determina a história da humanidade, não podendo, contudo, ser mudada ou alterada por ela.

Nesse quadro, o projeto revolucionário de Marx, recuperado por Lukács, que se constitui como o segundo momento, apresenta-se para superar todas as concepções a-históricas até então vigentes, acerca da essência humana,

[...] superando todas as concepções ontológicas anteriores, a essência em Marx, tal como o fenômeno, é uma determinação inerente à história, é uma categoria absolutamente processual. Não mais se distingue por ser ela, a essência, eternamente fixa, a-histórica, enquanto o fenômeno seria o *locus* da mudança, do efêmero, do histórico. Esta concepção permite a Marx postular que a essência humana é construída da história dos homens e que, no interior desta se distingue, enquanto categoria, por concentrar os elementos de continuidade do desenvolvimento humano-genérico e, jamais, por se constituir no limite intransponível da história humana (LESSA, 2001, p. 94).

Lukács depreende, a partir dos escritos de Marx, que, somente no campo ontológico, é possível a superação da barbárie da exploração do homem pelo homem e da lógica da sociedade capitalista, comprovando por essas prerrogativas que não “não há limites ao desenvolvimento humano, *a não ser aqueles construídos pelos próprios homens*” (LESSA, 1996, p. 9).

A breve explicitação da perspectiva ontológica marxiana nos conduz a Vigotski, não porque este tenha se preocupado em resgatar uma ontologia na obra de Marx. Como bem sabemos, quem se ocupou desta tarefa foi Lukács. Digamos que o psicólogo soviético estava de forma consciente preocupado em explicitar a questão metodológica em Marx, averiguando como esta poderia contribuir para o avanço da ciência psicológica. Assim podemos registrar, como exemplo, que a preocupação de Vigotski com a questão do método em Marx está expressamente estampada no texto “O significado histórico da crise da psicologia”.

Nesse sentido, a preocupação de Vigotski com a questão do método em Marx resulta da própria natureza da crise da psicologia, que, nas suas palavras, traduzia, eminentemente, uma “crise metodológica”.

É evidente que nos encontramos diante de uma encruzilhada, tanto no que se refere ao desenvolvimento na pesquisa quanto ao acúmulo de material experimental, à sistematização dos conhecimentos e à formação de princípios e leis fundamentais. Continuar avançando em linha reta, seguir realizando o mesmo trabalho, dedicar-se a acumular material paulatinamente, resulta estéril e inclusive impossível. Para seguir adiante é preciso demarcar um caminho (VIGOTSKI, 1996, p. 203).

No entanto, o fato de Vigotski não ter anunciado de modo explícito o problema ontológico, não significa que este não tenha adotado um pressuposto de natureza ontológica, considerando, em primeiro plano, que seus escritos parecem indicar que este ergueu todo o seu complexo categorial sobre a possibilidade da emancipação humana, condição somente possível de forma cabal no terreno da ontologia.

É importante assinalar, ademais, que, muito embora Vigotski não tenha declinado de modo explícito suas categorias de estudo nos termos de uma ontologia materialista, não deixa o autor de tecer considerações no terreno da ontologia, indo, nesse sentido, ao encontro da crítica esboçada por Lukács, quanto à tradição ontológica vigente até Marx. Assim é que Vigotski, enfrentando a crise da psicologia, opõe-se a qualquer perspectiva

de resolução do problema que se situe, igualmente, no âmbito da gnoseologia e da ontologia como filosofia metafísica, assentada nos preceitos do idealismo. Aprofundando suas reflexões sobre a aludida crise, acaba por firmar o primado do ser sobre o conhecer, tomando salutar distância do subjetivismo, ao mesmo tempo em que coloca a objetividade para além do empiricismo. É isto em suma que está posto pelo autor na preciosa citação decalcada do “Significado histórico da crise da psicologia”, que registramos abaixo.

A confusão entre o problema gnoseológico e o ontológico resultante da transposição para a psicologia de conclusões já estabelecidas, em vez de realizar a partir dela todo o processo de raciocínio, provoca a deformação de *um* ou de *outro* problema. Quando isto é feito, é comum identificar o subjetivo com o psíquico, e a partir daí se conclui que o psíquico não pode ser objetivo; também se confunde a consciência gnoseológica (como um dos termos da antinomia sujeito-objeto) com a consciência empírica, psicológica, e a partir disto se diz que a consciência não pode ser material e que supor tal coisa é “machismo”. Como resultado dessa colocação chega-se ao neoplatonismo, dentro do espírito das essências infalíveis, nas quais a existência coincide com o fenômeno. É uma fuga do idealismo que leva a mergulhar nele de cabeça. Já que se teme mais do que ao fogo identificar a existência com a consciência, chega-se assim em psicologia a identificá-las totalmente, numa linha husserliana (VIGOTSKI, 1996, p. 379-380).

Na verdade, preocupação similar em relação à necessária demarcação ente a esfera ontológica e a gnoseológica, expressou Lukács, quando, no Capítulo “O Trabalho”, de sua *Ontologia do Ser Social*, faz referência a Kant, afirmando que o mesmo, no plano metodológico imediato, teria tentado “equacionar e resolver em termos gnoseológicos as questões ontológicas”, avaliando que, em perseguido essa trilha, “no fim, o próprio problema ontológico continua não resolvido” (LUKÁCS, s/d, p. 9).

