


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

FRANCINI LOPES GOMES

*LINEAMENTOS DA ATIVIDADE MEDIADORA EM
VYGOTSKI*



ARARAQUARA – SP
2007

FRANCINI LOPES GOMES

***LINEAMENTOS DA ATIVIDADE
MEDIADORA EM VYGOTSKI***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Epistemologia do Trabalho Educativo

Orientador: José Luís Vieira de Almeida

ARARAQUARA – SP.
2007

FRANCINI LOPES GOMES

LINEAMENTOS DA ATIVIDADE MEDIADORA EM VYGOTSKI

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Epistemologia do Trabalho Educativo

Data de aprovação: 24/08/2007

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: José Luís Vieira de Almeida - Doutor

Professor
Unesp/Araraquara.

Membro Titular: Newton Duarte – Livre Docente

Professor
Unesp/Araraquara.

Membro Titular: Celso do Prado Ferraz de Carvalho - Doutor

Professor
Centro Universitário Nove de Julho.

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Fernando,

O início de uma trajetória aqui delineada
Dedico a você que *“me ensinaste a vida”*.

AGRADECIMENTO

Agradeço ao meu orientador pela liberdade ao longo de todo o desenvolvimento desta pesquisa.

Raul, querido amigo e responsável por minha formação acadêmica, com quem compartilhei desde os momentos de elaboração do projeto para este trabalho até seus desdobramentos e descaminhos (saudades das discussões nos finais de tarde na Unesp/Ibilce). Seu auxílio foi imprescindível nesta árdua trajetória.

Carina, amiga e colega de mestrado, a força que me foi fundamental em momentos cruciais.

Flávio, querido amigo cronópio, alegria e companheirismo mesmo à distância.

Querida família, constante e imemoriável apoio: os livros que, durante a infância e a adolescência, papai trazia semanalmente da biblioteca; mamãe, sempre ao meu lado, fortaleza incansável; Mã, sinceridade constante nas trocas sobre os percalços de nossos objetos (e de tantos outros na vida).

Fernando, meu amor, coragem e determinação inabaláveis! Nossos dias intensos, felicidade sempre ao seu lado. Este trabalho traz a marca de nossas discussões, o crescimento que só foi possível ao seu lado.

Para tomar consciência e dominar algo faz falta, antes de tudo, possuí-lo.

(VYGOTSKI, 2001, P. 211)

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar os lineamentos da *atividade mediadora* captada por Vygotski a partir da apreensão das determinações do desenvolvimento do comportamento e do psiquismo humanos. A pesquisa apontou que no processo de desdobrar-se em ser humano do homem ressalta-se a importância fundamental da apropriação das objetivações humano-genéricas que constituem fundamento e impulso essencial para a formação psicológica humana sendo que, no âmbito do desenvolvimento do comportamento e psiquismo, esta apropriação ocorre por meio da *atividade mediadora*.

Esta investigação pautou-se em pesquisa bibliográfica e na análise imanente das seguintes obras: *Instrumento e Signo no Desenvolvimento da Criança* – trabalho escrito em conjunto com A. R. Luria –, *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores e Pensamento e Linguagem*. Além disso, também se buscou recuperar, ainda que de modo limitado ao objetivo desta pesquisa, a complexa discussão sobre como se concretizou a gênese do ser humano, aspecto essencial para a consideração da arquitetura vygotskiana, a partir das observações de Lukács em *Para uma Ontologia do Ser Social* (1979).

Palavras-chave: atividade mediadora, mediação, vygotski, linguagem, ontologia do ser social.

ABSTRACT

This work intends to expose the *mediated activity* lineaments grabbed by Vygotski coming out of an apprehension from the human behavior development and psyche determinations. The research seized that on the very process of men's being human accentuates the main significance of appropriation of human's generic objectivations which composes the basis and impulse to the psychological constitution that on the behavior and psyche development occur through *mediated activity*.

This investigation had occurred based on bibliographic research and through immanent analysis of the following works: *Tool and Sign in the Development of the Child* – co-authored by A. R. Luria –, *History of the Development of Higher Mental Functions* and *Cognition and Language*. Besides, even restrict for this research object, it was attempted to recover a complex discussion about the human being genesis on the G. Lukacs's *Ontology of Social Being* (1979), an essential matter to the vigostkian architecture.

Keywords: mediated activity, mediation, vygotski, language, ontology of social being

Sumário

| | |
|--|-----|
| Introdução | 10 |
| 1. Apontamentos sobre a ontologia marxiana | 14 |
| 1.1 O pôr-teológico primário | 19 |
| 1.2 O pôr-teleológico secundário e a linguagem..... | 29 |
| 2. Vygotski e seu tempo | 33 |
| 3. Lineamentos sobre a <i>atividade mediadora</i> em Vygotski | 69 |
| 4. A <i>atividade mediadora</i> e as funções psíquicas superiores..... | 98 |
| 4.1 A <i>atenção</i> | 110 |
| 4.2 A <i>memória</i> | 117 |
| 4.3 A <i>formação de conceitos: o pensamento e a linguagem</i> | 122 |
| Considerações finais | 144 |
| Bibliografia..... | 148 |

INTRODUÇÃO

Em tempos de recorrente superdimensionamento da função que cabe à educação escolar, chamada a solucionar toda sorte de problemas, tais como o desemprego e a exclusão social, observa-se a concomitante desvalorização do trabalho docente e o esvaziamento do conteúdo de sua atividade, como acentuou Facci (2003), na medida em que ao se impor à escola aquelas exigências, extrapola-se suas possibilidades, quais sejam, a transmissão do conteúdo objetivo desenvolvido historicamente pelo gênero humano. Portanto, ao se atribuir à escola funções que não lhe cabem, oblitera-se aquilo que deveria constituir seu objetivo – proporcionar a transmissão do conhecimento elaborado historicamente pela humanidade – e enfatiza-se atividades que atendem a um objetivo bastante específico: a manutenção do *status quo*, mesmo quando tais propostas circundem num suposto universo progressista.

Em linhas gerais, a atividade docente é descaracterizada por discursos oficiais e teorias que preconizam desde uma formação aligeirada para os futuros docentes, restrita a conteúdos técnicos, posto que dispensa o estudo de disciplinas relacionadas aos fundamentos filosóficos que lhe embasam, até o esvaziamento do conteúdo da atividade docente propriamente, haja vista a ênfase concedida no interior dessa dinâmica, por exemplo, ao ideário que corrobora o lema “aprender a aprender”, analisado por Duarte (2001), que ressalta a importância de se desenvolver no aluno “(...) um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, [ao invés de] aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas.” (DUARTE, 2001, p. 35).

Em oposição a tais concepções e discursos oficiais que se concretizam em uma prática limitada e restritiva, este trabalho objetiva ressaltar, por meio da elucidação de uma categoria fundamental da constituição psíquica humana e de seu papel na aquisição dos conhecimentos, a importância dos fundamentos que consubstancializam a atividade docente, quais sejam, as objetivações humano-genéricas¹, cujo ensino deve ser seu fim. Para tanto, esta pesquisa voltou-se para a análise da categoria de *atividade mediadora* elaborada por Vygotski que, a despeito dos vários entraves concretos que vivenciou, jamais deixou de pretender um desenvolvimento pleno da individualidade humana e, mesmo envolto em uma atmosfera político-ideológica bastante complexa, não perdeu a lucidez, como demonstram seus apontamentos fundamentais sobre o desenvolvimento humano, sempre enfatizando a necessária concretização de suas possibilidades a partir do *locus* primordial de formação humana – as relações sociais.

Sendo assim, ao longo de sua obra, o autor demonstra com veemência a importância de se considerar o desenvolvimento humano naquilo que o torna específico – sua emanção das relações sociais. Tais relações constituem, no processo de desenvolvimento humano iniciado na infância, a mediação básica, primígena, sobre a qual se desdobrarão as demais, como o uso de instrumentos e a linguagem. É nesse âmbito que a exposição deste trabalho se deslinda: a partir da elucidação das mediações que se põem no curso do desenvolvimento que tem seu início na infância, de modo a evidenciar como o conceito de *atividade mediadora* alça-se a categoria básica na malha conceitual vygotskiana, não por uma subsunção descabida dos conteúdos e processos do desenvolvimento a uma abstração

¹ Para o detalhamento das categorias de *apropriação* e *objetivação*, consultar Duarte (1999).

restringente e conformativa, mas pela apreensão acurada que o autor realiza das determinações imanentes àquele processo.

A despeito da relevância que detém a *atividade mediadora*, tanto na arquitetônica vygotskiana quanto nos processos objetivos que ela possibilita, quais sejam, a formação e o desenvolvimento do comportamento e do psiquismo humanos, constatou-se em pesquisas bibliográficas apenas a utilização do conceito de *mediação* – e, nesse sentido, o tratamento parcial da *atividade mediadora*, restrito aos elementos que a compõem – quando se busca apreender ou desdobrar-se conseqüências da obra vygotskiana, ou seja, não se apresentou nenhum estudo específico sobre *atividade mediadora*, fato que corrobora a necessidade de se perscrutar os lineamentos da mesma. Deste modo, no intuito de esclarecer os momentos que lhe constituem, esta pesquisa partiu de uma leitura imanente de três obras vygotskianas – *Instrumento e Signo no Desenvolvimento da criança*, elaborada por Vygotski e Luria em 1930, *História do Desenvolvimento das funções Psíquicas Superiores*, realizada por Vygotski em 1931 e a obra de 1934 *Pensamento e Linguagem* – posto que as mesmas consubstanciam um panorama das principais contribuições vygotskianas acerca da gênese e do desdobramento da *atividade mediadora* ao longo do desenvolvimento infantil.

Em virtude deste trabalho abordar um determinado momento da formação do psiquismo e do comportamento humanos, colocou-se como tarefa essencial a observação do posto que cabe a esse processo em um contexto mais amplo, qual seja, o do desenvolvimento da individualidade humana. Para tanto, buscou-se explicitar, a partir da ontologia marxiana apresentada por Lukács em *Para uma Ontologia do Ser Social* (1979) e (1981), o aspecto fundante que possibilita a

formação da individualidade: o trabalho. Essa é a tarefa empreendida no primeiro capítulo.

Já o segundo capítulo busca contextualizar a obra de Vygotski no conturbado momento histórico em que foi desenvolvida – a tentativa de instauração do socialismo na URSS – a partir da discussão de seus textos *A Transformação Socialista do Homem* e *O Significado Histórico da Crise da Psicologia*, nos quais o autor demonstra seu o compromisso com um trabalho de rigor, bem como sua aproximação e coerência com a obra marxiana, na medida em que realiza a apreensão de questões ontológicas fundamentais, especialmente, da *atividade mediadora*.

Em *Lineamentos da atividade mediadora em Vygotski*, terceiro capítulo deste trabalho, recupera-se as discussões realizadas anteriormente sobre o período vivenciado pelo autor, bem como se apresenta a potencialidade contida em sua obra que se expressa principalmente na *atividade mediadora*. Então, são esclarecidos os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa e passa-se à exposição dos lineamentos da *atividade mediadora* em Vygotski.

O quarto e último capítulo volta-se para a apresentação das relações entre a *atividade mediadora* e as funções psíquicas superiores. Deste modo, trata-se dos processos de formação da atenção e memória culturais, bem como do pensamento conceitual, enfatizando a relevância da linguagem como principal mediação no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

1. APONTAMENTOS SOBRE A ONTOLOGIA MARXIANA

Antes de se adentrar nos meandros da arquitetura vygotkiana, impõe-se o necessário estabelecimento do lugar que ocupa o desenvolvimento psicológico no processo de autoconstituição humana, pois o reconhecimento de seu posto dará a medida das possibilidades e dos limites contidos nas obras perscrutadas neste trabalho. Para tanto, este capítulo visa à recuperação, ainda que de modo limitado, dado o objetivo desta pesquisa, de uma complexa discussão sobre como se concretizou a gênese do ser humano, no que tange principalmente ao posto fundante do trabalho na constituição do ser social, daí a ênfase em apresentar os lineamentos do *pôr-teleológico primário* e o *pôr-teleológico secundário* observados por Lukács (1981) e, nesse sentido, a recuperação de alguns nexos entre ontologia e gnoseologia a partir das discussões lukacsianas realizadas em sua obra *Para uma Ontologia do Ser Social* (1979).

A problemática sobre a gênese do ser humano – enquanto ser social que autoproduz por meio de sua atividade – encontra seu ápice e maior acabamento nas apreensões essencialmente ontológicas de Marx, como apontou Lukács. De acordo com o autor, as afirmações marxianas referem-se a um determinado tipo de ser – o ser social – que não é abordado autonomamente, nem submetido de modo hierárquico à sistematização gnoseológica ou lógica do pensamento. Há, na verdade, um empenho em apreendê-lo na trama real de onde emerge em suas múltiplas determinações, submetendo-o a uma investigação concreto-ôntica que, ao realizar-se de modo profundo, busca desvelar seu conteúdo de ser e suas relações,

embora jamais abandonando o cotejamento com vida – ponto de onde partem suas apreensões e ao qual as mesmas se destinam:

[...] toda verificação de um fato, toda apreensão de um nexó, não são simplesmente fruto de uma elaboração crítica na perspectiva de uma correção factual imediata; ao contrário, partem daqui para ir além, para investigar ininterruptamente todo o âmbito do factual na perspectiva do seu autêntico conteúdo de ser, de sua constituição ontológica. A ciência se desenvolve a partir da vida; e, na vida, quer saibamos e queiramos ou não, somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico.

[...]

Falando em termos ultragerais, trata-se aqui, portanto, de uma cientificidade que não perde jamais a ligação com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana; ao contrário, o que faz é depurá-la e desenvolvê-la continuamente a nível crítico, elaborando conscientemente as determinações ontológicas que estão necessariamente na base de qualquer ciência. (LUKÁCS, 1979, p. 24)

Ao investigar o conteúdo ontológico da obra marxiana, Lukács é enfático ao afirmar que, nela, o essencial é o solo concreto de onde partem as exigências para o escrutínio científico e, desse modo, a propositura de Marx, a partir dos fatos postos pela vida, busca transcender sua imediaticidade, explicitando a gama de determinações que os compõem. Nesse sentido, as abstrações que realiza não são fortuitas, nem inspiradas em conteúdos extrínsecos às determinações imanentes ao objeto, mas constituem apreensões de sua essência:

[...] ponto essencial do novo método: o tipo e o sentido das abstrações, dos experimentos ideais, são determinados não a partir de pontos de vista gnoseológicos ou metodológicos (e menos ainda lógicos), mas a partir da própria coisa, ou seja, da essência ontológica da matéria tratada. (idem, p. 57)

Nesse sentido, o método não se restringe a elaborações que se perdem em sua abstratividade, pois descoladas e desinteressadas do conteúdo concreto

posto pela realidade, ou seja, a busca de rigor no fazer científico é decorrente não de considerações apriorísticas às quais o real é submetido, constricto e, portanto, empobrecido, já que limitado pela conformação que se lhe impôs. Daí a ênfase lukacsiana sobre aquilo que constitui o fundamental do método que se apreende da ontologia marxiana: “o tipo e o sentido das abstrações”, pois as mesmas provêm do real, como demonstra *O Capital* de Marx que, segundo Lukács, “(...) lida decerto com uma abstração, mas evidentemente extraída do mundo real” (idem, p. 57).

Segundo Lukács, Marx reconhece o caráter de *ser* das entidades sociais, e submete-as a uma investigação concreto-ôntica, afastando-se, portanto, da logicização empreendida pelo sistema hegeliano de tal modo que nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* observa-se o ser social descrito a partir de bases concretas que, então, desvelam-se como as categorias de produção e reprodução da vida humana:

No momento em que Marx faz da produção e da reprodução da vida humana o problema central, surge – tanto no próprio homem como em todos os seus objetos, relações, vínculos, etc – a dupla determinação de uma insuperável base natural e de uma ininterrupta transformação social dessa base. (LUKÁCS, 1979, p. 15-16)

Desse modo, a produção e reprodução humana é um processo que tem lugar apenas quando o homem, por meio de sua atividade, transforma a natureza que o cerca, ao se objetivar por meio de seu trabalho, e transforma também sua própria natureza, ao se apropriar das objetivações produzidas pelo gênero humano. Daí o *trabalho* despontar como categoria central, pois ele “é uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade; é uma necessidade natural eterna” (Marx *apud* Lukács, 1979, p. 16).

Embora ocorra a perene transformação da natureza pelo homem por meio do trabalho, de modo que as novas objetividades postas tornem o conteúdo e a forma do ser social mais distantes daquela originária naturalidade, sempre haverá uma ineliminável base natural que lhe sustenta, de tal forma que “tão-só sobre a base de um conhecimento, pelo menos imediatamente correto das propriedades reais das coisas e processos, é que a posição teleológica do trabalho pode cumprir sua função transformadora” (LUKÁCS, 1979, p. 19).

não que ele [o trabalho] efetue somente uma transformação de forma no elemento natural; ele realiza no elemento natural, ao mesmo tempo, o próprio escopo, por ele bem conhecido, que determina como lei o modo de seu operar, e ao qual deve subordinar sua vontade. (MARX *apud* LUKÁCS, 1981, p. 18)²

De acordo com o filósofo húngaro, ainda que as categorias sociais puras constituam a especificidade do ser social, o mesmo depende da natureza para sua produção e reprodução. Cabe ressaltar, contudo, que a naturalidade existente imediatamente nos objetos a serem convertidos em coisas úteis para o homem – fato também evidenciado por Vygotski com relação à constituição individual em diferentes momentos de suas obras, ao tratar da constituição predominantemente social do comportamento e psiquismo humanos – não é obliterada pelo trabalho, mas continua presente no produto da atividade humana:

Os objetos naturais, todavia, continuam a ser em si o que eram por natureza, na medida em que suas propriedades, relações, vínculos, etc existem objetivamente, independentemente da consciência do homem; e tão-somente através de um conhecimento correto, através do trabalho, é que podem ser postos em movimento, podem ser convertidos em coisas úteis. (idem, p. 16)

² As citações de *Ontologia dell'essere sociale II*. Roma: Editori Riuniti, 1981 foram traduzidas do italiano para o português pela autora deste trabalho.