As passagens citadas, respectivamente, de Vigotski e Lukács, convergem no sentido de uma preocupação comum com a necessidade de clarear devidamente as relações entre as esferas gnosiológica e ontológica e, mais precisamente, com a confusão operada nesse contexto, entre qual caminho seguir rumo à compreensão dos complexos do real. Semelhantes preocupações devem ser analisadas guardando-se as devidas especificidades acerca da compreensão do problema ontológico pelos respectivos autores, considerando que Lukács, foi, sem dúvidas aquele que mais avançou acerca da compreensão, no sentido marxiano, do problema da ontologia.

O que Vigotski declara de forma explícita, contudo, em outro momento de seus escritos, é justamente sua contraposição à apropriação ontológica ordinariamente operada quanto à obra de Marx. Esta posição há que ser entendida à luz do equacionamento assumido por Vigotski entre a questão ontológica e a tradição metafísica. Assim é que traduz como “ontológica”, a leitura metafísica extraída dos escritos de Marx pelos teóricos do seu tempo, chegando, desse modo, a advogar a necessidade de se depreender a partir de Marx o seu caminho metodológico. Senão vejamos como nosso psicólogo se refere à questão: “O critério externo da fórmula que se busca deve ser sua utilidade metodológica; em vez disso, busca-se uma fórmula de importância ontológica, que diga o mínimo possível, que seja prudente, que se abstenha de qualquer resolução” (VIGOTSKI, 1996, p. 360).

Não é demais reiterar que coube a Lukács, algumas décadas à frente, o empreendimento de resgatar em Marx, a verdadeira ontologia, aquela anti-metafísica ontologia do ser social.

Pelo que se estabelece na obra de Vigotski, podemos então afirmar que o seu caminho ontológico no sentido marxiano não se firma pelo simples emprego da categoria ontologia, mas precisamente pelo trato fundamentalmente marxista que atribui à psicologia; e, no limite, por todo o complexo categorial que delimita suas teorizações sobre essência e fenômeno, ser e conhecer, o que, a nosso ver, fica evidenciado com particular clareza, quando o próprio Vigotski declara, parafraseando Marx:

Se a essência e a forma de manifestação das coisas coincidissem, toda ciência seria desnecessária (K. Marx e F. Engels, *Obras*, t. 25, parte II, p. 384). Se em psicologia o fenômeno e a existência fossem o mesmo, cada homem seria psicólogo-cientista e a ciência seria impossível, só seria possível o registro. Mas, evidentemente, uma coisa é viver, sentir, e outra estudar, como diz Pávlov (VIGOTSKI, 1996, p. 384).

Continuemos, então, apresentando o complexo categorial de Vigotski e a sua preocupação em apreender o método de Marx, o que não poderia ser feito, como assevera o psicólogo soviético, “pescando aqui e ali algumas citações”, pois o que pretendia este, de fato, era “apreender *na globalidade* do método de Marx como se constrói a ciência” (VIGOTSKI, 1996, p. 395).

Vigotski depreende de Marx o método que decompõe em unidades a totalidade complexa, entendendo que este “possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade”. A partir desta base, avalia ainda Vigotski, o filósofo alemão que “analisa a célula da sociedade burguesa – a forma do valor da mercadoria [...], e nesta lê a estrutura de toda a construção e de todas as formas econômicas” (VIGOTSKI, 1996, p. 374).

Não nos parece, assim, impróprio, assumir que, com efeito, Vigotski apanha o método de Marx em sua justa acepção: ou seja, como um método que tem por fundamento, a dimensão ontológica, priorizando a totalidade complexa do ser e, com esta, articulando o movimento igualmente complexo de suas partes (vivas).

O mesmo trajeto faz Vigotski quando, no estudo da relação entre o pensamento e a linguagem, elege a palavra como essa totalidade complexa.

Achamos que um momento decisivo em toda a teoria do pensamento e da linguagem foi a substituição dessa análise por outro tipo de análise. Esta pode ser qualificada como análise que decompõe em unidade a totalidade complexa [...] Que unidade é essa que [...] contém propriedades inerentes ao pensamento verbalizado como uma unidade? Achamos que essa unidade pode ser encontrada [...] na palavra: *no seu significado*. (VIGOTSKI, 2001, p. 8).

Ainda sobre o método, é importante destacar que, em um manuscrito datado de 1930 e publicado postumamente pela filha de Vigotski, o mesmo procura explicitar a categorização que estabelece entre materialismo dialético e materialismo histórico. Vejamos:

NB A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência – a história (Arquivo, p. X)¹, ciências naturais = história da natureza, história natural; 2) **história no próprio sentido**, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico (VIGOTSKI, 2000, p. 23)

Pelo que se apresenta em um texto redigido⁷⁶ por Vigotski no mesmo período, e que teria um caráter mais acabado que o do manuscrito supracitado, o psicólogo soviético deixa mais claro ainda que a sua concepção histórica fundamentada em Marx, compreende o materialismo dialético e o materialismo histórico, o que equivaleria, em

⁷⁶ Texto o *Instrumento e o Símbolo no Desenvolvimento das Crianças* (1930).

nossa compreensão, ao materialismo histórico-dialético, posto que nas palavras de Vigotski “*estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético*” (VIGOTSKI, 2003, p. 85-86).

As referências a Marx realizadas por Vigotski em seus escritos e o próprio tempo histórico vivido pelo psicólogo soviético indicam que este teve acesso a duas grandes obras do filósofo alemão, quer sejam, *O Capital* e *A Ideologia Alemã*, destacando que a última conta com a participação de Engels, teórico também frequentemente citado por Vigotski.

Porém, o que queremos de fato afirmar é que essa relação entre materialismo dialético e materialismo histórico foi, muito provavelmente incorporada por Vigotski a partir da leitura da *Ideologia Alemã*, onde, em diversas passagens, Marx e Engels tratam da concepção materialista da história e apontam como resumo da referida concepção, a explicação para o fundamento da história dos homens, que resultaria do “desenvolvimento do processo real da produção, partindo logo da produção da vida imediata, e na concepção da forma de intercambio intimamente ligada a este modo de produção e por ele produzida”(MARX & ENGELS, 1984, p. 47).

Essa premissa da concepção materialista da história, vale destacar, longe de se expressar como determinismo economicista, traduz, de fato, seu oposto, elegendo o homem, em última análise, como o autor de sua história, uma vez que Marx, como bem esclarece Lukács, considera “o homem na sua concreta praxis social, o homem que, com suas ações e nas suas ações encarna e torna real a espécie humana”. Nesse sentido, o filósofo de Budapeste afirma que o ato da produção e a sua relação com a historicidade do indivíduo se consitui como um momento ontologicamente situado, como podemos conferir.

Com efeito, tanto no capítulo sobre Marx, como nas presentes considerações, fizemos questão de deixar claro que não podem existir atos econômicos – desde o trabalho mais originário até a produção social pura – sem uma intenção, ontologicamente imanente, voltada para a humanização do homem no sentido mais amplo do termo, ou seja, que diz respeito tanto à sua gênese quanto ao seu desenvolvimento. Essa constiuição ontológica da esfera econômica ilumina a sua relação com os outros domínios da praxis humana. Como já vimos muitas vezes em outros contextos, à economia cabe a função, ontologicamente primária, fundante (LUKÁCS, s/d, p. 74).

Compreender a história no próprio sentido, como história dos homens denota uma posição de Vigotski situada no campo da ontologia marxiana, condição que aqui vamos *pari passu* comprovando com a explicitação das categorias anunciadas. E nesse contexto, a próxima que se impõe, é justamente aquela que se constitui no fundamento mesmo da ontologia marxiana, a categoria trabalho. Desse modo, tentemos recuperá-la dos próprios escritos de Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeças e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos na natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 1988, p. 202).

Lukács, por sua vez, na esteira de Marx, afirma que, somente através do trabalho,

[...] surge na ontologia do ser social uma categoria qualitativamente nova com relação às precedentes formas do ser tanto inorgânico como orgânico. A novidade consiste na realização adequada, ideada e desejada da posição teleológica. Na natureza existem apenas realidades e uma ininterrupta transformação das formas concretas, um contínuo tornar-se-outro. De modo que é precisamente a teoria marxiana segundo a qual o trabalho é a única forma existente de um ser finalisticamente produzido que funda, pela primeira vez, a especificidade do ser social (LUKÁCS, s/d, p. 20).

Desse modo, estaria posta a categoria que funda o mundo dos homens, o trabalho, posto que, “somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário”, ou seja, “ele é, essencialmente, uma interrelação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica [...] como orgânica, interrelação que [...] antes de mais nada assinala a passagem no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social” (LUKÁCS, S/D, p. 3).

Expressa a concepção do caráter eminentemente ontológico do trabalho em Marx e Lukács, vejamos como essa compreensão determina a obra de Vigotski e quais os desdobramentos, nas questões a que se propôs resolver.

Assim, de início, apontamos o entendimento do psicólogo soviético, acerca do trabalho como um processo de mediação entre o homem e a natureza, que, por sua especificidade, se diferencia de outras praxis sociais, que são denominadas por este, de atividades.

Na verdade, a interpretação científica nada mais é do que uma forma a mais de atividade do homem social entre outras atividades. Por conseguinte o conhecimento científico, considerado como conhecimento da natureza e não como ideologia, constitui um tipo de trabalho e como **todo trabalho é, antes de mais nada, um processo entre o homem e a natureza**. E, nesse processo, o próprio homem enfrenta a natureza enquanto força surgida no seu seio. (VIGOTSKI, 1996, p. 223 – grifos nossos).

A definição de Vigotski da categoria trabalho e o seu evidente esforço de diferenciá-la de um conjunto de atividades postas em prática pelo homem coaduna-se, embora de forma menos sistematizada, com as elaborações de Lukács quando este indica o trabalho como modelo da praxis social. Nesse sentido, nas precisas palavras do filósofo de Budapeste é necessário,

[...] deixar claro o que distingue o trabalho [...] das formas mais evoluídas da praxis social. Neste sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos tendem a transformar alguns objetos naturais em valor de uso. Junto a isso, nas formas ulteriores e mais evoluídas da praxis social, se destaca mais acentuadamente a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância – mediar a produção de valores de uso (LUKÁCS, S/D, p. 41).

Em outras passagens dos seus textos, Vigotski deixa registrado, a seu modo, sua compreensão do trabalho como momento fundante do mundo dos homens, assim como, a vinculação desta categoria ontológica – o trabalho – às categorias usadas pelo próprio psicólogo soviético. Podemos conferir tal vinculação categorial nos trechos que se seguem.

A comunicação estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação **no processo de trabalho** (VIGOTSKI, 2001, p. 11 – grifos nossos).

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente

humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a **base do trabalho** produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (VIGOTSKI, 2003, p. 33 – grifos nossos).

Em algumas momentos do seu texto, Vigotski faz uso de outras categorias que guardariam uma certa afinidade com a categoria trabalho, como atividade; atividade prática; prática. Podemos afirmar, com base nas citações que recuperamos os referidos termos, que, quando Vigotski refere-se à atividade, atividade prática e prática, não está indicando a categoria trabalho, fundamento constituinte do mundo dos homens.