Verifica-se neste excerto um apontamento fundamental sobre a relação entre ontologia e gnoseologia, qual seja, o primado ontológico da objetividade concretamente posta em detrimento de seu conhecimento, já que se mantém, como advertiu Lukács, todas as emanações naturais, bem como a necessária apreensão da legalidade do ser da natureza – condição para a concretização de finalidades ideadas pelo homem. Nesse sentido, segundo Lukács, há uma interdependência entre a atividade humana e o ser natural, pois “as formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente social” (idem, p. 17).

Esse progressivo processo de explicitação do ser social implica a transformação de seu *ser em-si* em um *ser para-si*, por meio da superação das formas e conteúdos naturais em sociais (p. 17), de modo a propiciar, concomitantemente, o afastamento dos limites naturais e o surgimento de “formas de objetividade totalmente novas” (p. 19), ou seja, objetividades puramente sociais que, segundo Lukács, são constituidoras da especificidade do ser social. Sendo assim, de acordo com o autor, “o aperfeiçoamento do ser social consiste precisamente em substituir determinações naturais puras por formas ontológicas mistas, pertencentes tanto à naturalidade quanto à socialidade” (idem, p. 19), reafirmação, portanto, da insuprimível relação entre a base natural e o ser social.

1.1 O pôr-teológico primário

O breve lineamento ontológico aqui apresentado impõe que se observe o desdobrar-se do ser social a partir do seu elemento fundante – o *trabalho* – de modo a propiciar a elucidação do momento genético que cabe ao desenvolvimento do psiquismo e comportamento humanos, objeto da obra vygotskiana e, de forma particular, ao conceito nela investigado – a *atividade mediadora*. Desse modo, verificar-se-á os elementos que compõem o *pôr-teológico* do trabalho a partir de Lukács em *Para uma ontologia do ser social* (1981), especificamente, o volume II de tal obra dedicado ao *trabalho*.

Ao iniciar o capítulo de *Para uma Ontologia do Ser Social* destinado ao trabalho, Lukács adverte que, embora seja imprescindível expor as categorias específicas do ser social, deve-se atentar sempre ao caráter de complexo de cada grau de ser, de modo que as categorias que o expressam não podem ser consideradas isoladamente, ignorando a complexa gama de relações que as permeiam. Não obstante, de acordo com o autor, tais complexos que compõem o ser social possuem no trabalho o seu momento fundante, daí o mesmo receber acento privilegiado, pois

[...] todas as outras categorias desta forma de ser têm, por sua essência, um caráter social; as suas propriedades e os seus modos de operar se desdobram somente no ser social já constituído; o seu manifestar-se, mesmo quando é extremamente primitivo, pressupõe sempre o salto como já realizado. Somente o trabalho tem por sua essência ontológica um declarado caráter intermediário [...].

No trabalho são apreendidos *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência daquilo que no ser social é novo. O trabalho, portanto, pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social [...]. (LUKÁCS, 1981, p. 13-14)

Deste modo, diferentemente das demais categorias que já possuem como pressuposto o salto do ser orgânico para o ser social, o trabalho caracteriza-se por sua posição primária na relação do homem com a natureza, possuindo importância fundamental, como aponta Lukács, no esclarecimento das determinações que, por seu intermédio, constituem o ser social. Contudo, o trabalho não consiste na mera manipulação de objetos da natureza – como demonstra Lukács – trata-se de um pôr-teleológico primário, ou seja, a posição de uma finalidade humana que busca satisfazer a uma necessidade e que, para tanto, procura apreender os nexos causais dos objetos naturais, reconhecer sua legalidade para colocá-la a favor da realização daqueles objetivos humanos previamente ideados, de modo que a atividade humana, ao partir da objetividade natural posta, cria uma nova objetividade, mas *social*.

Há que se atentar, portanto, à especificidade da *teleologia*, pois o autor verifica que essa só se realiza na atividade humana, ou seja, o “[...] único ponto no qual é ontologicamente demonstrável a presença de um verdadeiro pôr-teleológico como momento real da realidade material.” (idem, p. 23). Neste sentido, o que caracteriza a teleologia, em termos marxianos, é justamente a objetividade que ela adquire ao ser posta pelo trabalho, o que traduz, segundo Lukács, não uma restrição da mesma, mas sua enorme importância, já que o ser social constitui-se por sua concretização na realidade:

Pôr, neste contexto, não quer dizer, portanto, simplesmente assumir na consciência, como acontece no caso de outras categorias e, antes de tudo, da causalidade; aqui, ao contrário, a consciência com o ato de pôr dá início a um processo real, precisamente ao processo teleológico. O pôr, portanto, possui neste caso um ineliminável caráter ontológico. (LUKÁCS, 1981, p. 20)

Ademais, de acordo com o filósofo húngaro, para que haja a efetivação de uma posição teleológica, é necessária:

[...] uma concreta coexistência real e necessária entre causalidade e teleologia. Estas permanecem contrapostas, mas somente dentro de um processo unitário real, cuja mobilidade fundou-se sobre a interação destes opostos e que, para traduzir em realidade tal interação, faz com que a causalidade, sem alterar-lhe a essência, torne-se também posta. (idem, p. 24)

De acordo com Lukács, a teleologia é responsável pela colocação de um fim e pela busca de meios para realizá-lo, ou seja, é uma atividade que depende da ideação humana. É de máxima importância, portanto, compreender que a proposição de finalidades e a busca de meios para concretizá-la deve, necessariamente, pautar-se na apreensão objetiva da causalidade existente nos objetos onde o fim pretende se efetivar – ainda que sempre de modo aproximativo em virtude da infinitude intensiva neles contida – já que os mesmos possuem uma legalidade própria a ser desvelada pelo homem. É justamente com o reconhecimento da legalidade imanente aos objetos que se viabiliza, portanto, a concreção da finalidade, bem como o desdobramento de novas possibilidades e de combinações potenciais entre seus elementos. No entanto, como asseverou o filósofo húngaro, deve-se atentar que somente com o pôr-teleológico do trabalho que aquela prévia ideação produz uma nova objetividade, já que a teleologia torna-se um momento “real da realidade material” ao se desdobrar na atividade humana.

É oportuno ressaltar que, embora na atividade humana a posição teleológica crie novas objetividades, ela “utiliza a atividade própria da natureza” (idem, p. 27), ou seja, segundo Lukács não há uma transformação interna, em termos ontológicos-naturais, dos objetos, apenas sua causalidade é posta, isto é, ela

é apreendida pelo homem e colocada a serviço de seus objetivos, mediante o conhecimento objetivo da legalidade natural de tais objetos, dos nexos causais que os sustentam, possibilitando, assim, novas combinações de propriedades em função dos fins que a atividade humana almeja realizar. Portanto, para o desenvolvimento ilimitado do trabalho torna-se necessário que o pôr-teleológico apreenda corretamente os nexos causais existentes, oportunizando, assim, os meios para a atividade humana.

Nesse sentido, a busca de meios para a realização da posição teleológica, que impõe o conhecimento da legalidade natural, constitui “[...] o principal veículo da garantia social que os resultados dos processos do trabalho permaneçam fixados, que haja uma continuidade na experiência do trabalho e, especialmente, o seu ulterior desenvolvimento” (idem, p. 29). Deste modo, segundo Lukács, para o ser social, muitas vezes, os meios são mais importantes que a satisfação da necessidade que os originou, pois eles permanecem após a realização da finalidade inicial, de modo a fixar os resultados do trabalho, possibilitando a produção e, conseqüentemente, o desenvolvimento social.

Em um dado nível de desenvolvimento das forças produtivas, o conhecimento dos nexos causais e a conservação de meios pelo processo de trabalho são a base para o surgimento da ciência que possibilita a ampliação do campo de possibilidades da atividade humana, uma vez que a causalidade posta como meio para um determinado fim pode ser aplicada a outras finalidades. Nesse sentido, um conhecimento que em sua origem era prático, posto que proveniente da atividade concreta humana, ao se mostrar efetivo em outro campo, demonstra que houve uma abstração correta, o que origina o pensamento científico:

É, portanto, da intrínseca tendência da pesquisa de meios a se fazer autônoma, durante a preparação e execução do processo de trabalho, que se desenvolve o pensamento orientado cientificamente e que, mais tarde, origina as diversas ciências naturais. (idem, p. 32)

Lukács adverte que, embora atualmente as concepções dominantes invertam a relação verdadeira entre ciência e processos de trabalho, desconsiderando a origem prática da ciência e tornando-na fundante da atividade humana – e, nesse sentido, o pensamento científico aparece como orientador da produção – os fatos não foram transformados, pois a produção permanece como momento predominante, precedendo a ciência. Portanto, há que se ater ao processo concreto de desenvolvimento da ciência, posto que ela se funda como consequência de abstrações corretas que, decorrentes da posição teleológica originada por uma necessidade humano-social, são aplicadas a outros campos com o intuito de gerar novas possibilidades para o desenvolvimento do gênero humano.

É assim que, com a correta apreensão da causalidade natural e a elaboração de meios para sua transformação em causalidade posta, o resultado previamente ideado pode, então, tornar-se uma realização da posição teleológica. De acordo com Lukács, é a realização que esclarece a relação entre o ser natural e o social:

[...] seja a ligação genética, seja a essencial diferença e oposição ontológica: a atividade do ente natural humano, sobre a base do ser inorgânico e orgânico, proveniente desses, faz surgir algo novo, específico, o mais complicado e complexo grau do ser, precisamente, o ser social. (idem, p. 34)

Deste modo, o intercâmbio entre o homem e a natureza – produto da realização adequada de posições teleológicas – origina o ser social, onde a consciência do homem, por não se limitar à manutenção da reprodução biológica,

deixa de ser um epifenômeno. Não obstante, Lukács é enfático ao afirmar que o caráter não epifenomênico da consciência somente é demonstrável na práxis, uma vez que é nessa última que se atualiza o caráter alternativo do pôr-teleológico do trabalho, possibilitando a concreção de novas objetividades.

No âmbito da consciência, ainda que de modo abstrato, como o próprio autor adverte, ele examina a tessitura que a compõe a partir de dois pontos da práxis social constituidores do seu fundamento ontológico: o reflexo da realidade e o pôr de cadeias causais. No que tange ao reflexo da realidade, o filósofo afirma que esse opera a distinção entre sujeito e objeto, a separação do homem da natureza, uma vez que a reprodução da realidade realizada pelo homem em sua consciência diferencia-se da realidade existente:

[...] sobre o plano ontológico, o ser social se subdivide em dois momentos heterogêneos que do ponto de vista do ser não somente se encontram um de frente ao outro como heterogêneos, mas são precisamente opostos: o ser e seu reflexo na consciência. (idem, p. 38)

Lukács assevera que o reflexo do objeto, durante o trabalho, reporta-se todo momento ao ser, portanto, é determinado pelo objeto e, deste modo, independe da consciência que deve, a partir de um certo distanciamento – necessário para sua correta apreensão – captar sem erros o ser-em-si de tal objeto. Contudo, esse distanciamento, produzido por complexos sistemas de mediação, cria condições para uma não-fidelidade entre a reprodução e a realidade, de modo que a possibilidade de errar, em virtude de tais complexos, torna-se possível.

Além disso, o autor também ressalta uma peculiaridade do reflexo: ele é o oposto de qualquer ser, posto que abstrato, mas ao mesmo tempo é “[...] o veículo por meio do qual surgem novas objetividades no ser social, por meio do qual tem

lugar a reprodução em um mesmo nível ou em um mais elevado.” (idem, p. 39). Deste modo, segundo Lukács, a consciência adquire caráter de possibilidade, já que o reflexo da realidade nela existente é potencial, ou seja, pode ou não passar ao nível do ser, em virtude da atualização ou não do reflexo na posição teleológica do trabalho.

Cabe considerar que essa potencialidade do reflexo da realidade contida na consciência é detentora do caráter alternativo do pôr-teleológico, já que a partir do momento em que o homem possui o conhecimento dos nexos causais naturais e que os mesmos formam “[...] um sistema dinamicamente funcionante e dinamicamente elaborado de reflexos da realidade [...]” (idem, p. 43), pode-se, então, desenvolver-se a alternativa, ou seja, a possibilidade de escolha entre os fins ideados e os meios utilizados. De acordo com o autor, a alternativa apresenta-se apenas em um grau mais evoluído do ser social e sempre é posta a reelaborações, isto porque, como afirma Lukács, ela não se restringe a uma única decisão, mas está relacionada a todo o processo no qual é partícipe:

No trabalho, como vimos, não apenas vem teleologicamente posto o fim, mas também a cadeia causal que o realiza deve se transformar em uma causalidade posta. [...] Por isso, no processo de trabalho, repete-se de modo contínuo esta alternativa: cada movimento singular no processo [...] deve ser pensado corretamente (deve se apoiar corretamente no reflexo da realidade), corretamente orientado à finalidade, corretamente executado [...]. Se isso não se verifica, a causalidade posta cessará [...]. A alternativa, portanto, estende-se até ser a alternativa de uma atividade certa ou errada [...]. (idem, p. 44)

A alternativa, como se pôde observar, faz-se presente ao longo de todo o processo de trabalho, tanto na posição correta da legalidade natural que culmina em uma atividade adequada, como naquela equivocada, pois os erros devem ser

corrigidos pela introdução de novas alternativas que objetivam a consecução da atividade de acordo com os fins previamente ideados. Segundo Lukács, mesmo com a sujeição da causalidade natural pela posição teleológica do trabalho, é necessário considerar que a naturalidade dos objetos não deixa de existir, de modo que sua infinidade intensiva de propriedades, mesmo quando posta, continua a influir sobre aquela posição, o que ocasiona, de acordo com o filósofo, um influxo de alternativas que têm por finalidade reparar e controlar a posição e realização do fim ideado.

Sendo assim, o desenvolvimento do trabalho contribui para que o caráter de alternativa da práxis humana “[...] do comportamento do homem diante do próprio ambiente e de si mesmo, seja sempre mais baseado sobre decisões alternativas.” (idem, p. 45). Enquanto ato da consciência, a alternativa coloca-se como uma possibilidade que pode ou não se transformar em realidade, a depender de sua concretização na atividade humana:

Substancialmente, portanto, somente a alternativa daquela pessoa (ou daquele coletivo de pessoas) que é chamada a colocar em movimento o processo da realização material mediante o trabalho pode atualizar esta transformação da potencialidade em existente. O que indica não somente o confim superior de este tipo de possibilidade tornar-se real, mas também aquele inferior, que estabelece quando e até que ponto um reflexo da realidade, que para a consciência seja destinado à atualização, pode tornar-se, em tal sentido, possibilidade. Estes confins não dependem, absolutamente, do nível de exatidão do pensamento, da originalidade, etc da racionalidade imediata. Os momentos intelectuais do projeto de uma finalidade do trabalho são naturalmente importantes, em última análise, na escolha da alternativa; mas significaria fetichizar a racionalidade econômica vê-los como o motor único do salto da possibilidade à realidade. (idem, p. 47)

Neste excerto, há a reiteração do primado da ontologia sobre a gnoseologia, posto que o pensador húngaro enfatiza que, independentemente da ideação de um objetivo e da correta apreensão dos nexos causais naturais, é

somente com a práxis humana que a alternativa torna-se real, pois os momentos ideais, embora necessários à sua consecução, são decorrentes de situações concretas que, de fato, atuam como forças propulsoras de seu desenvolvimento. Além disso, Lukács acrescenta que a alternativa é decidida em circunstâncias concretas, sendo dependente de uma necessidade concreta à qual deve satisfazer; portanto, a alternativa engloba desde a necessidade até o projeto de como satisfazê-la e, nesse sentido, “a sua racionalidade não será jamais absoluta, mas ao contrário – como sempre nas tentativas de realizar qualquer coisa – tratar-se-á da racionalidade concreta de um nexos <<se... então>> [...]” (idem, p. 48) e, logo, ela se encontra vinculada tanto às situações concretas que a suscitaram quanto ao decurso de sua realização.

Assim, a tradução das alternativas em prática está vinculada, de acordo com Lukács, ao processo social real, pois é ele que delimitará os questionamentos e suas respostas possíveis. Não obstante, o autor adverte que a alternativa comporta, ademais, “[...] o momento da decisão, da escolha e que o lugar e órgão de tal decisão é a consciência humana” (idem, p. 49) e, nesse sentido, segundo o filósofo, pode-se entrever a gênese ontológica da liberdade que surge na alternativa dentro do processo de trabalho, bem como a relevância e função da consciência nesse processo.

Lukács ressalta que, no intercâmbio entre homem e natureza, a alternativa constitui a categoria determinante, posto que responsável pela passagem da posição teleológica previamente ideada de possibilidade à realidade. O autor também esclarece que seu conteúdo ontológico essencial possui, enquanto momento predominante, um caráter cognitivo que consiste na inserção do trabalho entre uma necessidade humana e sua subsequente satisfação, pois alça o ser

humano para além da mera imediaticidade: “[...] é sem dúvida uma vitória do comportamento consciente sobre a mera espontaneidade do instinto biológico o fato de que entre a necessidade e a satisfação imediata venha introduzido como mediador o trabalho” (idem, p. 50-51). Além disso, como assevera o autor, o caráter cognitivo da alternativa também se entrevê no processo de trabalho, tanto na proposição de fins quanto na busca de meios.

Com o trabalho, portanto, ocorre a transformação do homem: sua adaptação não se limita mais àquela natural, mas inclui as novas circunstâncias por ele criadas a partir de sua atividade prática. Segundo Lukács, objetivamente, há o domínio da consciência sobre o instinto e, subjetivamente, coloca-se a continuidade e permanente renovação deste domínio.

Dados os objetivos deste trabalho, esta pequena incursão em *Para uma Ontologia do Ser Social* (1981) propicia a apreensão dos momentos fundantes da humanização do homem, trazendo a lume o fato primordial que a consubstancia – o trabalho – atividade de entificação humana e social da qual desdobram-se os demais complexos e determinações. Ademais, permite que se identifique um momento essencial concernente ao objeto desta pesquisa – a constituição da consciência humana – que somente através da práxis alça-se para além de um mero epifenômeno, como aponta Lukács.

1.2 O pôr-teleológico secundário e a linguagem

O objetivo de esclarecer o posto precípua do desenvolvimento psicológico na constituição do ser humano a partir da arquitetônica vygotskiana, mais precisamente, de sua categoria básica de *atividade mediadora*, não pode furtar, ainda que de forma breve, a abordar uma questão essencial relacionada à problemática vygotskiana: a linguagem que, em *Para uma Ontologia do Ser Social* (1981), ganha relevo por se tratar de um dos importantes complexos que compõe o ser social e se faz presente de modo preponderante no *pôr-teleológico secundário* quando, então, evidencia sua relação com a consciência. De acordo com Lukács, enquanto o pôr-teleológico primário, grosso modo, volta-se para a transformação da natureza, o pôr-teleológico secundário possui como escopo a consciência humana:

O objeto de tal finalidade secundária, então, não é mais um elemento da natureza, mas a consciência de um grupo humano; a posição de fim objetiva não mais a transformar diretamente um objeto natural, mas, ao invés, a fazer surgir uma posição teleológica que, contudo, tenha já como objetivo alguns objetos naturais; ao mesmo tempo os meios não são mais intervenções imediatas sobre os objetos da natureza, mas buscam provocar estas intervenções por meio de outras pessoas. (LUKÁCS, 1981, p. 56)

Nesse sentido, observa-se que a posição teleológica secundária, do mesmo modo que a primária, objetiva provocar transformações na natureza que, neste caso, serão realizadas a partir do surgimento de uma posição teleológica primária em outras pessoas que realizam as intervenções necessárias para sua concretização – “(...) no segundo fim está em primeiro lugar agir sobre a consciência dos outros homens para incitá-los às posições teleológicas desejadas” (idem, p. 91).

No entanto, tais posições teleológicas secundárias, segundo o filósofo húngaro, despontam apenas em estados mais evoluídos da práxis social, quando o trabalho, enquanto insuprimível base real, é o fim daquela posição teleológica.

Não obstante, o meio para a concretização da posição teleológica secundária é, de acordo com Lukács, a *linguagem* que ademais:

(...) é um instrumento para fixar os conhecimentos e exprimir a essência dos objetos existentes do ponto de vista que se façam sempre mais verdadeiros, um instrumento para comunicar os múltiplos e mutáveis modos de reportar-se dos homens entre si (...). (idem, p. 136)

A linguagem que, de acordo com o autor, constitui um instrumento essencial na fixação dos conhecimentos dos objetos e na comunicação humana, deve ser compreendida em conjunto com o pensamento como elementos que compõem o ser social “de modo que podem ser compreendidos na sua verdadeira essência somente em ligação com a análise ontológica desse [o ser social] e reconhecendo as funções reais que exercitam dentro deste complexo.” (idem, p. 57), ou seja, pensamento e linguagem “(...) não podem ser entendidos em nível ontológico nem em si mesmos, se não se pressupõe a existência de exigências nascidas do trabalho, tanto menos como condições que fazem surgir o processo de trabalho” (idem, p. 58). Deste modo, nessa relação de dependência, o desenvolvimento do trabalho favorece a ascensão da linguagem a níveis superiores, pois ela “(...) deve fazer-se sempre mais rica, flexível, diferenciada, etc, de modo que os novos objetos e relações possam tornar-se comunicáveis.” (idem, p. 137)

Nesse sentido, cabe observar a completa dependência da linguagem em relação à produção humana ainda que, devido ao seu caráter de complexo, deva-se atentar para a autolegalidade que a caracteriza, como a “todos os verdadeiros

complexos dentro do ser social.” (idem, p. 201). Essa autolegalidade implica que o seu desenvolvimento desdobre-se de acordo com suas próprias leis, embora “em articulação contínua, quanto aos seus conteúdos e formas, com a sociedade de cuja consciência ela é órgão.” (idem, p. 201)

Ademais, Lukács assevera que o complexo da linguagem é um dos complexos mais relevantes do ser social, posto que “órgão e meio da continuidade no ser social” (idem, p. 188):

É claro que somente com a linguagem surge um órgão, em sentido subjetivo, e um *medium*, em sentido objetivo, um complexo, com o qual em circunstâncias tão radicalmente transformadas pode haver uma reprodução: um conservar-se da continuidade do gênero humano no perene mudar de todos os momentos subjetivos e objetivos da reprodução. (idem, p. 191)

Nesse sentido, o autor destaca que, enquanto a consciência conserva e desenvolve as transformações realizadas – ainda que não mecanicamente, pois ela, ao concretizar as alternativas em decisões, pode confrontar o agir e, em termos conservadores, frear o progresso; ou então, promover novos passos adiante – a linguagem constitui o *medium* pelo qual é garantida a continuidade do gênero humano:

Já a fixação na consciência das novas formas de atividade obtidas na troca orgânica da sociedade com a natureza dá a este processo [processo reprodutivo], no seu transformar-se e desenvolver-se, ao mesmo tempo, uma maior solidez e uma maior elasticidade, uma univocidade de determinações tendencialmente mais precisas e uma possibilidade mais articulada de variação no projetar e executar que aquela que poderia existir somente com um crescimento natural. A linguagem é o órgão dado a tal reprodução da continuidade no ser social. (idem, p. 199)

Neste ponto, Lukács aponta que a linguagem é “cópia e expressão daquilo que o gênero, a cada momento, na sua autorealização de fato alcançou.” (idem, p. 199) e, sendo assim, possibilita a fixação das novas formas de atividade alcançadas pela humanidade, bem como a possibilidade de reflexão sobre as mesmas. Desse modo, despontam novos horizontes de possibilidades aos indivíduos detentores desse *medium*:

Neste ponto, os homens alcançaram um estágio no qual – objetivamente, em linha de princípio, ainda que isso por muito tempo não seja traduzido na prática – cada indivíduo possui a possibilidade de reproduzir também na própria consciência o caminho até aquele momento percorrido pelo gênero humano e de ter um posicionamento crítico, positivo ou negativo, sobre os fatos e sobre a própria relação, a própria contemporaneidade com as suas conquistas e com os seus problemas. (idem, p. 199)

Ao observar que a linguagem permite aos indivíduos a reprodução na consciência daquilo que o gênero humano produziu, verifica-se a importância de se cotejar as apreensões lukacsianas com as considerações vygotskianas, uma vez que essas últimas, ao apontarem a linguagem como a principal mediação ao longo do desenvolvimento, captam ontologicamente um fato fundamental, qual seja, o processo de constituição do psiquismo e do comportamento humanos decorrente da atividade mediadora da linguagem que – como meio de reprodução na consciência daquilo que produziu o gênero humano, como assevera Lukács – em diferentes momentos, propicia conteúdos sociais à formação individual humana e possibilita a formação das funções psíquicas superiores, de modo a tornar o ser humano apto à apropriação de tal riqueza humano-genérica, como demonstrou Vygotski.

2. VYGOTSKI E SEU TEMPO

A vida necessita da psicologia e de sua prática e como consequência deste contato com a vida é de esperar o auge da psicologia.
(Vygotski, 1992, p. 359)³

É notória a dificuldade colocada àqueles que ambicionam retratar a trajetória de Vygotski quando buscam arrimo em sua vida, já que a recuperação dos registros biográficos desse autor esbarra em entraves, como o idioma russo e a ausência de biografias sistemáticas. Colocam-se, portanto, dois caminhos complementares: apoiar-se no escasso material biográfico publicado e, principalmente, realizar a análise imanente de suas obras, a fim de apreendê-las em sua riqueza, o que possibilitará observar de modo concreto como a trama conceitual vygotskiana expressa os conflitos e os limites históricos a ela coetâneos, bem como as potencialidades que dela se desdobram. Ademais, tal análise, por se fundar nos elementos próprios à obra, não atribui sentidos adversos às proposituras fundamentais do autor e propicia o conhecimento do complexo solo concreto que as originou.

Desta forma, este capítulo será dedicado à exposição de alguns apontamentos sobre a vida de Vygotski que possam auxiliar no esclarecimento da relação que o autor travou com seu tempo e, para tanto, deter-se-á brevemente nas informações sobre a vida de Vygotski⁴ reunidas por Valsiner e Van Der Veer⁵ (2001).

³ As citações das *Obras Escogidas* de Vygotski foram traduzidas do espanhol para o português pela autora deste trabalho.

⁴ Segundo VALSINER; VAN DER VEER (1996, p. 419), há um projeto de edição das correspondências de Vygotski preparado por A. A. Puzyrej, contudo, não se sabe quando ele se concretizará. Além disso, esses autores apontam para uma biografia a ser publicada pela filha de Vygotski – Gita L'vovna Vygotskaja – em conjunto com T. M. Lifanova. Até este momento, não há notícias de ambas publicações.

⁵ Tais autores apresentam, de modo não sistemático, aspectos da biografia de Vygotski buscando estabelecer relações entre a mesma e os conceitos elaborados pelo autor. Não obstante, como adverte Duarte (2001),

Considerando que os elementos aí obtidos apontam a querela da existência ou não de uma vinculação da obra vygotskiana ao marxismo, realizar-se-á o cotejamento dos textos *A transformação Socialista do Homem* (1934) e *O Significado Histórico da Crise da Psicologia* (1927), uma vez que nos mesmos despontam em reiterados momentos asserções do autor russo sobre Marx, de modo que podem esclarecer alguns pontos da relação de Vygotski com a obra marxiana, uma vez que esse aspecto emerge de forma recorrente – e problemática, como já demonstrou Duarte (2001) – quando se realiza uma aproximação com a tessitura conceitual desenvolvida pelo autor russo.

Não obstante, cabe observar que tais aproximações, restritas pelo escopo deste estudo, longe de resolverem ou esgotarem a discussão em questão, apenas apontam a urgência de se ater à malha conceitual vygotskiana, onde se encontram os elementos essenciais que possibilitarão o devido aprofundamento e futura resolução da incorporação da obra marxiana por Vygotski. Aqui, desvelou-se apenas um elemento – *a atividade mediadora* – que, embora fundamental na elucidação da relação entre a obra marxiana e a vygotskiana, não exaure esse delicado assunto.

Valsiner e Van Der Veer (2001) tiveram acesso aos arquivos de Vygotski pertencentes à sua família⁶, bem como a suas correspondências e publicações raras, sendo assim, os autores tencionaram produzir um trabalho de síntese entre sua vida e obra. Tais autores, além de esclarecer o percurso empreendido pelo pensador russo, desde os momentos de sua formação inicial, os interesses que lhe instigavam até sua trajetória profissional na URSS, possibilitaram o acesso a

realizam imputações, bem como interpretações estranhas à obra do autor russo, com o objetivo de desvinculá-lo do marxismo.

⁶ Para maiores esclarecimentos sobre a vida de Vygotski, consultar a obra de VALSINER; VAN DER VEER (1996) e TULESKI (2002).

algumas correspondências e informações fundamentais sobre os entraves que Vygotski e sua obra sofreram ao longo dos anos na URSS.

De origem judia, nascido em Orsha em 1896 – atualmente, cidade na Bielorrússia, na época, parte do Império Russo – o psicólogo russo recebeu sua instrução básica de preceptores e ingressou no *Gymnasium* em Gomel, exclusivo aos filhos de judeus. Durante sua adolescência, segundo o relato de um amigo, Dobkin,

[...] Vygotsky participava ativamente, junto com um círculo de amigos, de discussões de assuntos altamente abstratos, como a filosofia da história de Hegel e o papel do indivíduo na história. Também parece ter sido um admirador da poesia, em particular Pushkin e Heine [...]. (VALSINER; VAN DER VEER, 2001, p. 18)

Iniciou o curso de medicina na Universidade de Moscou – devido à insistência dos pais, pois assim, garantiria um futuro seguro e tranquilo – ainda que filologia e história lhe despertassem maior interesse; contudo, em um mês, mudou para o direito que, como o curso de medicina, propiciava uma vida fora do assentamento destinado aos judeus. Segundo Valsiner e Van Der Veer, durante seu período de formação universitária, ele manteve seu interesse por literatura e arte, voltando-se também para o estudo de problemas psicológicos e pedagógicos a partir da leitura da literatura internacional sobre o assunto; além do direito, Vygotski freqüentou outros cursos, graduando-se também em História e Filosofia na Universidade do Povo de Shanjavsky que, embora não oficialmente reconhecida, contava, segundo consta, com um bom corpo docente.

Sua vida foi conturbada em decorrência da conjuntura sócio-política da URSS que o obrigou a viver, como muitos, em um quarto de apartamento superlotado com sua esposa e filha, bem como a assumir muitos trabalhos editoriais

e aulas para seu sustento. Além disso, havia, também, as suas freqüentes crises de tuberculose (que contraiu em 1920), razão de sua morte em 1934.

É essencial notar que, não obstante as poucas notícias sobre a vida do pensador russo, há a sua vasta obra, como já se observou, ainda a se apreender em limites e potencialidades, visto que a mesma sofre toda sorte de imputações, como bem notou Duarte (2001)⁷, o que reafirma a exigência de seu profundo estudo, de modo a evidenciar sua complexa malha conceitual. Nesse sentido, o segundo momento que desponta como tarefa fundamental é a observação do modo como se desenvolveu a obra vygotskiana, isto é, como incorporou as diversas influências que lhe eram contemporâneas, já que seu arcabouço teórico foi elaborado ao longo dos anos 1924 e 1934, ou seja, imerso nos reflexos das Revoluções Russas realizadas entre 1905 e 1917.

Verifica-se que, muito além de uma mera convivência com a conjuntura revolucionária, a obra vygotskiana posiciona-se e compromete-se frente a tais transformações sociais, como se observará principalmente na ulterior análise dos textos “O significado histórico da crise da psicologia – uma investigação metodológica” (1927) e “A transformação socialista do homem” (1930), nos quais o autor demonstra desde seus posicionamentos metodológicos – fundamentais para a elucidação de alguns aspectos de sua vinculação ao marxismo e, principalmente, de sua apreensão da obra marxiana – até a sua defesa de concepções que lhe eram coetâneas, como a preconização, na sociedade socialista, de uma educação que reunificasse trabalho físico e intelectual, alcançada por meio de uma escola politécnica. Portanto, há que se perscrutar, ainda que de forma circunscrita aos

⁷ Duarte (2001) realiza um detalhado estudo, especificamente, sobre a tentativa de incorporação da teoria vygotskiana pelas chamadas concepções “pós-modernas” orientadas pelo lema “aprender a aprender”. Concomitantemente, apresenta um vasto panorama das mais diversas imputações à obra vygotskiana, como sua subsunção a concepções interacionistas e sócio-interacionistas.

objetivos deste trabalho, a complexa relação que esse autor estabeleceu com o momento histórico que vivenciou, posto que essa dinâmica possibilita, concomitantemente, a apreensão do modo como Vygotski incorporou a obra marxiana, bem como a percepção do surgimento de sua vigorosa trama conceitual – distante da pressão exercida pelos discursos oficiais.

Sendo assim, ainda que de modo assaz sucinto, cabe esclarecer a tentativa de instauração do socialismo na Rússia, o que permitirá observar o contraditório processo que, então, desdobrou-se e instituiu uma complexa gama de reflexos que influíram objetivamente na constituição da malha conceitual vygotskiana. Para tanto, pautar-se-á nas considerações elaboradas por J. Chasin (1983) acerca das contradições que permearam tal processo.

Primeiramente, o autor expõe as exigências essenciais à efetivação do socialismo, a partir do tratamento concedido à questão por Marx em *O Capital*, no *Manifesto do Partido Comunista* e na *Ideologia Alemã*:

Portanto, os pressupostos são: 1) “amplo grau de desenvolvimento das forças produtivas”/“mundo de riquezas (material e cultural)”; 2) “interdependência, simultaneidade internacional das revoluções”; 3) “efetivação da revolução através da iniciativa dos povos dominantes”. Em suma, a possibilidade concreta de superação da regência do capital dar-se-ia por uma transição socialista mundial, desencadeada simultaneamente e sob hegemonia dos países ricos e dominantes. Caso contrário: a) “com a carência ocorreria o restabelecimento da imundície anterior”; ademais de que b) “toda ampliação do intercâmbio superaria o comunismo local” (*Ideologia Alemã*). (CHASIN, 1983, p. 22)

Dadas as condições básicas à instauração do socialismo, bem como conseqüências inerentes a tentativas malogradas de concretizá-lo, pois aquém da consideração dos pressupostos aludidos, J. Chasin ressalta que a necessária superação do capital conduz à supressão de seu poder de dominação sobre os

homens, pois esses deixam de ser regidos pela dinâmica do capital e passam a regê-la, isto porque se apropriam daquele, ou seja, a produção cabe à “universalidade de seus produtores”. Desse modo, o autor constata que, em conjunto com aquelas exigências, impõe-se também a apropriação irrestrita dos produtores:

No capitalismo e, tanto mais, no comunismo verifica-se, pois, o pressuposto do “mundo de riquezas e de cultura” de que fala Marx. Exatamente o contrário do que se passa nas condições específicas do *elo débil*: aí o *pressuposto inexistente*. Ora, se a chave da questão é a forma da apropriação do capital, como ter a posse *social* dele, se não está devidamente criado – e o próprio imperativo é a sua criação? O que poderia vir a ser a propriedade *social* do capital, nas condições de *atraso*, se não a perversa subdivisão da miséria? Subdivisão ainda mais agudamente precária se considerado, como é preciso, que todo o esforço está condicionado pela necessidade da criação urgente e ampliada da riqueza, o que implica, sem alternativa, uma alta taxa de reaplicação – como *meio de produção* – do magro produto efetivado. (idem, p. 24)

Nesse sentido, o autor verifica que, no “elo débil”, a ausência de condições para o surgimento do comunismo e a tentativa de instaurá-lo produz um tipo específico de sociedade:

Nesta acumulação *pós-capitalista*, que é formação e incremento do capital industrial, *interditadas* as formas *privada* e *social* da propriedade do capital, emerge uma “apropriação” *Coletiva/Não-Social*, que tem seu ponto de inflexão, arranque e reiteração numa *gestão* igualmente *coletiva/não-social*, dado que uma *gestão* de caráter *social* é duplamente impossível nas condições próprias ao *elo débil*, pois o *atraso* e também “miséria” social, cultural e política, além de que seja impensável uma *gestão* universal sem a propriedade universal do capital.