Dito de outro modo, atividade, atividade prática e prática não seriam sinônimos de trabalho, mantendo, contudo, com esta, uma necessária relação de vinculação. Podemos, daí, entender que tais práticas, atividades, ou atividades práticas se correlacionariam às outras práxis sociais que não trabalho, explicitadas por Lukács.

Devemos, ainda, indicar que a concepção de prática guardaria uma estreita relação com o próprio conceito de atividade esboçado por Leontiev, psicólogo soviético, integrante do grupo de Vigotski. Desse modo, Leontiev, define como atividade “os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo” (LEONTIEV, s/d, p. 315). E para ilustrar essa associação do conceito de atividade em Vigotski e Leontiev, citamos a passagem do primeiro que parece ser “natural e necessário para a criança falar enquanto age. No nosso laboratório observamos que a fala não só acompanha a atividade prática como, também, tem um papel específico na sua realização” (VIGOTSKI, 2003, p. 34).

É possível conferir também nas passagens citadas anteriormente que Vigotski vincula a categoria trabalho a outras categorias, como, por exemplo, linguagem, instrumentos, comportamento, dentre outras, aduzindo que cada uma dessas categorias estaria em relativa dependência com o trabalho.

Tomemos por ilustração, a categoria instrumentos/ferramentas⁷⁷. Para tanto, recuperamos, por princípio, as reflexões de Lukács quando este afirma que a utilização de utensílios pelo ser social é produto da autoatividade do homem, ao passo que a

⁷⁷ Encontramos o termo instrumento nas traduções brasileiras, e por sua vez o termo ferramentas nas traduções espanholas.

utilização de instrumentos pelos animais se impõe em condições de vida marcadas por um caráter artificial⁷⁸ ou de cunho adaptativo.

De caráter análogo, apresenta-se a explicitação de Vigotski acerca da delimitação entre o uso de instrumentos pelos homens e pelos animais. Senão, vejamos:

Um elefante quebra galhos de árvores e os utiliza para espantar as moscas. Isso é interessante e instrutivo. Porém, usar galhos para combater as moscas provavelmente não desempenhou nenhum papel considerável na história do desenvolvimento da espécie “o elefante”. Os elefantes não se tornaram elefantes pela razão de que seus ancestrais mais ou menos tipo-elefante matavam moscas com galhos [...] Realmente o uso de instrumentos é incomparavelmente mais desenvolvido nos macacos que nos elefantes. Na vara usada pelo macaco já podemos ver o protótipo não só de um instrumento em geral, mas de toda uma série de instrumentos diferenciados: pás, lanças e assim por diante. Porém, mesmo no caso dos macacos que, no mundo animal, encontra-se no ponto mais elevado quanto ao uso de instrumentos, esses instrumentos ainda não desempenham papel decisivo na luta pela sobrevivência. Na história do desenvolvimento do macaco, ainda não houve aquele salto para diante que constitui o processo de transformação do macaco em homem, e isso, do ponto de vista que nos interessa, termina no fato de que os instrumentos de trabalho tornam-se a base de adaptação à natureza. No processo de desenvolvimento do macaco, esse salto para diante teve início, mas não se completou. A fim de que se complete, é preciso que se desenvolva uma forma especial de adaptação à natureza, estranha aos macacos – ou seja, o trabalho (VYGOTSKY & LURIA, 1996, p. 88).

Assumindo tal posição, Vigotski encontra-se, assim, com o sentido rigorosamente ontológico-marxiano do trabalho como ato-gênese do ser que *saltou para adiante* da esfera do mundo animal.

Enfim, esse ato particular – o trabalho - constituído de uma essência eminentemente ontológica, marca o salto da história da vida para a história dos homens, constituindo todo o diferencial que registra a elevação do comportamento do homem, e o encontro deste com a generidade humana, consolidada através da indissolúvel relação entre gênero e indivíduo.

Por fim, asseveramos que a dureza do núcleo ontológico, incontestavelmente presente na obra de Vigotski, como tenta comprovar nossa tese, conduz a uma perspectiva revolucionária que não se coaduna, sob hipótese alguma, com os reducionismos

⁷⁸ Lukács, referindo-se às experiências psicológicas realizadas com animais muito evoluídos, especialmente com os macacos.

operados a partir de uma interpretação da sua teoria, marcada pelo mais puro ecletismo e desvirtuamento, de suas bases onto-históricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que ora concluímos vem somar-se ao reduzido, porém significativo acervo de produções que se contrapõem à forma indébita como vem sendo majoritariamente apropriada e divulgada a obra de Vigotski e que, no Brasil, está representada por autores como Duarte (2001); Tuleski (2001); Facci (2003); Martins (2006), dentre outros, que, com incontestável rigor, buscam resgatar a tradição marxiana nos escritos de Vigotski,.

Nesse contexto, cabe-nos dizer que, majoritariamente, a divulgação da produção intelectual deste grande nome da psicologia mundial estabelece-se através de três grandes cortes operados sobre sua teoria. Os dois primeiros, devidamente situados por Tuleski, dizem respeito, em primeiro plano, à censura burguesa referente à formação comunista do autor e, em segundo, à censura stalinista de suas obras operada na década de 1930.

A esse dois pontos indicados por Tuleski, acrescentaríamos o terceiro corte. Efetivado na contemporaneidade pelo pensamento pós-moderno e neovigotskiano, este conduz toda a produção vigotskiana no sentido da legitimação da ordem do capital, indo, desse modo, de encontro à consolidada perspectiva marxista de Vigotski e ao seu compromisso cabal com a edificação da sociedade comunista, a única que, na sua compreensão, permitiria o desenvolvimento pleno das individualidades, uma vez que, possibilitaria ao homem, “dar esse enorme salto adiante – ‘do reino da necessidade ao reino da liberdade’” (VIGOTSKI, 1998, p. 120).