Sui generis, essa *gestão* “apropriação” *coletiva/não-social* tem por corpo um complexo dispositivo *partidário/estatal/administrativo*, que funcionalmente mantém e reitera nesta formação *pós-capitalista* a regência do capital. (idem, p. 24-25)

Deste modo, J. Chasin conclui que, devido ao caráter da apropriação e da gestão nesta sociedade, distante daquilo que se buscava efetivar, pois determinado por restrições objetivas, é um “equivoco intolerável supor que esteja constituído um *campo socialista*; há, de fato, um sistema mundial de países do *pós e anticapitalismo* (...)” (idem, p. 27). Observa-se que somente no interior do quadro exposto deve ser observado o conturbado momento vivenciado por Vygotski, bem como sua relação com o marxismo que se manifesta de modo bastante explícito no texto “A transformação socialista do homem” (1930), quando o psicólogo discute, a partir de Marx e Engels, como o trabalho na sociedade capitalista produz a fragmentação do ser humano, comprometendo seu desenvolvimento onilateral. De antemão, o autor estabelece o modo como ocorre o dinâmico processo de formação individual:

[...] um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu caráter reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo. (VYGOTSKI, 1930, p. 2)

Neste excerto, Vygotski demonstra uma apreensão ontológica do desenvolvimento humano, pois observa que o indivíduo forma-se concretamente em meio às relações sociais que vivencia, não descuidando que essas decorrem da evolução social, ou seja, estão vinculadas à produção material de uma determinada sociedade que se reflete na formação de cada individualidade: “Cada forma historicamente definida de produção material tem sua forma correspondente de produção espiritual” (Engels *apud* Vygotski). Nesse sentido, o autor constata, a partir de considerações marxianas, como se dá o processo de desenvolvimento humano no período inicial do capitalismo:

Nas descrições clássicas do período inicial do capitalismo, Marx enfatiza freqüentemente o tema da corrupção da personalidade humana que é provocada pelo crescimento da sociedade capitalista industrial. Em um dos extremos da sociedade, a divisão do trabalho intelectual e físico, a separação entre a cidade e o campo, a exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, pobreza e impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo; disso resultarão só que o tipo humano originalmente único torna-se diferenciado e fragmentado em vários tipos nas diversas classes sociais que, por sua vez, permanecem em agudo contraste umas às outras, mas também na corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral *em todas as diferentes variantes do tipo humano*. (Idem, p. 3)

Ademais de enfatizar que na sociedade capitalista, de modo inevitável, todos estão sujeitos à mutilação individual, pois os membros de todas as classes sociais padecem as conseqüências de relações amesquinhas e restritas, Vygotski, a partir de Engels, concluiu que, com a divisão do trabalho, “o próprio homem foi subdividido” (Engels *apud* Vygotski). Nesse sentido, o psicólogo constata tal fragmentação na divisão entre cidade e campo, bem como os exemplos de desdobramentos do capitalismo que lhe eram contemporâneos, como a utilização do trabalho infantil nas fábricas “nos dias atuais, o trabalho da criança representa um exemplo particularmente horrorizante da deformação do desenvolvimento psicológico humano.” (idem, p. 5).

Não obstante, Vygotski reconhece que, a despeito dos malefícios e entraves postos pelo trabalho industrial no interior da sociabilidade capitalista, a questão não era aniquilar a indústria, mas essa forma de trabalho desumanizadora por meio da superação do capital:

Todas as influências adversas não são inerentes à indústria de larga escala como tal, mas à sua organização capitalista que está baseada na exploração de enormes massas da população e que resultou em uma situação na qual em vez de todo passo novo para a conquista da natureza pelos seres humanos, todo novo patamar de

desenvolvimento da força produtiva da sociedade, não só não elevou a humanidade como um todo, e cada personalidade humana individual, para um nível mais alto, mas conduziu a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento. (idem, p. 5)

Tais considerações demonstram que Vygotski havia alcançado uma apreensão da dinâmica posta pelo capitalismo que, concomitante ao máximo desenvolvimento genérico, gera também a degradação individual, na medida em que se erige sobre a propriedade privada dos meios de produção a qual conduz, necessariamente, à fragmentação humana que, no decurso do processo de individuação, restringe a apropriação da riqueza genérica já objetivada pelo trabalho humano. Sendo assim, o autor posiciona-se contrário a muitos que identificavam o patamar alcançado pelo desenvolvimento e pelo progresso por ele produzido a uma degeneração tomada como consequência linear da industrialização, como argumentavam Rousseau e Tolstói, autores que o próprio Vygotski recorre para ilustrar uma visão romântica e distorcida da realidade que, na tentativa de superar os obstáculos postos pelo capitalismo, objetivava retornar a um passado idílico:

Enquanto observadores dos efeitos incapacitantes do processo de progresso da civilização sobre os seres humanos, filósofos como Rousseau e Tolstói não puderam ver nenhuma outra solução que um retorno à integralidade e pureza da natureza humana. (idem, p. 5)

Na contramão desta tendência, o autor observou que simultaneamente ao entorpecimento e degradação humanos, o trabalho “contêm (sic) dentro de si mesmo possibilidades infinitas para o desenvolvimento da personalidade humana” (idem, p. 6), ou seja, Vygotski atenta para a centralidade do trabalho na autoconstituição humana e, nesse sentido, identificou a presença das crianças nas

fábricas como o germe imperfeito de um possível sistema de ensino que aliasse trabalho e educação. Daí, concluiu que a união entre trabalho industrial e educação “provou ser uns (sic) meios de criar pessoas plenamente desenvolvidas” (idem, p. 6).

Entretanto, Vygotski reconhece que uma tal possibilidade somente se concretizaria quando

Esta contradição geral entre o desenvolvimento das forças de produção e a ordem social que (sic) correspondente a este nível de desenvolvimento das forças de produção, é resolvida pela revolução socialista e uma transição para uma nova ordem social e uma nova forma de organização das relações sociais. (idem, p. 8)

A partir da possível instauração de uma sociedade socialista, Vygotski vislumbrou transformações significativas no próprio homem decorrentes de três fatores: a libertação humana das forças opressoras e escravizadoras produzidas pela sociabilidade capitalista; o poder dos homens sobre a natureza atuando em benefício do ser humano, impulsionando o desenvolvimento de sua personalidade; e a transformação das relações sociais, “se as relações entre pessoas sofrem uma mudança, então junto com elas as idéias, padrões de comportamento, exigências e gostos também mudarão.” (idem, p. 9). Além disso, o autor também acreditava que, ao se concretizar a sociedade comunista, e a conseqüente mudança que ela produziria na personalidade humana, ocorreria uma “alteração do *tipo biológico humano*.” (idem, p. 10), entendendo por isso uma ascensão do ser humano a um nível superior que lhe permitiria a transformação de sua organização biológica “por meio da ciência, da educação social e da racionalização dos modos de vida.” (idem, p. 10); contudo, é importante considerar que já em 1931, na obra *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores*, Vygotski afirma que “(...) o desenvolvimento das funções psíquicas superiores transcorre sem que se modifique

o tipo biológico do homem, enquanto a mudança do tipo biológico é a base do tipo evolutivo do desenvolvimento.” (VYGOTSKI, 1995, p. 31), o que parece atestar uma significativa reconsideração de sua assertiva anterior.

Neste contexto, a educação desponta como força necessária ao desenvolvimento integral do ser humano:

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para a alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem. Nesse sentido, o papel da educação social e politécnica é extraordinariamente importante. As idéias básicas que justificam a educação politécnica consistem em uma tentativa de superar a divisão entre trabalho físico e intelectual e reunir pensamento e trabalho que foram separados durante o processo de desenvolvimento capitalista. (idem, p. 9)

É patente a ênfase que Vygotski conferiu à educação na gênese de um novo homem, posto que nela vislumbrou a possibilidade de unificação, como se observa nesse trecho, entre trabalho físico intelectual, a partir da educação politécnica, em consonância com os escritos de Marx e Krupskaja:

De acordo com Marx, a educação politécnica proporciona a familiaridade com os princípios científicos gerais a todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, ensina as crianças e adolescentes que práticas tornam possível para eles operarem as ferramentas básicas utilizadas em todas as indústrias. Krupskaja formula esta idéia da seguinte maneira:

“Uma escola politécnica pode ser distinguida de uma escola do comércio pelo fato de centrar-se na interpretação de processos de trabalho, no desenvolvimento da habilidade para unificar teoria e prática e na habilidade para entender a interdependência de certos fenômenos, enquanto em uma escola de comércio o centro de gravidade está em proporcionar para os alunos habilidades para o trabalho.” (idem, p. 9)

A educação politécnica comentada por Marx, como analisou Manacorda⁸ (2001), defendia a união de ensino intelectual, educação física e adestramento tecnológico – conforme Marx preconizou em seu discurso de Instruções aos Delegados no I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores – além da abolição do trabalho infantil no interior das indústrias, em virtude da forma como era realizado. Segundo Manacorda, “o ensino tecnológico não absorve nem substitui a formação intelectual”, pois

o ensino tecnológico aparece especificado com a indicação do seu aspecto teórico (mas não substitutivo de toda formação intelectual) e prático, um e outro abrangendo onilateralmente os fundamentos científicos de *todos* os processos de produção e os aspectos práticos de *todos* os ofícios. (MANACORDA, 2001, p. 27)

Nesse sentido, pautadas nas assertivas marxianas, as considerações de Vygotski acerca da união entre trabalho e educação possuem como horizonte o pleno desenvolvimento humano, para além da fragmentação ocasionada pelo capitalismo. Não obstante, na obra vygotkiana, ao lado de tais apreensões ontológicas sobre o processo de desenvolvimento humano, como a necessária libertação humana da sociabilidade capitalista para o desdobramento de toda sua potencialidade, há uma delimitação do autor ao seu horizonte concreto, no sentido de que o autor entrevia como bastante próximo o nascimento de uma sociedade comunista, como se verifica em alguns momentos do texto “O significado histórico da crise da psicologia – uma investigação metodológica”, quando assevera que a psicologia apenas será uma ciência no interior da “nova sociedade” e, nesse sentido,

⁸ Manacorda (2001) questionou a existência de uma pedagogia marxiana ou uma dimensão pedagógica do marxismo. Para tanto, o autor buscou realizar uma investigação filológica das formulações de Marx, defendendo a existência de uma dimensão pedagógica em alguns de seus textos. Manacorda pautou-se nas seguintes obras: Princípios do Comunismo de 1847, a primeira versão do Manifesto do Partido Comunista de 1848, bem como as Instruções aos Delegados no I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores de 1866, O Capital de 1867 e Crítica ao Programa de Gotha de 1875.

é plausível concluir que o autor desenvolveu toda uma obra destinada à psicologia cientificamente posta, porque concluiu que aquela nova sociedade estava, de fato, se instaurando.

Portanto, o autor toma aquela realidade como expressão da instauração do socialismo – que culminaria no comunismo – e, na qual, a psicologia possuía as condições concretas para sua precípua tarefa: o desenvolvimento pleno do ser humano a partir do domínio de sua natureza interior que, segundo o autor – coadunando-se, também neste ponto, aos escritos marxianos – é decorrente da apropriação das objetivações humanas, como as propiciadas no interior da escola a partir de disciplinas específicas que, concomitantemente, produziriam as funções psíquicas superiores. Segundo Tuleski (2002) – que buscou observar as relações entre a obra vygotskiana e a Revolução Russa de 1917, com o objetivo de criticar os intentos que, abstratamente, procuram transformar a teoria de Vygotski, determinada por esse período histórico, em uma teoria universal – há que se deter nesta relação do pensamento vygotskiano com os acontecimentos que lhe eram contemporâneos.

De acordo com a autora, é necessário cautela na apreensão de seus conceitos, já que eles encontravam-se organicamente relacionados com os objetivos da revolução e, deste modo, “Vygotski não se adiantou à sua época, apenas lançou seu olhar perscrutador sobre as necessidades da Rússia, buscando respostas aos problemas com que se deparavam os homens daquele período.” (TULESKI, 2002, p. 45). No sentido de ilustrar a interdependência entre o arcabouço teórico vygotskiano e o processo revolucionário russo, Tuleski retoma as discussões sobre a tentativa de instauração de uma sociedade socialista na Rússia de 1917 de modo a identificar a malha conceitual de Vygotski como um reflexo da conjuntura posta.

Um exemplo dessa correlação traçada por Tuleski é a interpretação que a autora confere ao debate que Vygotski realizou sobre a crise da psicologia⁹, no qual ela entrevê a transposição, elaborada pelo autor russo no plano da psicologia, das contradições entre aquela sociedade *pós-capitalista* de capital *coletivo/não-social*, como denominou Chasin, e a velha sociedade:

Essas contradições enfrentadas pelo povo soviético aparecem na teoria vygotskiana como luta concreta de duas tendências em constante litígio, 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 capitalista 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 ainda e a nova sociedade não se firmou, permanecendo em combate relações e concepções, no seio de uma mesma. (idem, p. 75)

Deste modo, os conceitos desenvolvidos por Vygotski ao longo de sua obra tornam-se, segundo Tuleski, provas de sua tentativa de coadunar-se ao processo revolucionário, como se verifica no capítulo que a autora elabora sobre a formação da consciência, no qual retoma conceitos vygotskianos demonstrando que neles se observa questionamentos e respostas às necessidades daquele momento histórico:

Embora o trabalho de Vygotski, enquanto cientista e pesquisador, estivesse ligado à psicologia e à educação, as questões apontadas por ele no conjunto de suas obras devem ser interpretadas como respostas às necessidades da sociedade soviética, nessa fase difícil que foi o processo pós-revolucionário. Em todos os seus escritos reafirma a importância da análise histórica para o entendimento dos fatos e fenômenos e, quando o faz, parece estar alertando ao coletivo dos homens para não deixar a história escapar-lhes das mãos. (idem, p. 96)

⁹ Em "O significado histórico da crise da psicologia – uma investigação metodológica" (1927).

O intento aqui delineado – longe de objetivar a desvinculação do autor russo do solo concreto de onde emergiu sua obra – distancia-se, contudo, de uma determinação linear entre o processo pós-revolucionário e a arquitetura vygotskiana, bem como da consideração de uma suposta superioridade de seus posicionamentos frente a tal conjuntura, como a autora sugere ao asseverar que Vygotski buscou alertar a sociedade russa sobre as possibilidades que nela se delineavam. Isso porque nele se encontra uma manifestação significativa da tendência de se constatar que já se vivenciava o socialismo ou a transição para o mesmo, como se observa no decurso do texto “O significado histórico da crise da psicologia – uma investigação metodológica” (1927), quando afirma que apenas na nova sociedade pode se desenvolver a psicologia que propõe:

Nossa ciência não podia existir nem pode se desenvolver na velha sociedade. Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não seja dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Ao contrário, na nova sociedade, nossa ciência se encontrará no centro da vida. (VYGOTSKI, 1991, p. 406)

Considerando que a análise empreendida por Vygotski ao longo do texto referido busca apontar meios para o desenvolvimento de uma psicologia para além, concomitantemente, do capital e dos limites da crise na qual estava imersa – decorrente de ser uma ciência fundada sobre uma sociedade capitalista – é digno de atenção, neste específico trecho que finaliza suas considerações, a certeza de gênese de uma nova sociedade, na qual inscrevia-se a possibilidade de nascimento da verdadeira psicologia, já que essa, segundo o autor, estaria vinculada ao estabelecimento do socialismo. Deste modo, percebe-se que o psicólogo russo, homem de seu tempo, não esteve alheio à atmosfera predominante na Rússia pós-

revolucionária, pois como se verifica nesse excerto, ele vislumbrava aquele momento como, no mínimo, a transição para o socialismo, ou seja, não há de modo expresso restrições do autor diante da complexa conjuntura que, então, desenvolvia-se e que, de modo algum, concretizou-se na gênese de uma sociedade socialista, como se observou em J. Chasin (1983).

Nesse sentido, não há base para se creditar a Vygotski um certo vanguardismo na percepção da conjuntura soviética, pois não se encontram objeções em sua obra que corroborem tal conclusão. Entretanto, a negativa de sua criticidade frente à URSS pós-revolucionária não implica o afastamento de Vygotski das apreensões marxianas, como se pretende em alguns trabalhos, pois o autor mostrou-se coerente com aquelas, como se observou em “A transformação socialista do homem” (1930), quando discutiu o desenvolvimento humano na sociedade socialista.

Ademais, é importante notar que, embora não se alçando para além da atmosfera predominante, no que tange a um posicionamento crítico frente aos descaminhos que sofreu a revolução com o período stalinista, a obra vygotkiana foi alvo de severos ataques, conforme atestaram Valsiner e Van Der Veer. Um dos exemplos desses ataques ocorreu em 1931, sendo verificado por esses autores na versão publicada de uma palestra realizada no Primeiro Congresso Nacional de Psicotécnica e Psicofisiologia do Trabalho em Leningrado e proferida por A. A. Talankin – membro do Partido que trabalhava no Instituto de Kornilov – que alertou a todos sobre a tendência de incorporação à psicologia soviética de idéias provenientes do ocidente – como o freudismo e a psicologia da Gestalt – realizadas pelo grupo de Vygotski e Luria:

a concepção psicológico-cultural de Vygotsky e Luria tem que ser combatida com seriedade. Até hoje, ela não foi criticada. Temos que demonstrar que uma solução marxista para o problema do desenvolvimento de processos psíquicos em uma base histórico-trabalhista sem dúvida difere radicalmente da formulação do problema do desenvolvimento que vemos em Vygotski e Luria. (Talankin *apud* Valsiner; Van Der Veer, p. 407)

Segundo Valsiner e Van Der Veer, Vygotski estava presente nesta palestra e escreveu a Luria dizendo que estava decidido que eles seriam “espancados, mas não mortos” (idem, p. 408). De acordo com os autores, em tais casos de discordância frontal aos conteúdos propostos por determinados intelectuais, o procedimento mais comum era “a organização de debates públicos em que oponentes cuidadosamente preparados tentavam demolir a posição científica do pesquisador” (idem, p. 405). Valsiner e Van Der Veer registram que, em 1931, dias depois dessa ocasião, em carta a Luria, Vygotski já se preparava para tal enfrentamento:

A discussão está sempre sendo adiada. Primeiramente, ela não se realizou porque a discussão sobre Zalkind entrou no meio, depois houve o congresso psicológico. Nem sequer uma data foi marcada até agora. Aparentemente, ela será realizada em junho. As perspectivas são as mesmas que para você. Nossa decisão é inabalável (Vygotsky em cara para Luria, datada de 1 de junho de 1931). (Vygotski *apud* Valsiner; Van Der Veer, p. 406)

Embora essa carta não contenha, em virtude de uma limitação na publicação ou de seu caráter implícito, a explicitação daquilo que constitui seu elemento fundamental – a inabalável decisão de Luria e Vygotski – é necessário observar que, em 1931, obstáculos já se delineavam na perspectiva de tais autores. Progressivamente, as ofensivas se intensificaram:

“a psicologia culturoológica de Vygotsky e Luria” e o periódico *Pskhologjija*, cuja política era influenciada por Vygotsky (que era membro de seu conselho editorial), foi condenado porque “refletia todas as correntes antimarxistas do *front* psicológico mencionadas acima e, durante todo o seu período de três anos de existência, não se distinguiu dos periódicos burgueses. Uma parte do conselho editorial do jornal seguiu uma linha claramente oportunista, permitindo que os momentos cruciais da luta de classes fossem escondidos por um mero formalismo.” (“Igoti diskussii po reaktologichenkoj psikhologii, 1931a, p. 388). (idem, p. 408)

Além desses, outros ataques foram realizados à suposta “teoria culturoológica” de Vygotski ao longo de 1932:

O conselho editorial julga que a chamada “teoria do desenvolvimento cultural” requer as mais sérias críticas marxistas-leninistas, uma vez que introduz sub-repticiamente, sob a bandeira do “desenvolvimento histórico”, concepções idealistas subjetivas, misturadas com elementos mecanicistas de uma teoria “behaviorista”. O conselho editorial julga que o artigo do camarada Feofanov é apenas o primeiro passo na direção de tal crítica e representa, no geral, apenas uma *formulação* de vários dos principais problemas da teoria culturoológica. Várias das formulações do artigo são incorretas. (Feofanov *apud* Valsiner; Van Der Veer, p. 409)

Segundo os autores, na edição seguinte de *Pedologija*, tais críticas foram endossadas por Abel'skaja e Neopikhonova. Em 1933, houve um acirramento de tais ofensivas:

Parece possível inferir de uma carta de Vygotsky para Luria (datada de 29 de março de 1933) que havia uma comissão investigando (o conteúdo ideológico de?) seu trabalho, mas que Vygotsky acreditava que haveria uma chance de ele continuar trabalhando. Em outra carta, Vygotsky menciona que havia sido chamado pelo proeminente ideólogo Mitin, que sugeriu que eles trabalhassem juntos: “Talvez encontremos apoio nesse lado. Não tenho mais nenhuma novidade. Quando ficar sabendo de alguma coisa, informarei você. Estou sendo interminavelmente interrogado e pressionado” (Vygotsky em carta para Luria, datada de 21 de novembro de 1933). (idem, p. 411)

O ataque posterior à obra vygotskiana foi empreendido por Razmyslov (1934), o qual concluiu que a mesma era muito geral e não incorporava importantes

elementos de uma concepção comunista, como meios de produção e consciência de classe. Não obstante todas as repreensões à sua obra, Vygotski também contou com auxílio de alguns poucos em sua defesa, como Kolbanovsky, chefe do Instituto de Psicologia Experimental, que procurou atribuir alguns de seus escritos – sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, bem como sobre a formação conceitual – a um período de juventude, quando “havia cometido os erros de ignorar o histórico de classe de Piaget (Kolbanovsky, 1934b, p. xvi) e de subestimar o papel do cérebro.” (idem, p. 414), além de colaboradores e colegas, como Levina, Zanzov, Shif e El'konin que elaboraram materiais nos quais se referiam de modo positivo à obra de Vygotski.

No entretanto a tais tentativas de salvaguardar Vygotski e sua teoria, a referência à sua obra foi proibida a partir de 1936 “aparentemente, foi só com o Decreto da Pedologia, em 1936, que a referência à obra de Vygotsky tornou-se definitivamente impossível.” (idem, p. 414). De acordo com Valsiner e Van Der Veer, apenas em 1956 “partes de seus escritos (resumidos) viriam a se tornar disponíveis outra vez” (idem, p. 419).

É a partir deste complexo quadro que se deve observar a obra vygotkiana que, embora não aponte nenhuma crítica ou objeção à situação que se esboçava, também não cedeu às pressões que lhe eram contemporâneas e que restringiam drasticamente o alcance de sua arquitetura e, o mais importante, atinou para a possibilidade de que o desenvolvimento individual pleno somente pode se concretizar no interior de uma sociedade que supere o capital, como se observou em “A transformação socialista do homem” (1930). Deste modo, verifica-se que o psicólogo, concomitantemente, buscou integrar a perspectiva da nova sociedade e as potencialidades que nela se delineavam, bem como os conceitos marxianos (não

em sua transposição direta para a psicologia, mas por meio daquilo que os anima, ou seja, seu caráter ontológico, como se verá adiante) e os elementos científicos provenientes da tradição psicológica, com o objetivo de elaborar uma psicologia voltada ao desenvolvimento integral das potencialidades humanas, cuja existência estava atrelada à sociedade socialista, como bem concluiu Vygotski.

Nesta nova sociedade – socialista – o autor compreende a psicologia como ciência central, posto que possibilitaria ao homem o domínio sobre si mesmo e, portanto, seu pleno desenvolvimento, factíveis somente quando a humanidade ascendesse ao “reino da liberdade”, realidade essa entrevista na perspectiva do autor que, conseqüentemente, impele-o à necessidade de efetivar a psicologia a partir de critérios científicos. Contudo, tal empreitada também depende da resolução positiva da problemática situação em que se encontrava essa ciência, emaranhada em dualismos e limites metodológicos que impossibilitavam seu necessário desenvolvimento como uma ciência geral, cujo exercício viabilizaria o domínio humano sobre si mesmo – sua precípua tarefa.

É desse empenho que surge o texto “O significado histórico da crise da psicologia – uma investigação metodológica” (1927), no qual o autor discute de forma minuciosa a delicada situação na qual se encontrava a psicologia, a partir da constatação de que o seu desenvolvimento como ciência estava comprometido devido a uma crise metodológica caracterizada pela falta de um princípio geral que conferisse coerência interna ao material que acumulou ao longo dos anos; além disso, o autor expõe nessa obra algumas de suas proposições acerca de como as apreensões marxianas seriam incorporadas pela psicologia. Vygotski evidencia como se expressa aquele processo de crise pela elucidação das tentativas

tacitamente empreendidas no campo da psicologia para se autoconferir unidade, como a sujeição de seus achados à psicologia teórica do homem normal:

Se a psicologia do homem normal tomou um papel direcionador, isso não se depreende da própria natureza da ciência, mas dependeu de condições externas: bastará que essas variem para que a psicologia do homem normal perca o papel direcionador. Naqueles sistemas psicológicos que cultivam o conceito de inconsciente, o papel dessa disciplina direcionadora, cujos conceitos principais servem de pontos de partida às ciências afins, é desempenhado pela psicopatologia. (VYGOTSKI, 1991, p. 260)

Embora não explicita, nesse contexto, aquilo que subentende como “condições externas”, aspecto fundamental para se depreender aquilo que o autor compreendia como os determinantes objetivos da psicologia, Vygotski dá continuidade ao seu raciocínio e, ironicamente, aponta como a profusão de conhecimentos na área psicológica conduz a incongruências:

Se para a psicologia tradicional qualquer pessoa com uma psicopatologia é, como objeto de estudo, uma pessoa em maior ou menor grau de normalidade e deve ser definida com respeito à normalidade, para os novos sistemas qualquer pessoa normal é mais ou menos patológica e deve, portanto, ser interpretada como uma variante de tal ou qual tipo patológico. Dito simplesmente, uns sistemas consideram a pessoa normal como protótipo e ao indivíduo patológico como uma variedade ou variante desse protótipo; outros, ao contrário, tomam como modelo o fenômeno patológico e consideram o normal como uma variedade sua. (idem, p. 260)

Não obstante, a ausência de unidade entre as distintas concepções psicológicas não se restringe, no caso, apenas àquelas aludidas, quais sejam, freudianas, adlerianas e kretschmerianas, mas estendem-se a toda produção nesta área do conhecimento, como a reflexologia russa e o behaviorismo norte-americano que conferem destaque à psicologia animal no estudo do comportamento humano:

Além de conceder um papel protagonista à psicologia animal empírica na elaboração dos conceitos fundamentais, uma série de autores apresentam-na como a disciplina geral a que deveria referir-se outras disciplinas. Arguem que, posto que a psicologia animal foi a que deu lugar à ciência do comportamento e que constituiu o ponto de partida da análise objetiva do psíquico e, posto que essa ciência é estritamente uma ciência biológica, a ela corresponde elaborar os conceitos fundamentais da ciência e proporcioná-los a outras disciplinas psicológicas. (idem, p. 261)

Ademais, Vygotski também constata que o próprio objeto de estudo da psicologia oscilava no interior de tais tendências, uma vez que cada uma buscava primazia sobre as demais, na medida em que lançava mão de seu princípio explicativo de modo generalizado, ou seja, extrapolando seus domínios e estendendo-o como proposição elementar para a explicação de todo e qualquer fenômeno psicológico:

O que têm em comum todos os fenômenos que estuda a psicologia, o que os converte em fatos psíquicos os fenômenos mais diversos – desde a secreção de saliva nos cachorros até o prazer da tragédia – o que têm em comum os desvarios de um louco e os rigorosíssimos cálculos de um matemático? A psicologia tradicional responde: o que têm em comum é que todos eles são fenômenos psíquicos, que não se desenvolvem no espaço e somente são acessíveis à percepção do sujeito que os vive. A reflexologia responde: o que têm em comum é que todos estes fenômenos são fatos do comportamento, processos correlativos de atividade, reflexos, atos de resposta do organismo. Os psicanalistas dizem: o que há em comum a todos os fatos, o mais elementar, o que os une e constitui sua base é o inconsciente. Portanto, estas três respostas estabelecem três significados distintos da psicologia geral e definem-na como a ciência 1) do psíquico e de suas propriedades, ou 2) do comportamento, ou 3) do inconsciente. (idem, p. 266)

A par desse quadro, Vygotski observa como se dava de modo conturbado o desenvolvimento da psicologia, uma vez que cada descoberta ocasionava uma maior fragmentação e nova ruptura em seu interior, refletidas na tentativa de tomar inadvertidamente o conhecimento produzido como base cognoscitiva para toda a

ciência. É daí que provém a preocupação do autor de, neste texto, indicar a necessidade do surgimento de uma psicologia geral que coordenasse as várias aquisições de suas disciplinas particulares.

E, de acordo com Vygotski, esta urgência de leis universais, de um certo modo, evidenciava-se na imprópria generalização de achados no campo da psicologia operada pelas suas distintas vertentes:

[...] não significaria que a psicologia devia basear-se, realmente, em leis universais, que todas estas idéias estão esperando que chegue a idéia-mestra e coloque em seu lugar cada idéia particular e lhe indique qual é o seu significado? A regularidade do caminho que com surpreendente constância recorrem as idéias mais diversas está pondo naturalmente claro que este caminho está predeterminado pela necessidade objetiva de um princípio explicativo e precisamente porque este princípio faz falta e não existe, por isso alguns princípios parciais ocupam seu posto. A psicologia se deu conta de que para ela é uma questão de vida ou morte achar um princípio explicativo geral e se agarra a qualquer idéia, ainda que seja falsa. (idem, p. 277)

O autor esclarece que esse princípio explicativo geral não se identificaria com uma simples abstração, ou seja, não ocasionaria, mais uma vez, uma nova ruptura no interior da psicologia – notadamente, entre a geral e a empírica – pois, por mais abrangentes que fossem os conceitos da primeira, eles sempre refletiriam certo grau da realidade, de modo que constituíram abstrações reais que “[...] devem ser explicadas, naturalmente, partindo tão somente da realidade de que foram tomadas e não partindo delas mesmas, das próprias abstrações” (idem, p. 280). Não obstante, concomitante à sua saturação do real, o fato científico, segundo Vygotski, em-si já possui uma abstração primária: “O material da ciência não é constituído pelo material natural sem amadurecer, mas pelo material logicamente elaborado que se destaca de acordo com determinado signo” (idem, p. 281).

E, seguindo seu raciocínio, o autor assevera que “a própria língua encerra os fundamentos e as possibilidades da cognição científica do fato. A palavra é o gérmen da ciência e, neste sentido, cabe dizer que no começo da ciência estava a palavra.” (idem, p. 281), complementando que “[...] o estabelecimento de um fato científico já é produto do pensamento, quer dizer, do conceito” (idem, p. 281). Sendo assim, Vygotski conclui que:

Se a base de qualquer conceito científico constituem-na os fatos e, por sua vez, a dos fatos científicos radica nos conceitos, daqui se depreende inevitavelmente que, enquanto seu objeto de análise, a diferença entre as ciências gerais e as empíricas é puramente quantitativa e não conceitual: trata-se de diferentes graus e não de diferentes naturezas de um fenômeno. (idem, p. 282)

Nesse sentido, observa-se que o autor aponta a existência, apenas, de uma distinta saturação do concreto entre as ciências gerais e as empíricas, uma vez que em ambas ocorre, de modo concomitante, a interdependência entre o real, de onde provém os fatos, e o desenvolvimento científico, ou seja, à ciência caberia refletir a apreensão da legalidade concreta posta e, deste modo, invalida-se a errônea ruptura entre ciência e realidade, já que “seria equivocados afirmar que (a ciência geral) estuda conceitos e não a realidade refletida nos mesmos” (idem, p. 278). Portanto, verifica-se que Vygotski almeja ultrapassar concepções que isolam a ciência do solo concreto de onde ela provém e, assim, caberia atentar, na verdade, à complexa relação – que poderia ser tomada como uma determinação reflexiva, de acordo com Lukács, já que subentende a dinâmica interdependência entre os elementos que compõem essa relação – entre o desenvolvimento conceitual e os fatos, como propõe o autor:

Não poderíamos dizer que tanto o conceito como o fato participam na formação do objeto de uma e outra ciência, mas em um caso – no da ciência empírica – recorreremos aos conceitos para conhecer os fatos e no segundo – na ciência geral – utilizamos os fatos para conhecer os próprios conceitos?

[...]

Mas a dificuldade do problema consiste precisamente em que isto não é assim. É verdade que, na ciência particular, utilizamos os conceitos como instrumentos para conhecer os fatos. Contudo, à medida que os utilizamos, os comprovamos, os estudamos, os denominamos, os modificamos, eliminamos os conceitos inúteis e criamos outros novos. Já no primeiro estágio de elaboração científica do material empírico, o emprego de conceitos implica uma crítica aos próprios conceitos desde a perspectiva dos fatos e permite que uns conceitos sejam comparados com outros e que alguns sejam modificados. (idem, p. 283)

Embora constate que a ciência geral e a empírica não possuam divergências absolutas, já que apresentam, como se atesta pelas assertivas do excerto examinado, uma dependência recíproca mediante a complexa relação entre as abstrações produzidas e os fatos que as originam, Vygotski pondera que cada ciência particular representará diversamente os fatos que apreende e, portanto, é tarefa da ciência geral, quando tais ciências alcançam a máxima generalização do material empírico, realizar

[...] a última generalização (que) só pode ter lugar fora de seus limites, mediante comparações com uma série de ciências próximas. Isso é o que faz a ciência geral. Sua única diferença das ciências particulares consiste em que realiza o trabalho sobre a base do realizado por uma série de ciências. (idem, p. 288)

Segundo o autor, a relação apresentada “explica tanto a estrutura lógica da ciência geral como sua estrutura real e seu papel histórico” (idem, p. 288), opondo-se a concepções que compreendem-na como parte da lógica, ou seja, a partir de premissas idealistas que operam a separação entre conceitos e objetos reais, ignorando a determinação histórica do desenvolvimento científico que, de

acordo com Vygotski, na perspectiva “realista-objetiva, isto é, materialista, em gnoseologia e dialética lógica” (idem, p. 289) é inconcebível, pois

[...] este novo enfoque nos leva a que a realidade determina nossa experiência; que a realidade determina o objeto da ciência e seu método, e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos. (idem, p. 289)

O autor evidencia em citações subseqüentes que as considerações que tece apóiam-se nas elaborações de “A dialética da natureza” de Engels, principalmente no paralelo que este autor traça entre a dialética objetiva da natureza e a dialética subjetiva da ciência que, de acordo com Vygotski, remetem à correspondência entre pensamento e realidade. No caso da psicologia, quando há a efetivação dessa relação, ela se torna parte da dialética, pois como uma ciência geral necessariamente ela se concretiza, não a partir da crítica gnoseológica ou da lógica formal, mas por se fundamentar nas leis gerais do devir da natureza e do desenvolvimento humano, “isto quer dizer que a dialética da psicologia [...] é a ciência das formas mais gerais do devir tal e como se manifesta no comportamento e nos processos de conhecimento [...] é, por sua vez, a dialética do homem como objeto da psicologia” (idem, p. 290).

De acordo com Vygotski, o significado da crise da psicologia somente poderá ser abarcado por uma análise que se alce além da crítica de tal ou qual autor, com o auxílio dos métodos da ciência geral, pois “em vez de recorrer ao impressionismo e à subjetividade inevitáveis em toda crítica, se guiará pela certeza científica e pela veracidade” (idem, p. 292). E, deste modo, o caminho a percorrer, no sentido de superação desta crise, é incompatível com as malogradas tentativas, analisadas por Vygotski, de se integrar inadvertidamente as diversas correntes da

psicologia a partir de sua subsunção a uma determinada concepção em voga ou a algum princípio extrínseco a elas, como conceitos físicos, matemáticos, biológicos ou mesmo o marxismo.

Segundo o autor, esse procedimento dispensa o fundamental, ou seja, o auxílio de uma ciência geral, e busca, de modo tópico, encontrar coincidências pontuais que, no caso do marxismo, tendem à ignorância de todos os princípios que regem tanto a determinada corrente da psicologia que se pretende incorporar, quanto o marxismo mesmo, promovendo pela “acumulação lógico-formal de fatos a identidade dos dois sistemas” (idem, p. 299):

Ao próprio Freud lhe seria muito estranho ter-se inteirado de que a psicanálise é um sistema da psicologia monista e que ele “continua metodologicamente... o materialismo histórico” (B.D. Fridman, 1925, pág. 159). Evidentemente, nenhuma revista psicanalítica publicaria artigos de Luria ou Fridman. E isso é muito importante. Porque nos achamos ante uma situação raríssima: Freud e sua escola não se declaram em nenhum lugar nem monistas, nem dialéticos, nem continuadores do materialismo histórico. Contudo, deles se declara: “você são isto, aquilo e além; e vocês mesmos não sabem que são”. (idem, p. 298)

Além das imputações descabidas às quais Vygotski ironicamente se refere, há também, de acordo com o autor, a possibilidade de uma determinada concepção desconhecer seus próprios pilares, restando ao investigador esclarecê-los detalhadamente para, então, poder indicar qualquer proximidade de fundamentos ou eventuais possibilidades de aproximação, ou seja, falta a elucidação das bases metodológicas que lhes alicerçam e cuja ausência reverbera, segundo Vygotski, inclusive na linguagem psicológica que se perde na imprecisão de termos, muitas vezes próprios ao senso-comum ou a determinadas concepções filosóficas desnaturadas de seu significado original, isto é, impera um ecletismo que

desconsidera as especificidades provenientes de cada descoberta científica e caminha pela imprecisão de termos e sentidos cunhados a partir de metáforas e impressões do pesquisador:

A linguagem não é senão uma evidente amostra das transformações moleculares que vive a ciência; reflete processos internos e não formalizados – tendências de desenvolvimento, reforma e crescimento. Admitamos, portanto, o princípio de que o confuso estado da linguagem da psicologia reflita o confuso estado de nossa ciência. (idem, p. 325)

Vygotski identifica entre os psicólogos russos tal imprecisão terminológica, pois “[...] utilizam tanto uns termos como outros, mas vêem nisso uma concessão à época de transição.” (idem, p. 328), ou seja, tem-se aí uma referência direta ao momento histórico vivenciado pelo autor, bem como sua repercussão no âmbito da psicologia – repudiada por Vygotski – pois o mesmo defende que a denominação de um fenômeno está vinculada ao seu progressivo domínio

[...] cada passo que damos, reforça-se com uma palavra nova, cada nova regularidade exige um termo e esclarece o significado e o valor de uso dos termos novos. A seleção dos termos e dos conceitos predetermina o resultado da investigação. (idem, p. 332)

Daí o autor concluir que “[...] a ciência é filosófica até seus últimos elementos, até às palavras, está penetrada, por assim dizer, de metodologia. Isso coincide com a concepção marxista da filosofia como “ciência das ciências”, como a síntese que penetra na ciência” (idem, p. 337). Segundo Vygotski, não obstante a obnubilação decorrente da complexa heterogeneidade conceitual, há em litígio fundamentalmente duas tendências na psicologia – a científico-natural: materialista e

a espiritualista: idealista – que, na verdade, constituiriam a base das diversas correntes:

Psicologias, falando com precisão, existem duas: dois tipos distintos irreconciliáveis de ciência; duas construções do sistema de saber radicalmente diferentes. As demais são somente diferenças nas perspectivas, escolas, hipóteses; combinações parciais, tão completas, tão confusas e entremescladas, cegas e caóticas, que com frequência é muito difícil se orientar. Mas na realidade, a luta tem lugar somente entre duas tendências que subjazem e atuam em todas as correntes em litígio.

[...]

Todos estão de acordo em que são precisamente esses dois elementos que constituem a base de ambas ciências e que, por conseguinte, uma é a psicologia científico-natural e outra a idealista, qualquer que seja o nome que lhes dêem os diferentes autores. (idem, p. 350-352)

Esclarecido esse aspecto fundante da crise da psicologia, Vygotski acrescenta a causa mais próxima que agudizaria esse processo e, possivelmente, conduziria-o ao seu termo: “o desenvolvimento da psicologia aplicada, em toda sua amplitude, é a principal força motriz da crise em sua última fase” (idem, p. 355), esta compreendendo, de acordo com o autor, a psicotecnia, a psicologia infantil, a psiquiatria e a psicologia criminal, e constituiria o verdadeiro progresso no âmago da psicologia, aportando os melhores trabalhos metodológicos. Vygotski comenta que, embora no interior da psicologia acadêmica esses esforços sejam depreciados, a psicologia aplicada traz em-si o crivo essencial da prática:

Esta psicologia que é chamada pela prática a confirmar a veracidade do pensamento e não trata tanto de explicar a psique, como de compreendê-la e dominá-la, estabelece entre as disciplinas práticas e no mesmo seio da estrutura da ciência uma relação total e essencialmente distinta da que se dava na psicologia anterior. Nesta, a prática era uma colônia da teoria que dependia em tudo de sua metrópole; a prática era uma conclusão, um anexo, uma saída, em último termo, fora dos limites da ciência; uma operação que se achava do outro lado da ciência, que estava atrás dela, que começava onde se considerava que a tarefa científica teria

terminado. O êxito ou o fracasso da prática não se refletia em absoluto no destino da teoria. Agora, a situação é inversa; a prática coloca as tarefas e é o juiz supremo da teoria, o critério de verdade; dita como construir os conceitos e como formular as leis. (idem, p. 356)

Ressaltando a prática como critério que estabelece verdadeiramente os objetivos e os meios para sua consecução, Vygotski retoma a questão metodológica, enfatizando que, por mais paradoxal que pareça, é a prática que “[...] como princípio construtivo da ciência, exige uma filosofia, isto é, uma metodologia da ciência.” (idem, p. 357), acrescentando que “é justamente essa psicologia a que gera uma metodologia mais férrea” (idem, p. 357), já que a análise de questões gerais e concretas impõe o “princípio da prática e sua filosofia” (idem, p. 357), pois

As mais complexas contradições da metodologia psicológica levam-se ao terreno da prática, porque somente ali podem encontrar solução. Neste terreno, as discussões deixam de ser estéreis e se chega a resultados. O método, isto é, o caminho seguido, se contempla como um meio de cognição: mas o método vem determinado em todos seus pontos pelo objetivo a que conduz. Por isso, a prática reestrutura toda a metodologia da ciência. (idem, p. 357)

É a prática, mais concretamente nas palavras do autor, a indústria, o exército, a educação e o tratamento de enfermidades, que possibilitarão a revitalização da psicologia, na medida em que demandam tarefas e critérios específicos, ou seja, concretos, proporcionando, de fato, que a ciência psicológica retome seu rigor. A psicologia, então, assumiria sua função precípua de “uma teoria científica que leve à subordinação e ao domínio da psique, ao manejo artificial do comportamento” (idem, p. 358).

Embora a psicologia aplicada tivesse um efeito propulsor sobre a crise, pois exacerbava, segundo o autor, os limites de proposituras tradicionais e seus

aspectos fundantes, os mesmos encontravam-se equivocados justamente por serem pautados em bases idealistas que desconsideravam a constituição social do homem. No entanto, Vygotski observou que vigorava como contratendência uma tentativa de união entre idealismo e materialismo, configurada pela Gestalt, pela psicologia de Stern e pela marxista. Entretanto, tais tentativas, como demonstrou o autor, não ultrapassaram os estreitos limites idealistas ou materialistas, como apontou Vygotski a partir da análise de seus pontos de partida gnoseológicos:

A fenomenologia (psicologia descritiva) parte da diferença radical entre a natureza física e a existência psíquica. Enquanto na natureza distinguimos fenômenos e existências, “na esfera psíquica não existe diferença alguma entre fenômeno e existência” (E. Hurssel, 1911, p. 25). Ainda que a natureza seja uma existência que se manifesta através de fenômenos, não podemos em absoluto afirmar o mesmo a respeito da existência psíquica. Aqui, o *fenômeno e a existência coincidem um com o outro*. Resulta difícil oferecer uma fórmula mais precisa do idealismo psicológico. E esta é a fórmula gnoseológica do materialismo psicológico: “a diferença entre pensamento e realidade não foi apagada na psicologia. Inclusive no seio do pensamento pode-se distinguir entre o pensamento e o pensamento sobre o próprio pensamento.” (L. Feuerbach, 1955, p. 216). Nestas duas fórmulas se resume a essência desta discussão.

[...]

E me comprometo, partindo desta comparação, a cortar a psicologia, seccionando-a exatamente em dois corpos estranhos unidos pelo erro; esse é o único modo que responde à situação objetiva das coisas, e todas as discrepâncias, todas as divergências, toda a confusão, se devem unicamente à errônea e pouco clara colocação do problema gnoseológico. (idem, p. 379)

Daí Vygotski afirmar que há uma confusão entre o problema ontológico e o gnoseológico na psicologia, pois ela identifica subjetivo com psíquico e conclui que o psíquico não é objetivo ou, então, confunde a consciência gnoseológica com a empírica, afirmando que a mesma não pode, portanto, ser material. Nesse sentido, o autor esclarece que se deve reconhecer, em psicologia, a diferenciação entre pensamento e realidade, mas sem cair no dualismo de se perscrutar, por exemplo, o

próprio pensamento ou o pensamento sobre o pensamento, pois “a ciência trata de conhecer a verdade e não o que parece ser a causa de algo que parece ser, quer dizer, há de se tomar os fatos tal como existem [...]” (idem, p. 382), observando a necessária relação entre objetividade e subjetividade, pois “o subjetivo é o resultado de dois processos em si objetivos” (idem, p. 382) e que, deste modo, deve-se diferenciar, portanto, a sensação do seu conhecimento, ou, como o próprio autor sintetizou:

Ao fim e ao cabo, a questão se reduz, como já dissemos, a delimitar o problema ontológico e o gnoseológico. Em gnoseologia, *aquilo que parece*, existe, mas afirmar que aquilo é realmente a existência, é falso. Em ontologia, *o que parece* não existe em absoluto. Ou bem os fenômenos psíquicos existem, em cujo caso são materiais e objetivos, ou não existem e não podem ser estudados. É impossível toda ciência só sobre o subjetivo, sobre o que parece, sobre fantasmas, sobre o que não existe. O que não existe não existe em absoluto, e não vale o meio não e o meio sim. Devemos afrontar isso. Não cabe dizer: no mundo existem coisas reais e irreais – o irreal não existe. O irreal deve ser explicado como a não coincidência, como a relação entre duas coisas reais; o subjetivo como a conseqüência de dois processos objetivos. O subjetivo é o aparente e por isso não existe. (idem, p. 384-385)

Segundo Vygotski, a possibilidade da psicologia como ciência é um problema metodológico, pois depende de seus princípios sobre o real. Neste sentido, o autor adverte que as tentativas de unir marxismo e psicologia terão algum sucesso desde que observem a necessária criação de uma psicologia geral:

Proponho, pois, esta tese: a análise da crise e da estrutura da psicologia testemunham indiscutivelmente que nenhum sistema filosófico pode dominar diretamente a psicologia como ciência sem a ajuda da metodologia, quer dizer, sem criar uma ciência geral; que a única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral, porque esta psicologia não seria outra coisa que a dialética da psicologia; toda aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, ou desde outros

pressupostos, fora deste projeto, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e à dissolução da dialética em questionários e testes, ao raciocínio sobre as coisas baseando-se em suas características externas, casuais e secundárias, à perda total de todo critério objetivo e à tentativa de negar todas as tendências históricas do desenvolvimento da psicologia, a uma revolução simplesmente terminológica. Em resumo, a uma grosseira deformação do marxismo e da psicologia. (idem, p. 388-389)

Neste excerto, Vygotski afirma que as tentativas de se aplicar o marxismo de modo mecânico à psicologia, ou seja, a partir do recorte pontual de assertivas marxianas que, unidas ao conteúdo dessa ciência, alçariam-na ao patamar científico e, principalmente, marxista, estão fadadas ao malogro, já que apenas a criação de uma psicologia geral, cujos conceitos se apoiassem na dialética geral, estaria apta a superar os entraves gestados ao longo da história da psicologia. Daí a relevância que o autor concede à dialética no que tange à constituição de uma psicologia geral:

A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência mais geral, universal até o máximo. Essa teoria do materialismo psicológico ou dialética da psicologia é aquela que eu considero psicologia geral.

Para criar estas teorias intermediárias – ou metodologias, ou ciências naturais – será necessário desvelar a essência do grupo de fenômenos correspondentes, as leis sobre suas variações, suas características qualitativas e quantitativas, sua causalidade, criar as categorias e conceitos que lhes são próprios, criar seu “O Capital”. (idem, p. 389)

Desse modo, a dialética, como ciência mais geral, auxiliaria na criação de uma teoria mediadora, ou seja, na elaboração daquilo que, segundo Vygotski, constituiria “O capital” na psicologia e que asseguraria a elaboração de categorias históricas do desenvolvimento psíquico decorrentes da apreensão, no ser humano, de sua legalidade histórico-psicológica. Sendo assim, longe de rejeitar completamente o material acumulado pela psicologia durante sua história, a questão

é, antes, considerar a positividade elaborada ao longo desse seu desenvolvimento, isto porque se deve conservar aquilo que de verdadeiro essa ciência alcançou:

Por conseguinte, nessa via recolhe-se em sua totalidade o que a psicologia encerrava como ciência: desde o intento de focar cientificamente a alma até o intento do pensamento livre para dominar a psique, por muito que essa se veja obscurecida e paralisada pela mitologia, quer dizer, até a concepção mesma da estrutura científica da alma, esta via abarca completamente o caminho futuro da psicologia, porque a ciência é o caminho da verdade ainda que transcorra através de erros. (idem, p. 397)

E completa que, deste modo, muito além de denominar arbitrariamente essa psicologia, deve-se determiná-la a partir de sua base essencial – a cientificidade – que, neste caso, coaduna-se com o marxismo – apenas se identificado com uma apreensão ontológica dos fatos:

E, para nós, a questão deve ser colocada assim: nossa ciência se converterá em marxista na medida em que se converta em verdadeira, científica; e é precisamente a sua transformação em verdadeira e não sua coordenação com a teoria de Marx a que nos iremos dedicar. [...] A psicologia marxista não é uma escola entre outras, senão a única psicologia verdadeira como ciência; outra psicologia, aparte dela, não pode existir. E, ao contrário: *tudo* o que houve e há de verdadeiramente científico na psicologia integra a psicologia marxista – este conceito é mais amplo que o de escola e, inclusive, de corrente. Coincide com o conceito de psicologia *científica* em geral, onde quer que se estude e quem quer que o faça. (idem, p. 404)

Em linhas gerais, é importante recuperar o ponto principal da discussão realizada por Vygotski sobre a crise da psicologia: a discussão metodológica sobre a ausência de uma ciência geral e a possibilidade de seu surgimento por meio de uma metodologia extraída do marxismo, mais especificamente, daquilo que o autor considera como ciência universal, a dialética. Ao reiterar a necessidade de uma ciência geral, o autor não sucumbe a uma proposição estritamente gnoseológica,

pois observa que tal exigência foi agudizada com o advento da psicologia aplicada e, nesse sentido, Vygotski reclama, na verdade, que a ciência psicológica esteja em constante cotejamento com a vida, com os fatos que a suscitam, já que o autor considera que mesmo entre ciências gerais e empíricas há tão somente uma variação de saturação do concreto, posto que em ambas se mantém a relação com o real.

Vygotski assevera que somente esse contato com a vida e as necessidades que ela desperta fará a psicologia recobrar forças e, deste modo, observa-se uma apreensão ontológica fundamental no autor que, embora considerando essencial generalizações que organizem “o caos em que se encontra a nossa ciência psicológica”, não abre mão daquilo que, conforme Lukács, constitui o fundamental do método marxiano – o tipo e o sentido das abstrações – que, em Vygotski, apresenta-se no seu incessante movimento de cotejamento com a realidade.

No contexto de *O Significado Histórico da Crise da Psicologia* (1927), o autor demonstra também que a incorporação do método marxiano não se dá pela simples transposição das proposituras de Marx para o campo da psicologia – como enfatizou Vygotski ao criticar determinadas tendências que, devido à conjuntura soviética, simplesmente aplicavam os conceitos marxianos aos fenômenos psicológicos – mas pela criação de uma metodologia a partir do desvelamento da legalidade dos eventos psicológicos, bem como pelo reconhecimento do tratamento científico e rigoroso concedido pelas mais diversas tendências da psicologia aos fatos psicológicos.

Embora seja coerente com uma apreensão ontológica marxiana a necessária consideração das aquisições científicas realizadas pela psicologia, bem

como de uma metodologia que expresse seu desdobramento do real e, portanto, que observe que “as categorias são formas de ser, determinações da existência” (MARX *apud* LUKÁCS, 1979, p. 10), Vygotski também demonstra uma certa confusão no que tange à consideração da dialética enquanto fundante da ciência geral que busca para a psicologia “A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência mais geral, universal até o máximo. Essa teoria do materialismo psicológico ou dialética da psicologia é aquela que eu considero psicologia geral.” (VYGOTSKI, 1991, p. 389), posto que inverte aquela relação entre o ser e a sua expressão abstrata, como se pode observar no excerto marxiano acima, na medida em que busca encontrar a psicologia geral como derivação da dialética.

Ademais, cabe enfatizar que tal discussão acerca da natureza ontológica da teoria vygotstkiana de modo algum esgota-se neste trabalho que teve o intuito de apenas apontá-la para posteriores reflexões, não invalidando, portanto, as contribuições do pensador russo para o campo da psicologia ou da educação, nem muito menos significa um distanciamento de Vygotski das proposituras marxianas, ao contrário, pois se verá que o tratamento que o autor concedeu à *atividade mediadora* demonstra uma apreensão ontológica essencial: a formação do comportamento e psiquismo humanos a partir da mediação fundamental das relações sociais que possibilitam a apropriação das elaborações humano-genéricas.

3. *LINEAMENTOS DA ATIVIDADE MEDIADORA EM VYGOTSKI*

*O fato central da nossa psicologia é o fato da ação mediada.
(VYGOTSKI, 1991, p. 130)*

Este capítulo recupera as discussões realizadas sobre Vygotski e seu tempo, de modo a contextualizar as potencialidades de proposições vygotkianas e da categoria *atividade mediadora* no interior de determinadas obras do autor. Para tanto, também esclarece a preponderância do uso dessa categoria em estudos que se voltam à apropriação da obra vygotkiana, a relevância da *atividade mediadora* no interior das contribuições de Vygotski e os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa que resultou neste trabalho.

No intuito de deslindar o percurso de exposição adotado, cabe retomar a discussão realizada no capítulo anterior sobre a relação de Vygotski com o marxismo, a partir dos textos “A transformação socialista do homem” e “O significado histórico da crise da psicologia: um estudo metodológico”, que bastante breve, ressalta a necessidade de um trabalho específico que a perscrute para além da derivação linear da obra marxiana a Vygotski, considerando a tessitura conceitual elaborada pelo psicólogo russo, de modo a elucidar concretamente a incorporação da obra marxiana pelo autor, já que apenas assim pode-se obter os fundamentos ontológicos contidos na arquitetura vygotkiana, os quais indicam suas potencialidades. Apenas se objetivava, por meio da discussão delineada, traçar um breve panorama de algumas considerações fundamentais de Vygotski sobre a obra marxiana, bem como verificar o modo como sua obra expressou-se frente à

conjuntura pós-revolucionária, tendo em vista as sanções das quais ela foi alvo – pois tais aspectos, em seu conjunto, apontam limites e possibilidades da arquitetônica vygotskiana.