Podemos afirmar que os três fatores aqui mencionados mantêm um caráter interrelacionado e respondem por todo o complexo de deformações levadas a cabo na produção teórica de Vigotski. Entretanto, para efeito de finalização do nosso estudo em acordo com a retomada dos principais conceitos por nós desenvolvidos, devemos nos deter, com particularidade, ainda que de modo breve, neste que chamamos de terceiro corte.

A propósito dessa terceira incisão, podemos concluir a partir da divulgação da obra do psicólogo soviético na contemporaneidade, que a mesma vai encontrar assento, na disseminação da proposta pedagógica construtivista ou sócio-construtivista, que traz Vigotski como um de seus autores, associado intimamente ao nome de Piaget, cujas

análises basilares conforme indicamos no início de nosso texto, foram categoricamente rechaçadas pelo psicólogo soviético, sobretudo no que diz respeito às temáticas relativas a pensamento e linguagem, aprendizagem e desenvolvimento.

Desse modo, a vinculação de Vigotski ao construtivismo se processa desconsiderando, antes de mais nada, os pressupostos onto-históricos que levam os citados autores a defender distintos projetos de sociedade. Situada posição histórica de projetos societários diferentes está explícita na obra de Vigotski, que diz textualmente que seu compromisso é com a edificação da sociedade comunista; por sua vez, em Piaget, ainda que este não se auto-defina como intelectual da burguesia, todo o seu arcabouço teórico, calcado centralmente em categorias como adaptação, equilíbrio, acomodação, para citar alguns, coaduna-se, em última análise, com os preceitos de consolidação e manutenção da lógica do capital.

Nesse preciso sentido, julgamos necessário, denunciar tamanha imprecisão teórica imputada ao legado vigotskiano, a partir do pressuposto de sua filiação ao campo do marxismo, ao lado dos autores supracitados, resgatando, contudo, as categorias centrais da obra vigotskiana, nos mais legítimos preceitos da ontologia marxiana. Este movimento, com efeito, materializou-se como nosso grande objetivo de pesquisa, cujos termos faz-se oportuno aqui recuperar: investigar se e em que medida, a afiliação de Vigotski ao campo do marxismo ultrapassou a esfera estritamente metodológica/gnoseológica. Em outras palavras, investigamos se e em que medida, além de perseguir a lógica dialética presente no método indicado por Marx, Vigotski assumiu também uma visão ontologicamente perspectivada acerca da essência humana, ou, dito de outro modo, da gênese e reprodução do ser social, conforme explicitada por Lukács.

Na tentativa de cumprimento dessa monumental tarefa, o que, nem de longe, temos a pretensão de ter aqui esgotado, deparamo-nos com uma questão deveras problemática, uma vez que o próprio Vigotski realça repetidamente, a importância primacial do método, asseverando, por exemplo, que “o que é preciso, não são opiniões exatas, mas um método”. Este seria o método de Marx, o qual se situaria, para Vigotski, inversamente à ontologia metafísica, de cujo campo tentava o autor resgatar a ciência psicológica, conforme vimos demarcando no decorrer do nosso texto. Ainda assim, ou seja, mesmo diante da ênfase atribuída à perspectiva metodológica, achamos por bem

averiguar em que medida estaria pressuposto em Vigotski, o fundamento ontológico do método de Marx, no sentido recuperado por Lukács, pois é nossa convicção, com efeito, que as tantas distorções imputadas ao legado marxiano são devidas, em larga medida, ao fato de se ter descolado desse método, sua prioridade ontológica. Ora, o método de Marx, se, ontologicamente oco, muito bem se prestaria aos oportunismos de ocasião, fundados invariavelmente na expressão dogmática de umas ou outras “exatas opiniões”, que Vigotski soube tão bem refutar.

Cabe-nos então reafirmar, aqui, a necessidade e a importância de se resgatar o fundamento ontológico da obra vigotskiana. Mas, antes disso, impõe-se a retomada, em seus elementos essenciais, da ontologia marxiana, resgatada nas investigações de Lukács, assim como o peso de tão significativo delineamento quanto às possibilidades do devir humano.

Como apontamos em nosso texto, a ontologia que Lukács vai resgatar na obra de Marx, se constitui como “uma grande novidade se confrontada com a metafísica tradicional” (LESSA, 1996, p. 8). Essa novidade consiste exatamente na radical historicidade da concepção ontológica do ser social. Nesse sentido, a delimitação dessa ontologia, como já anunciado no decorrer do presente estudo, significou o anúncio da historicidade da essência humana e da possibilidade ontológica, como lembra Lessa, da emancipação dos homens e da superação da barbárie do capital.

Retomando a questão lançada anteriormente, qual seria o significado de se identificar esse fundamento ontológico na obra de Vigotski? A sua declarada adesão aos fundamentos do marxismo e a sua presdestinada rigorosidade de seguir o método de Marx já não seriam suficientes para delimitar a circunscrição do seu campo teórico? Por que então ultrapassar o campo metodológico e adentrar no terreno da ontologia, precisamente a ontologia do ser social, a ontologia marxiana, em referência à psicologia vigotskiana?

Julgamos que todos os importantes trabalhos, que têm buscado destacar a posição marxista de Vigotski e a sua preocupação com o método em Marx, necessitam do reforço ontológico, no sentido de deixar ainda mais claro o abismo que separa a perspectiva marxiana, das perspectivas de cunho liberal, que asseptizam Vigotski dos seus reais fundamentos e, no limite, ousam apenas no registro da condição marxista do psicólogo soviético. Nesse sentido, recuperar o fundamento ontológico da obra de

Vigotski é assinalar como imperativo categorial que a perspectiva ontológica latente em sua obra sinaliza impreterivelmente para o horizonte da revolução socialista e para a radical transformação do estado vigente das coisas.

Essa perspectiva revolucionária que marcou sobremaneira a produção teórica de Vigotski pode ser constatada através do resgate da sua vida desenrolada em uma trajetória por demais curta, posto que morreu prematuramente aos 37 anos. Referido resgate evidencia com toda a nitidez que Vigotski não hesitou em enfrentar as grandes questões no campo da psicologia, tendo como horizonte maior “à formação de um novo tipo de homem” e a “elevação de toda a humanidade a um nível mais alto de vida social” (VIGOTSKI, 1998, p. 120).

Em face do exposto, podemos concluir que um conjunto de questões pertinentes ao campo pessoal, familiar e social, particularmente rico no que diz respeito às qualidades das mediações que traçaram sua história, permitiram a Vigotski desenvolver uma inteligência espetacular, o que nos conduz a uma própria afirmação do autor que postula, a partir das averiguações empreendidas “pela pesquisa científica em psicologia [...] a personalidade humana é formada fundamentalmente pela influência das relações sociais” (VIGOTSKI, 1998, p. 118).

Na parte inicial do primeiro capítulo que aborda questões referentes à sua vida e obra, encontramos diferentes passagens que depõem em favor de uma inteligência espetacular do psicólogo soviético, como de sua invejável memória, facilitando-lhe o domínio de diferentes linguas, a intensa produção criadora, dentre outros feitos. Poderíamos mesmo afirmar que citadas características caminham para a indicação da genialidade do autor, a julgar pela sua própria definição do que constituiria a genialidade. “La estructura peculiar de la personalidad del hombre genial; la fuerza ssorprendente y la intensidad de su creación, que superan en gran medida a las normales” (VIGOTSKI, 1998, p. 9).

É oportuno assinalar que as considerações presentes em nosso texto acerca da vida de Vigotski resultaram de um significativo esforço investigativo de nossa parte, o qual culminou com a reunião sistematizada de informações, encontradas esparsamente em diferentes fontes, sendo também importante observar que, ao mesmo tempo em que realizávamos a tentativa de reconstrução da sua vida, fazíamos concomitantemente a reconstrução da sua obra.

Assim, retomando em linhas gerais a sua produção, podemos afirmar que Vigotski se ocupou com incontestável rigor na resolução de questões importantes, a saber: a relação entre o pensamento e a linguagem; a relação entre desenvolvimento e aprendizagem; a problemática do comportamento; a análise psicológica da arte; dentre outros, temas. No entanto, é oportuno anunciar que suas obras indicam outras problemáticas que ficaram em aberto dentre os planos e projetos de Vigotski, posto que este não contou com o tempo devido para enfrentar tais questões. Como exemplo, podemos citar a questão da consciência, considerando que Vigotski finaliza a sua obra *Pensamento e Linguagem*, apontando esta como uma problemática a ser enfrentada nas suas investigações posteriores – as quais, evidentemente, não puderam avançar, barradas que foram por conta de sua morte prematura. Como podemos conferir.

Para concluir nossa investigação, não podemos deixar de dizer algumas palavras sobre as perspectivas que se abrem além do seu limiar. Nossa investigação nos leva diretamente ao limiar de outro problema mais vasto, mais profundo, mais grandioso que o problema do pensamento – a questão da consciência (VIGOTSKI, 2001, p. 485).

Conforme vimos aqui indicando, o estudo da obra de Vigotski e a leitura de parte representativa do material produzido por aqueles que se dizem pautar-se por Vigotski, e que se auto-intitulam de vigotskianos, neovigotskianos, vigotskianos contemporâneos, dentre outras denominações, reforçam a nossa tese quanto ao resgate do fundamento ontológico da obra de Vigotski, desconsiderado por esse conjunto de autores que, fundamentalmente, desvirtuam o núcleo fundante da psicologia vigotskiana, qual seja, de acordo com a nossa tese, a categoria trabalho.

Esse conjunto de autores amplamente citados ao longo do estudo, a exemplo de Oliveira, Rego, Nogueira, dentre outros, *pari passu* ao obscurecimento da categoria trabalho e, por esse prisma, conturbando o fio condutor de suas teorizações, assumem posições marcadamente ecléticas acerca de Vigotski. Poderíamos dizer, parafraseando o próprio autor, que estes “tomam o rabo de um sistema e o adaptam à cabeça de outro, intercalando no meio o tronco de um terceiro” (VIGOTSKI, 1996, p. 252). Essas palavras de Vigotski destinadas a definir as mais esdrúxulas combinações que se tentaram fazer entre o marxismo e os diferentes ramos da psicologia à sua época, aplicam-se, perfeitamente, às posturas teóricas dos vigotskianos do nosso tempo.

Vejamos como é procedente, conseqüente e atual a crítica de Vigotski ao ecletismo científico-metodológico, do qual, caiu vítima, ironicamente, sua própria obra:

As tentativas ecléticas de conjugar elementos heterogêneos, de natureza distinta e de diferentes origens científicas, carecem de caráter sistemático, dessa sensação de estilo, dessa conexão entre nexos que proporciona o submetimento das teses particulares à única idéia que ocupa lugar central no sistema de que faz parte (VIGOTSKI, 1996, p. 252-253).