Ressalta-se, mais uma vez, que Vygotski desenvolveu toda sua obra vislumbrando o horizonte comunista e esse é um elemento essencial àqueles que almejam se apropriar de sua malha conceitual, já que ela inscreve seu potencial na perspectiva de uma individuação humana plena, de modo que o autor, na investigação e no detalhamento do desenvolvimento psicológico do indivíduo identificou uma base ineliminavelmente natural, mas enfatizou, em reiterados momentos, como se observará nos decursos da apresentação deste trabalho, seu momento determinante, qual seja, a incorporação da riqueza elaborada pelo gênero humano por meio de mediações sociais. Esta apreensão vygotskiana constitui, até hoje, um enorme avanço tanto para a educação *strictu senso* – que deve ser consubstanciada pelas objetivações humano-genéricas – quanto para a psicologia, principalmente a contemporânea que, de diferentes modos, ainda preconiza a determinação natural do psiquismo e comportamento humanos, desconsiderando sua gênese sócio-histórica.

Deste modo, o potencial contido na obra de Vygotski consiste na indicação de que os indivíduos, enquanto seres sociais, se autoconstituem pela incorporação de objetivações genéricas, o que determina várias possibilidades, como o desenvolvimento pleno da individualidade e, também, a transposição de determinadas limitações orgânicas (como audição e visão) que podem ser completa ou parcialmente superadas a partir da criação de “vias colaterais” de desenvolvimento, fundamentalmente sociais, como bem observou o psicólogo russo em seus estudos sobre defectologia.

Não obstante, como observou Vygotski, tal potencial que aponta à plena individuação é formatado pelo solo concreto onde se desdobra, como a atual sociabilidade capitalista que, neste caso, obstaculiza a sua consecução. No entanto, verifica-se que as assertivas do autor dirigiam-se à perspectiva vislumbrada de uma sociedade comunista, onde haveria condições efetivas para se realizar a possibilidade de um desenvolvimento pleno, mas que, contemporaneamente, em virtude dos constrangimentos da atual sociabilidade, não se concretiza.

Este entrave fundamental, qual seja, o capital, não é discutido de modo aprofundado pelo psicólogo russo, pois o mesmo apenas constatou obstáculos concretos inerentes a uma sociedade capitalista em *A Transformação Socialista do Homem*, quando concluiu como necessárias a superação do capital e a instauração de uma sociedade socialista para a plena individuação humana. Ademais, deve-se considerar que essa quase ausência de considerações sobre o capital na obra de Vygotski deve-se também ao fato de que ele, no momento em que consubstanciou suas proposições fundamentais, entrevia, no mínimo, a transição para uma nova sociedade, onde não existiriam tais restrições e, portanto, as mesmas não figuravam como problemas no horizonte do autor.

Deste modo, a constatação de tal carência no interior das considerações vygotkianas acerca do desenvolvimento do comportamento e do psiquismo não infirma a validade do potencial inscrito em suas proposições, pois no seio de uma sociedade adstringente como a atual, urge como tarefa imediata a formação de indivíduos não restritos à lógica do capital e, neste contexto, as proposições vygotkianas desvelam-se como fundamentais, na medida em que apontam as bases de um pleno desenvolvimento humano a ser alcançado, no que tange ao

comportamento e ao psiquismo, pela *atividade mediadora* que propicia o seu conteúdo essencial: as objetivações humano-genéricas.

Portanto, é de extrema importância que na conjuntura atual apreenda-se o potencial inscrito no arcabouço teórico vygotskiano, principalmente porque se liga a questões concretas do desenvolvimento humano o qual possui um *locus* incitador essencial, como salientou o autor russo: a escola. Nesse sentido, no campo educacional, suas proposições, ao tencionarem um desenvolvimento humano pleno, a partir da *atividade mediadora* e das aquisições elaboradas pelo gênero humano, indicam também a imprescindível obrigação de todo educador: ensinar, tarefa relegada por concepções pedagógicas contemporâneas.

Contudo, a ênfase aqui concedida à escola não significa o superdimensionamento de sua função, no sentido de lhe atribuir um poder e uma missão que lhe excedem, nem a ignorância das contradições que lhe perpassam e da complexa situação na qual essa instituição se encontra, mas tão somente insistir no papel precípua a ela – transmitir o conteúdo elaborado pelo gênero humano – atividade cada vez mais obstaculizada por entraves concretos, bem como desautorizada por políticas e teorias educacionais que buscam, conforme observaram, respectivamente, Moraes (2003) e Facci (2003), um progressivo esvaziamento de sua função. Deste modo, embora o desenvolvimento do comportamento e psiquismo humanos seja historicamente determinado e se deva considerar os entraves que se põem na formação da individualidade humana, como o capital, a potencialidade de um desenvolvimento que transcorra a partir das ricas objetivações humanas é ponto importante na correlação entre as transformações objetivas e subjetivas, de tal modo que ambas caminham *pari passu*.

Deste modo, cabe considerar como de extrema relevância, tanto para a psicologia quanto para a educação, a preponderância concedida por Vygotski ao desenvolvimento daquilo que constitui de modo específico o homem, processo que, como o autor afirmou a partir de proposições marxianas, é primordialmente social, “modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser o conjunto das relações sociais trasladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura.” (VYGOTSKI, 1995, p. 151). Contudo, cabe considerar que essa proposição surge não na forma de uma dedução meramente lógica na arquitetura vygotskiana, mas a partir de sua apreensão concreta dos processos de desenvolvimento que se iniciam na infância, como demonstram *Instrumento e Signo no Desenvolvimento infantil* e as principais obras vygotskianas – *Pensamento e Linguagem* e *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores* – nas quais há a elucidação do modo pelo qual o indivíduo desdobra-se para além de sua imediatez natural, transformando pela mediação da riqueza humano-genérica sua própria natureza.

Em tais obras, observa-se o despontar de um conceito vygotskiano fundamental – a *atividade mediadora* e as mediações que a realizam – responsável pelo desenvolvimento da conduta e psiquismo próprios ao ser humano, pois lhe propiciam conteúdo social. Como ficará claro nesta exposição, verificou-se nessas obras que este conceito é central e se eleva à categoria fundante da arquitetura vygotskiana, sendo que este trabalho buscou apreendê-lo em seus principais lineamentos e desdobramentos a partir da malha conceitual de Vygotski.

A despeito da enorme importância que possui a *atividade mediadora* na constituição humana do homem, que por si já a tornaria objeto digno de um estudo acurado, contemplá-la em uma pesquisa justifica-se, também, pela ausência de

investigações a seu respeito, na medida em que os pesquisadores, como atestou pesquisa realizada na plataforma de teses e dissertações da Capes e do IBICT em 06 de agosto de 2004¹⁰, voltam-se para o conceito de *mediação*, cujo emprego é amplo e relacionado a contextos específicos, como mediação e abordagem comunicativa, relação professor e aluno pela mediação do conhecimento, mediação do professor, mediação semiótica, mediação por meio da imagem, mediação e negociação de sentidos, mediação da ficção juvenil, entre outros.

Acerca do emprego do conceito de *mediação*, Freitas (2004), em artigo sobre a incorporação dos conceitos vygotskianos nos trabalhos expostos nas reuniões da ANPED entre os anos de 1998 e 2003, demonstra sua preponderância nas pesquisas acadêmicas:

Vygotsky é chamado a fundamentar todos esses temas a partir dos principais conceitos presentes em sua teoria. Tentando identificar esses conceitos, pude perceber que aparece em primeiro lugar (28 trabalhos, 32,18%) a questão da mediação, compreendida tanto no que se refere à mediação do outro, quanto à mediação semiótica. (FREITAS, 2004, p. 9)

Não obstante o considerável emprego do conceito de *mediação* nos trabalhos acadêmicos, como assinala Freitas (2004), seu uso nem sempre resulta adequado, devido à descontextualização da obra vygotskiana, no que tange tanto ao período histórico que o autor russo vivenciou, quanto aos seus fundamentos filosóficos, como demonstra Tuleski (2000):

Grande parte das publicações nacionais, com base na teoria de Vygotski, tem enfatizado a aprendizagem, a interação entre pares e a relação entre pensamento e linguagem. [...] A ênfase na escola, na interação em pequenos grupos, na relação aprendizagem e desenvolvimento com enfoque na zona de desenvolvimento proximal,

¹⁰ Pesquisou-se os termos *atividade mediadora*, *mediação*, *vygotski*, *vygotsky*, *vygotski* e *vygotskii* nos sites www.ibict.br e www.capes.gov.br.

na mediação, são destacadas sem que se avance para o significado que assumem em uma sociedade capitalista, quando o próprio Vygotski estava empenhado na destruição dessa forma de sociedade. (Tuleski, p. 5)

As interações e mediações, estudadas de maneira a-histórica, independentes de tempo e lugar, adquirem um significado distinto daquele pretendido por Vygotski. (idem, p. 5)

Em virtude desse destaque que a *mediação* obtém quando se manifesta um interesse pela teoria vygotskiana, como o observado pela pesquisa bibliográfica realizada para este trabalho, reiterado pela investigação de Freitas (2004) e pela colocação de Tuleski (2000), impõe-se como um momento essencial à apreensão da potencialidade da obra de Vygotski na atual sociabilidade o escrutínio exegético da *atividade mediadora*, já que a mesma, como se verificou, não foi objeto de nenhuma investigação específica. Ademais, o aprofundamento no estudo desse conceito vygotskiano também propiciará aos demais trabalhos que nele se alicercem uma apreensão mais criteriosa, pois em determinadas pesquisas ocorre seu emprego de modo bastante restrito, visto que realizado a partir de uma concepção abstrata da principal forma de *atividade mediadora*, a linguagem.

Sendo assim, importa a recuperação da gênese e desdobramentos desse conceito na arquitetura do psicólogo russo, posto que somente sua atenta investigação pode reavivar sua relevância para o desenvolvimento psíquico e refutar as impropriedades usais do termo. Para tanto, esta pesquisa realizou-se a partir da leitura imanente das *Obras Escolhidas*¹¹ desse autor, enfatizando suas contribuições mais sistemáticas e fundamentais contidas nos volumes II, III e VI que versam,

¹¹ As *Obras Escolhidas* de Vygotski encontram-se editadas em espanhol, com tradução direta do russo, e constam de 6 volumes, sendo que apenas 5 foram publicados. O sexto volume encontra-se publicado apenas na versão em inglês e esparsamente em volumes em espanhol e italiano. Dada a finalidade deste trabalho, qual seja, a pesquisa da *atividade mediadora* na obra do psicólogo russo, utilizar-se-á também parte do sexto volume publicado em italiano sob o título *Instrumento e signo no desenvolvimento da criança*.

respectivamente, sobre o pensamento e a linguagem, a história das funções psíquicas superiores, e o instrumento e o signo no desenvolvimento infantil.

Observa-se, ademais, que a tarefa daquele que se propõe a pesquisar a malha conceitual constituída pelo trabalho do psicólogo russo é árdua, já que a sua atenta e exegética análise é reiteradamente obstaculizada pela ambição do autor em abordar a totalidade do psiquismo humano, o que lhe rendeu inúmeras discussões com as correntes psicológicas que lhe eram contemporâneas, além dos entraves decorrentes das dificuldades de acesso ao conjunto de sua obra: dispõe-se de traduções esparsas (sendo algumas bastante problemáticas, como demonstrou Duarte¹²) e da compilação realizada pela edição de suas *Obras Escolhidas*, onde foram reunidos, em ordem cronológica, os principais trabalhos vygotskianos. No entanto, tais *Obras Escolhidas* não correspondem a um tratamento sistemático concedido por Vygotski ao seu trabalho, mas apenas à junção de textos do autor publicados ao longo de dez anos, mais precisamente, entre 1924 e 1934.

Ainda assim, é importante observar que, embora não haja em nenhum momento, nas *Obras Escolhidas*, um delineamento do projeto investigativo vygotskiano que coordene os diversos estudos que ele empreendeu, do que decorre a ausência de sistematização do conjunto de sua obra, percebe-se que tal organicidade pode ser apreendida, desde que se detenha na construção de sua malha conceitual. Nesse sentido, verifica-se que a dedicação ao estudo do desenvolvimento infantil não é fortuita, mas se deve principalmente à busca de explicitação da gênese daquilo que constitui de modo fundamental a conduta e o psiquismo humanos, ou seja, a gênese dos processos pelos quais o ser humano, na sua infância, apropria-se daquilo que a humanidade até aquele momento objetivou.

¹² Para maiores esclarecimentos, consultar Duarte (2001).

Sendo assim, o autor, ao se voltar à investigação daqueles momentos iniciais da apropriação do gênero humano, concomitante às relações sociais vivenciadas pela criança, verifica que, em seu conjunto, tais elementos conduzem ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se originam da *atividade mediadora* promovida pelas relações sociais e pelas objetivações genéricas.

É a partir da apreensão do desenvolvimento do psiquismo e comportamento humanos como prioritariamente sociais que Vygotski opõe-se ao tratamento das questões que lhe são pertinentes no início do século XX. De acordo com o autor, esse cotejamento dava-se de modo assaz problemático, já que enveredava, como aponta, por dualismos e concepções reducionistas, cenário que, atualmente, ainda é válido, pois se observa um crescente movimento de naturalização do psiquismo humano que atribui ao substrato orgânico a preponderância por características individuais e, no geral, pela peculiar constituição da personalidade.

Contudo, como já se observa nos escritos vygotkianos, esse processo de biologização do psiquismo em nada é novo – possui raízes profundas na história da psicologia que permeiam sua tentativa de adquirir o estatuto de ciência – sendo alvo de severas críticas ao longo dos trabalhos empreendidos por Vygotski, como demonstra esse trecho específico voltado ao exame das naturalizações das funções psíquicas superiores:

Dizemos que a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar estes fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; dito brevemente, tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda. (VYGOTSKI, 1995, p. 12)

Em Vygotski, encontra-se uma constante luta contra tais concepções naturalizantes, fragmentadoras e, portanto, unilaterais do psiquismo humano, pois as mesmas consideram as categorias históricas da psicologia como categorias naturais e, portanto, as formas superiores de conduta humana não como produto do desenvolvimento histórico da humanidade, mas como fruto de processos puramente fisiológicos, orgânicos. Desse modo, as críticas de Vygotski não se restringem à velha psicologia, mas incluem também o que o autor denomina de nova psicologia – a reflexologia russa e o behaviorismo estadunidense – pois em todas concepções observa um tratamento equivocado do psiquismo humano:

Como já indicamos, o primeiro ponto de vista se caracteriza por três momentos: o estudo das funções psíquicas superiores desde a faceta dos processos naturais que as integram, a redução dos processos superiores e complexos a elementares, e o desprezo das peculiaridades e leis específicas do desenvolvimento cultural da conduta. Estes momentos são próprios tanto da velha psicologia empírica subjetiva, como da nova psicologia objetiva – o behaviorismo estadunidense e a reflexologia russa. (idem, p. 15)

O autor acentua o caráter biologizante de tais correntes psicológicas, na medida em que elas invertem a relação entre os processos sociais e naturais no desenvolvimento, pois a esses últimos é atribuída uma preponderância sobre os primeiros, desconsiderando, portanto, que o desenvolvimento humano caracteriza-se, predominantemente, pela apropriação e desdobramento das formas sociais, culturais de conduta. Nesse sentido, cabe aqui uma ressalva feita pelo psicólogo, no que tange ao uso dos termos “social” e “cultural” em sua obra:

A palavra “social” aplicada à nossa disciplina tem grande importância. Primeiro, no sentido mais amplo significa que todo o

cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano; por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1995, p. 151)

As proposições vygotskianas, deste modo, distinguem-se das demais por apreenderem o desenvolvimento da conduta e do psiquismo humanos como um processo que, embora dependente da configuração natural, fisiológica, diferencia-se do desenvolvimento natural, porque se constitui em virtude de determinada atividade, social por excelência, denominada pelo autor como *atividade mediadora*. A *atividade mediadora* permite ao indivíduo a apropriação das objetivações produzidas pelo gênero humano e possibilita, conforme assevera o autor, o domínio da própria conduta – ponto em que culmina o desenvolvimento do psiquismo.

Em *Instrumento e signo no desenvolvimento da criança* (1997), trabalho elaborado por Vygotski e Luria em 1930, é freqüente a crítica desses autores a concepções que desconsideram a cultura como preponderante na constituição humana, compreendendo-na como um puro processo de crescimento, igualado àqueles próprios à natureza:

[...] a psicologia infantil contemporânea ainda não está completamente liberta das tendências botânicas que pesam sobre ela e impedem-na de compreender a especificidade do desenvolvimento psíquico da criança com relação ao crescimento das plantas. (VYGOSTSKIJ, LURIJA, 1997, p. 3)

É patente a ironia dos autores que constatam o completo absurdo de se imputar ao complexo processo de desenvolvimento humano, iniciado na infância, um mero desdobramento de potencialidades naturais. No entanto, eles reconhecem a importância da ineliminável base biológica, compreendendo-na, contudo,

subordinada à especificidade do desdobrar-se preponderantemente social do comportamento:

[...] sobretudo quando se fala das formas de comportamento mais complexas e específicas do homem, o crescimento (no sentido estrito desta palavra) integra a composição geral dos processos de desenvolvimento como uma dimensão subordinada e não determinante. (idem, p. 4)

Vygotski e Luria também assinalam que, além da comparação do desenvolvimento infantil ao crescimento das plantas, há uma aproximação entre a atividade prática da criança (entre o décimo e décimo segundo mês de vida) e a dos macacos, como observaram em algumas pesquisas que assemelham aquela atividade realizada pela criança à dos símios devido à ausência do uso de linguagem em ambas. Embora os autores reconheçam que, de fato, na primeira fase do desenvolvimento da inteligência infantil, ocorra essa precedência do pensamento prático em relação à linguagem, eles observam que para além de tal constatação, deve-se considerar que, nos macacos, o desenvolvimento estanca nessa completa independência entre pensamento e linguagem (no caso, rudimentos de linguagem), enquanto no desdobrar-se da constituição infantil, há o estreito entrelaçamento entre ambos momentos.