No contexto, desse universo eclético, vale insistir, constatamos a substituição da categoria trabalho por outras categorias que passam a gravitar como centro do sistema vigotskiano. Estas terminam por operar um completo desvirtuamento dos conceitos do psicólogo soviético, realizando a inclusão de Vigotski nos modismos pedagógicos contemporâneos, a exemplo, do construtivismo, que se opõem diametralmente à perspectiva da transformação socialista da sociedade e do homem, principal horizonte de Vigotski.

A partir de nossas análises, identificamos aquelas categorias que, no universo pós-moderno, são apontadas como centrais, em detrimento do fundamento ontológico do trabalho. São elas, linguagem, cultura, interação, mediação, dentre outras. Porém o que está em jogo não são as categorias *per se*, até mesmo porque efetivamente Vigotski passou por todas estas. O que está em jogo é a condição de centralidade que estas passam oportunisticamente a assumir em sua obra, comprometendo a dinâmica e dilacerando a unitariedade do complexo categorial vigotskiano.

Ademais a colocação aleatória das referidas categorias tem conduzido ao mais completo espontaneísmo pedagógico, condição completamente avessa à compreensão de Vigotski do relevante papel que a educação deveria cumprir como um dos instrumentos importantes de transformação social, compreendendo que o referido processo para ocorrer jamais pode prescindir da revolução socialista.

A educação deveria desempenhar papel central na transformação do homem, o percurso de formação [social] consciente de novas gerações, a base mesma [forma básica] para transformar o tipo humano histórico [concreto]. *As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o homem tipologicamente novo* [‘novo tipo de homem’]. Nesse sentido, o papel da educação social e politécnica é extramamente importante (VIGOTSKI, 1998, p. 119).

Ao contrário desse tipo de aproximação com a obra de Vigotski, nossa tese reconhece nesta, o trabalho como fundamento ontológico, entendendo que todo o conjunto categorial estabelecido pelo autor erige-se a partir de uma interdependência recíproca com aquela que se constitui a categoria central.

Dito de outro modo, constatamos que o complexo categorial de Vigotski é assentado nos mais legítimos preceitos da ontologia marxiana, o que está devidamente comprovado nas diferentes citações reproduzidas ao longo do texto, que delimitam incisivamente a prioridade do trabalho e a sua conseqüente relação de interdependência com as demais categorias, como podemos ilustrar com a transcrição de mais um desses trechos.

[...] podemos dizer que o animal está totalmente preso à própria natureza, enquanto o homem domina a natureza e a obriga a servir a seus fins. Neste caso, novamente, deve isso ao trabalho. O processo de trabalho exige que o homem tenha certo grau de controle sobre seu próprio comportamento (VIGOTSKI, 1996, p. 89).

Neste caso, Vigotski estabelece uma relação de dependência ontológica entre o trabalho e o comportamento, assim como também o faz em relação à linguagem, ao pensamento, à consciência e a outras categorias mais.

Precisamente em relação à obra *Pensamento e Linguagem*, seu caminho vai ser trilhado a partir da apreensão do método em Marx, que o faz conduzir toda a investigação a partir da análise que decompõe em unidades a totalidade complexa, fazendo-o adotar como unidade de análise, a palavra, que, em si, carregaria toda a síntese que condensa a relação entre o pensamento e a linguagem.

Desse modo, a análise de Vigotski avança a partir da crítica rigorosa às principais teorias que explicam a relação entre o pensamento e a linguagem, a exemplo dos trabalhos de Piaget e Stern, destacando particularmente, que sua crítica ao psicólogo suíço acaba por destruir todo o edifício teórico de Piaget, nas palavras do próprio Vigotski.

Prosseguindo em sua análise, Vigotski adentra nas raízes genéticas do pensamento e da linguagem e reconstrói o caminho da relação entre estas duas categorias nos planos da filogênese e ontogênese, deixando explícita a interferência do papel do trabalho, no desenvolvimento da espécie e do indivíduo, o que, por essa prerrogativa, vem confirmar

a validade da nossa tese, fazendo-nos retomar a epígrafe de Lukács que abre o capítulo que trata da relação entre o pensamento e a linguagem, à luz da reflexão lukacsiana.

Com efeito, **palavra e conceito, linguagem e pensamento conceptual** são elementos vinculados do complexo que se chama **ser social**, o que significa que só podem ser compreendidas na sua verdadeira essência **relacionados com a análise ontológica** dele e reconhecendo as funções reais que eles exercem dentro deste complexo. (LUKÁCS – grifos nossos)

A respeito da interferência do trabalho no âmbito da ontogênese, Vigotski realizou, como apontamos, uma exaustiva investigação de caráter experimental, que fez surgir diferentes categorias afins como prática, atividade, ação, que contudo não significam trabalho, mas estabelecem uma relação ontológica com este, tendo, como desdobramento, o processo de formação de conceitos, sistematizado por Vigotski, através de diferentes fases que culminam com o amadurecimento do pensamento.

Por fim, no caminho de volta de nossa investigação nos deparamos frontalmente com a discussão ontológica, representada contraditoriamente através de uma aberta declaração anti-ontológica de Vigotski, que se explica a partir dos elementos metafísicos por ele evidenciados na ontologia que lhe é possível enxergar, o que nos faz concluir que a ontologia no sentido marxiano do termo, recuperada do legado de Vigotski somente seria possível *post festum*, com aporte nas indicações de Lukács, as quais, é óbvio, a seu tempo, não estavam historicamente disponíveis.

Em suma, nossa tese permite indicar que a perspectiva ontológica, identificada na obra de Vigotski, a partir dos escritos de Marx e Lukács e consolidada, em última instância, na centralidade aferida à categoria trabalho, abre-se como um campo profícuo para futuras investigações, considerando-se toda a complexidade da questão, sobre a qual, pretendemos ter apresentado, aqui, um esboço consistente, ainda que preliminar.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-modernismo: as políticas sociais e os Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** - ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5. ed., São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BLANK, Júlio 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.
- BURGESS, Tony. Ler Vygotsky. In: DANIELS, Henry (org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. São Paulo: Papyrus, 1994.
- CARMO, Francisca Maurilene do. **O construtivismo e a formação do novo trabalhador para o capital**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- CASTORINA, José Antonio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta K. de. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995.
- COLE, Michel et al. Prefácio dos organizadores da obra. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- COSTA, Frederico. Elementos de compreensão do pensamento pós-moderno: o irracionalismo como subproduto da crise do capital. In: JIMENEZ, Susana V.; RABELO, Jackline. **Trabalho, educação e luta de classes – A pesquisa em defesa da História**. Fortaleza-Ce: Brasil Tropical, 2004.
- DANIELS, Henry (Org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. São Paulo: Papyrus, 1994.
- 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: Papyrus, 1994.
- DAVIS, Cláudia e SILVA, Flávia Gonçalves. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos *Cadernos de Pesquisa*. **Cadernos de Pesquisa**. n. 123, v. 34, São Paulo, set/dez, 2004.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para-si** (contribuição a uma teoria Histórico-Social da Formação do indivíduo). Campinas. Autores Associados, 1993.
- _____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- _____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedes** (O professor e o ensino – Novos Olhares), n. 44, p. 85-116, Campinas, 1998.
- _____. (org.) **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, n. 83, v. 24. Campinas, ago. 2003.

ENGELS, F. A dialética da natureza. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

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: Autores Associados, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma pós-modernidade de libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. São Paulo: Papirus, 1994.

_____. **Vygotsky e Bakhtin**: psicologia e educação, um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

GÔES, Maria Cecília R. de. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, n. 71. Campinas, jul. 2000.

GOLDER, Mário. A formação social e cultural do psiquismo. **Jornal de Psicologia**, n. 96, ano 15, nov/dez, 1995.

_____. (org.). **Leontiev e a psicologia histórico-cultural**: um homem em seu tempo. São Paulo: Xamã, 2004.

JIMENEZ, Susana V.; RABELO, Jackline. **Trabalho, educação e luta de classes – A pesquisa em defesa da História**. Fortaleza-Ce: Brasil Tropical, 2004.

_____. **Consciência de classe ou cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Fortaleza, 2003 (mimeo).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LESSA, Sérgio e TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LESSA, Sérgio e PINASSI, Maria Orlanda. **Lukács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo Editora, 2002.

LESSA, Sérgio. **A ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1996.

_____. **Mundo dos Homens – trabalho e ser social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. Lukács e a ontologia: uma introdução. Outubro, n. 5, São Paulo, jul./dez. 2001

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1995.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LUKÁCS, G. A ontologia do ser social. s/d.

MAINARDES, Jefferson e PINO, Angel. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. **Educação & Sociedade**, n. 71. Campinas, jul. 2000.

MARTINS, Sueli Terezinha F. Aspectos teórico-metodológico que distanciam a perspectiva sócio-histórica vigotskiana do construtivismo piagetiano. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima e MILLER, Stela (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2006.

MARX, Karl. A mercadoria. In: _____. **O capital**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Livro 1, v. I.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Centauro Editora, 2003.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os pensadores).

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O manifesto do partido comunista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. **Outubro**. Revista do Instituto de Estudos Socialistas. São Paulo, 2000.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

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

NOGUEIRA, Ana Lúcia H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, Ana Luiza B. e GÓES, Maria Cecília Rafael deO (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

OLIVEIRA, Betty Antunes. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima e MILLER, Stela (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 2. ed. São Paulo: Flexus, 1998.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- _____. **A linguagem e o pensamento** da criança. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Educação & Sociedade**, n. 71. Campinas, jul. 2000.
- POLLARD, Andrew. A aprendizagem nas escolas primárias. In: DANIELS, Henry (Org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. São Paulo: Papyrus, 1994.
- RATNER, Carl. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SAWAIA, Bader Buhiran. Sílvia Lane – a psicóloga de ação política. **Mnemosine**, n. 1, v. 2, São Paulo, 2006.
- SHUARE, Marta. **La psicologia soviética tal como la veo**. Moscú: Progreso, 1990.
- SMOLKA, Ana Luiza B., GÓES, Maria Cecília R. de (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1993.
- TERTULIAN, Nicolas. Uma apresentação à *Ontologia do ser social*, de Lukács. **Revista Crítica Marxista**, n. 3, São Paulo, 1996.
- TOASSA, Gisele. Conceito de consciência em Vigotski. **Revista do Instituto de Psicologia – USP**, n. 17. São Paulo, 2006.
- _____. Conceito de liberdade em Vigotski. **Psicologia: Ciência e profissão**, n. 24, São Paulo, 2004.
- TONET, Ivo. **Democracia ou Liberdade?** 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2004.
- _____. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.
- TULESKI, Silvana C. **Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2001.
- VALSINER, Jaan e VAN DER VEER, René. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. e LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. **Obras Escogidas – Tomo III**. Madrid: Visor, 1996.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **La Genialidad y otros textos inéditos.** Buenos Aires: Editorial Algamesto, 1998.

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

_____. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, n. 71. Campinas, jul. 2000.

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

WERTSCH, James V. e SMOLKA, Ana Luiza B. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da Psicologia. In: DANIELS, Henry (Org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos.** São Paulo: Papirus, 1994.