Há, portanto, que se questionar, segundo Vygotski e Luria, se é correto igualar a estrutura psicológica da atividade humana e a de animais privados de linguagem, ademais porque os autores buscam esclarecer não a base biológica que, em termos, pode ser comum a ambos, mas “[...] os aspectos especificamente humanos do comportamento da criança e a história da formação de tal comportamento” (idem, p. 13). Nesse sentido, reconhecem a importância das investigações sobre os aspectos naturais, mas voltam-se para aqueles especificamente humanos:

Seguramente as pesquisas precedentes possuem uma importância imensa: mostram a ligação entre o desenvolvimento das formas psíquicas humanas e os seus primórdios biológicos no mundo animal. Todavia estas pesquisas esclarecem somente aquilo que já está presente nas primitivas formas animais de pensamento. O novo tipo de relação com o ambiente, característico do homem; as novas formas de atividade, que conduziram ao desenvolvimento do trabalho como forma determinante de relação do homem com a natureza; a ligação entre o uso de instrumentos e a linguagem: tudo isso está além do alcance das pesquisas precedentes, porque os pontos de vista gerais são diversos. (idem, p. 13)

Na medida em que os autores verificam como fundamental para o desenvolvimento infantil a presença da linguagem e dos instrumentos como constitutivos básicos das mediações necessárias ao seu processo de humanização, eles se dedicam ao estudo de ambos, ou seja, do desenvolvimento da atividade simbólica e dos instrumentos na criança. Deste modo, Vygotski e Luria buscam a gênese da atividade simbólica verificando que ela se encontra em uma forma transitória, a qual alia aspectos naturais e culturais no comportamento infantil – o jogo – “os experimentos demonstram que a criança não é consciente, no jogo e na linguagem, da união convencional e arbitrária entre signo e significado.” (idem, p. 14), de modo que a palavra se apóia em propriedades exteriores ao objeto a que se refere, inexistindo, portanto, aquele nexos entre signo e significado que se verifica na linguagem do adulto: “ao início da formação da linguagem, a criança não descobre que cada objeto tem o seu nome, mas, ao contrário, ela descobre um novo modo de tratar os objetos, precisamente denominá-los.” (idem, p.14).

Não obstante, segundo Vygotski e Luria, essa relação entre signo e significado, ao longo do processo de interiorização das funções psíquicas superiores, transforma-se. Cabe esclarecer, então, a que se referem os autores no que tange ao surgimento e interiorização das funções psíquicas superiores. De

acordo com Vygotski, tais funções surgem duas vezes na história do desenvolvimento infantil: elas possuem sua gênese nas relações sociais e, nesse sentido, constituem formas de relação entre indivíduos que exteriormente atuam sobre a conduta da criança; em um segundo momento, essas funções são interiorizadas e se transformam em processos interiores de domínio da própria conduta.

De acordo com os autores, pode parecer contraditório afirmar que as funções psíquicas superiores, de forma concomitante, originem-se das relações sociais e também se desenvolvam sobre a base das funções inferiores ou elementares, contudo, eles apontam que tal processo de desenvolvimento não se detém no dualismo entre natural e social, pois observa a sua unitariedade:

A passagem das formas coletivas de comportamento àquelas individuais primeiramente modifica o caráter de toda a operação, incorpora-a no sistema das funções primitivas e as faz adquirir os aspectos comuns a todas as funções deste nível. As formas sociais do comportamento são mais complexas, desenvolvem-se primeiro na criança, tornando-se individuais, se “rebaixam” para funcionar segundo leis mais simples. (idem, p. 16)

Observa-se, portanto, que tal interiorização não consiste na simples transposição ao interior das relações sociais, pois ocorre um complexo entrelaçamento entre os aspectos naturais e sociais que possui uma enorme importância no desenvolvimento infantil, já que a interiorização das relações sociais reestrutura, conforme observa Vygotski, as funções elementares, fazendo-as ascender a um novo patamar, ainda que em um primeiro momento, como atestaram os autores, haja uma adaptação das formas sociais à configuração natural existente. Deste modo, no que tange ao uso de signos, os autores verificam que, inicialmente, trata-se de uma atividade externa:

Ao início, o signo é, via de regra, um estímulo auxiliar externo, um meio de auto-estímulo, e isso deriva de duas causas: a primeira causa está implícita na origem desta operação na forma coletiva de comportamento que integra sempre a esfera da atividade externa; a segunda causa é dada pelas leis primitivas da esfera individual de comportamento que no seu desenvolvimento não é ainda separada da atividade externa, não é ainda emancipada da percepção direta e da ação externa (por exemplo, o pensamento direto, prático, infantil). (idem, p. 16-17)

Em virtude dos motivos assinalados pelos autores, a interiorização dos signos não é imediata e os mesmos permanecem, por um longo tempo, como uma atividade exterior que, ao se tornar interna, procede a uma reorganização das demais funções psíquicas, conforme verifica Vygotski em outros trabalhos, principalmente em *Pensamento e Linguagem*, onde desenvolve em detalhes o modo como o signo, consubstanciado pela linguagem, ao se interiorizar, forma um complexo sistema de relações (que será observado mais a frente, nas relações de “comunalidad”) e ascende a um nível superior as funções psíquicas. Contudo, os autores já atinam para as relações interfuncionais, constante em outros trabalhos, pois verificam que a linguagem, ao se interiorizar, modifica as leis da percepção que, anterior a esse momento, encontrava-se restrita a apreensões diretas do campo visual:

Introduzindo a linguagem na atividade, a percepção da criança cessa de ser ligada às impressões imediatas do entorno; no campo visual surgem novos centros, fixados pelas palavras, bem como a relação entre os vários pontos e esse centro; a percepção deixa de ser “escrava do campo visual” e, independentemente do grau de correção e perfeição da solução, a criança percebe e transmite impressões deformadas pela palavra. (idem, p. 18)

A linguagem, como apontaram os autores, constitui uma mediação de fundamental importância na reelaboração das demais funções psíquicas superiores,

pois as conduzem a um patamar superior, mediatizado, que não se restringe às limitações naturais, como no caso da percepção que ultrapassa a corriqueira observação do campo visual imediato para estabelecer relações entre os pontos que o compõem. Porém, Vygotski e Luria asseveram a necessidade de se considerar tal atividade simbólica em conjunto com a inteligência prática da criança já que, ao longo da história da psicologia, não se apreendeu os nexos existentes entre ambas. Segundo suas investigações, há um grande equívoco em isolar tais atividades, pois é seu conjunto que caracteriza o comportamento superior do homem, “disso resulta que esta atividade simbólica começa a desenvolver um papel organizativo específico, penetrando no processo de uso de instrumentos e dando lugar a formas eminentemente novas de comportamento” (idem, p. 22).

Nesse íterim, é necessário observar que os autores não absolutizam a linguagem, como o fazem algumas pesquisas ao se apropriarem da teoria vygotskiana, de modo a reduzi-la à mais pura inversão idealista que concede primazia ao pensamento em detrimento da realidade objetiva. Ao contrário, nesta obra, Vygotski e Luria criticam tanto o tratamento concedido por concepções, as quais consideram que o pensamento propriamente humano possui uma raiz independente da atividade prática e que, no processo de desenvolvimento infantil, a criança apenas o descobre; quanto aquelas que “[...] procuram examinar as formas superiores do trabalho humano e do pensamento como se fossem um prolongamento direto destas raízes [naturais], ignorando o salto que o homem fez ao passar à forma social de existência.” (idem, p. 22).

Sendo assim, são rechaçadas concomitantemente a biologização e a semiologização do desenvolvimento humano, na medida em que os autores

verificam que a linguagem e os instrumentos unem-se e transformam a atividade da criança:

Assim que a linguagem e o uso dos signos simbólicos se manifestam na manipulação, então esta se transforma completamente, superando as precedentes leis naturais e dando lugar pela primeira vez a uma forma completamente humana de uso dos instrumentos. Do momento no qual a criança começa a controlar a situação com a ajuda da linguagem, depois de ter dominado o próprio comportamento, surge não somente uma organização radicalmente nova no comportamento, mas surgem relações novas com o ambiente. Aqui assistimos ao nascimento de formas de comportamento especificamente humanas que, destacando-se das formas animais de comportamento, primeiro dão lugar à inteligência e depois constituem o fundamento do trabalho: a forma especificamente humana de uso dos instrumentos. (idem, p. 23)

Aqui, cabe ressaltar, mais uma vez, que os autores tratam do desenvolvimento do comportamento e psiquismo humanos como um processo que se desdobra mediante a incorporação individual de objetivações genéricas, todos já decorrentes do salto primário realizado pelo pôr-teleológico do trabalho. Nesse sentido, quando asseveram a precedência do desenvolvimento da inteligência na constituição infantil – fruto da união de atividade prática e da linguagem – como um fundamento para o posterior desenvolvimento do trabalho, apenas constatam um momento que somente se tornou possível em um determinado nível de desenvolvimento das forças produtivas, quando as relações sociais são o ponto de partida para a constituição humana.

Em tal âmbito, os vários complexos sociais criados com vistas à reprodução da sociedade, como a linguagem, retroagem sobre o indivíduo e, neste caso específico de desenvolvimento psicológico, a linguagem, elemento fundamental da *atividade mediadora* – utilizada pelos adultos na comunicação com as crianças e no direcionamento de suas atividades para, posteriormente, ser utilizada por elas

próprias na organização de sua atividade – age sobre a legalidade natural de seu comportamento e psiquismo, tornando-os sociais.

Cabe atentar, assim, para a interdependência entre a atividade prática da criança e a linguagem que Vygotski e Luria demonstram concretamente como se desenrola “[...] a criança não somente fala daquilo que faz, mas para ela falar e agir neste caso são uma única complexa função psíquica, orientada na direção de solução de um problema” (idem, p. 24) e, neste caso, qualquer comparação entre a atividade prática infantil e aquela própria a macacos invalida-se, pois

A criança dispõe com as palavras de um número significativamente maior de possibilidades em relação a quanto o macaco pode realizar com as ações. A criança pode desvincular-se mais facilmente do vetor que dirige a atenção diretamente na direção do objetivo e pode efetuar mais facilmente uma série de complexas ações preliminares usando uma cadeia relativamente longa de métodos instrumentais auxiliares. A criança, pela própria iniciativa, é capaz de introduzir, no processo de solução do problema, objetos que não se encontram nem no campo visual, nem naquele periférico. Criando, mediante as palavras, uma certa intenção, a criança realiza uma gama significativamente mais ampla de operações, aplicando como instrumentos não somente os objetos à mão, mas aproximando-os e preparando-os, como também outros, que possam ser úteis para a solução do problema, e planejando as ações futuras. (idem, p. 25)

Graças à incorporação da linguagem à atividade prática infantil, a criança passa, primeiro, a resolver o problema que se lhe propõe no plano verbal sendo que, posteriormente, essa planificação é transferida para o plano motor e, deste modo, ultrapassa-se a manipulação direta que é “[...] substituída por um processo psíquico complexo no qual o plano interno e a criação das intenções, postas no tempo, estimulam o próprio desenvolvimento e a própria realização.” (idem, p. 25-26). Deste modo, cabe ressaltar a semelhança que este processo guarda, no que tange ao

momento de ideação, com o pôr-teleológico do trabalho que, para se realizar, demanda, como se viu em Lukács (1981), a prévia ideação de um objetivo.

Ademais, as palavras que auxiliam a criança a dominar uma tarefa prática também são fundamentais, segundo os autores, no processo de domínio da própria conduta quando suas ações e intenções são controladas pela mediação da linguagem que, ainda exteriormente, auxilia na direção de seu comportamento, pois a liberta de influências diretas do meio e da impulsividade devido à possibilidade de planificar e organizar a própria conduta. Deste modo, conforme os autores, a linguagem atua como estímulo auxiliar que, diferentemente daqueles que já se encontram postos, é introduzido pela própria criança que o apreendeu nas relações sociais:

Os estímulos auxiliares (neste caso, a linguagem), que executam a função específica de organização do comportamento, não são outra coisa que os signos simbólicos que examinamos. Antes de tudo, servem à criança como meio de contato social com as pessoas circunstantes, mas começam a ser empregados como meio de influência sobre si mesmo, como meio de auto-estimulação, criando deste modo uma nova e superior forma de comportamento. (idem, p. 26-27)

Nesse sentido, observa-se que o desenvolvimento infantil desdobra-se em função das relações sociais, pois “a fonte do desenvolvimento destas atividades reside no ambiente social da criança” (idem, p. 32)

Toda a história do desenvolvimento psíquico da criança nos mostra desde os primeiros dias que sua adaptação ao ambiente é realizada mediante os meios sociais, através das pessoas que há em seu entorno. A passagem do objeto à criança e da criança ao objeto se realiza, por sua vez, através de uma outra pessoa. A passagem da via biológica de desenvolvimento àquela social constitui o anel central neste processo de desenvolvimento, o ponto de transformação cardinal na história do comportamento da criança. Este percurso realizado pela criança através de um outro indivíduo,

como mostraram os nossos experimentos, é a linha central do desenvolvimento. Aqui a linguagem possui um papel primário. (idem, p. 33)

Há que se destacar o papel essencial que as relações sociais adquirem no desenvolvimento infantil, pois constituem a mediação essencial para a posterior incorporação das demais mediações, como a linguagem e os instrumentos. Nesse sentido, ressaltar a preponderância das relações sociais para o desenvolvimento infantil significa observar que as influências do ambiente são refletidas nas ações da criança que “[...] começa a agir de acordo com os princípios segundo os quais eram organizadas precedentemente suas relações com o ambiente.” (idem, p. 34)

Vygotski e Luria verificam que esse comportamento da criança é visível quando ela se volta à solução de um problema apresentando, então, uma fusão indiferenciada entre reações às pessoas e aos objetos, quadro denominado pelos autores de *sincretismo*. O *sincretismo* explicita-se, segundo os autores, quando a criança é requisitada a solucionar diretamente um problema que lhe parece impossível e, nesta situação, ela

[...] mostra uma atividade muito complexa, que pode ser explicada como uma mistura caótica de tentativas diretas de obter o objeto desejado, de linguagem emotiva que, às vezes, exprime o desejo da criança e, às vezes, substitui a efetiva e inalcançável satisfação com *Ersatz* (“sucedâneos”, em alemão no texto) verbais, de tentativas de alcançar o objeto mediante a formulação verbal dos meios, dos apelos de ajuda ao experimentador, etc. (idem, p.34)

De acordo com os autores, tais experimentos demonstraram que a criança, ao interromper sua atividade e buscar, interpelando o experimentador, auxílio para alcançar um objeto, percebe que somente por meio da cooperação “[...] socializando o seu pensamento prático e dividindo sua atividade com outras

peessoas” (idem, p. 35) consegue realizar seu objetivo e, a partir daí, ela trava uma relação distinta com a linguagem, pois com sua mediação, ela introduz uma outra pessoa em sua ação e a dirige de modo a concretizar sua meta, ou seja, a criança “[...] começa não só a planificar na mente a sua atividade, mas também a organizar o comportamento do adulto em relação aos requisitos do problema” (idem, p. 35). Nesse sentido, mais uma vez, vem à tona uma importante função da linguagem, conforme já visto nas proposições de Lukács, no que tange à planificação de meios para a realização de uma atividade e à influência sobre outros homens nas posições teleológicas secundárias.

É oportuno avançar na consideração de posteriores contribuições vygotskianas à discussão sobre a *atividade mediadora* e as mediações realizadas pela linguagem e pelos signos. Neste ponto, cabe considerar os desdobramentos realizados pelo autor na conceitualização de *signo* na obra *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores*, pois ele vai além das proposições contidas em *Instrumento e Signo no Desenvolvimento da Criança*, uma vez que explicita os complexos mecanismos pelos quais se efetiva, em termos psicofísicos, ou seja, concretamente, a *atividade mediadora* no desenvolvimento do psiquismo e comportamento humanos.

Deste modo, esta obra vygotskiana voltada à apreensão do desenvolvimento das funções psíquicas superiores reafirma a necessidade de se reconhecer o elemento distintivo da conduta humana que consiste em sua essência radicada na elaboração de estímulos-meios artificiais, os quais alçam-na a uma ação não mais imediata, pois produzida pelo próprio homem, cujo comportamento já não se submete naturalmente aos estímulos postos. É este o aspecto fundamental que, de acordo com o autor, constitui a propriedade essencial das formas superiores de

conduta, cuja gênese não se priva e nem é possível sem a existência das formas inferiores, biológicas, contudo jamais por elas se explicam, visto que decorrem não da circunscrição aos estímulos naturais, mas da interposição de estímulos artificiais postos pelo homem.

Tais estímulos-meios artificiais que o homem utiliza para agir sobre si próprio são denominados por Vygotski de *signos*, conceito já presente em *Instrumento e Signo no Desenvolvimento da Criança*, mas que encontra uma específica definição, bem como a necessária diferenciação do conceito de instrumento apenas neste contexto. Observa-se que, em decorrência da explicitação do caráter mediado do psiquismo e comportamento humanos, ocorre uma intensa utilização do conceito de signo pelo autor e, nesse sentido, há que se atentar para o exato significado que Vygotski lhe conferiu, pois se verifica que há estudos que, ao incorporá-lo, afirmando que se pautam na arquitetura vygotskiana, concedem um tratamento avesso às proposições do psicólogo russo, na medida em que o desvinculam da atividade concreta humana e o tornam fundante da mesma:

A comunicação baseada na compreensão racional e na transmissão premeditada do pensamento e das sensações exige necessariamente um determinado *sistema de meios*, protótipo do qual foi, é e será sempre a *linguagem humana*, surgida da necessidade de comunicação no trabalho. (VYGOTSKI, 2001, p. 22)

Assim, desconsiderando que a linguagem desdobra-se como necessidade imposta pelo trabalho, tais concepções absolutizam-na, impondo um subjetivismo que oblitera a apreensão correta da realidade objetiva, pois conduz à relativização de questões concretas, postas pela atual sociabilidade, uma vez que se tratariam apenas de pontos de vista a serem conciliados mediante uma negociação de significados (sempre individuais, culturais e, portanto, restritos).

Sendo assim, cabe também observar aquilo que o psicólogo russo conceituou com o termo signo:

Chamamos de signos aos estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica que cumprem a função de auto-estimulação; adjudicando a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. (VYGOTSKI, 1995, p. 83)

Logo, o conceito de signo no contexto dos trabalhos de Vygotski possui a definição de meios criados pelo homem com o objetivo de dominar seu comportamento ou influir sobre os demais. Considerando que a atividade simbólica, decorrente do emprego de signos, responde a necessidades colocadas pela sociedade que, para serem satisfeitas, devem superar a imediatez natural, controlando-a, como verificou Vygotski, a partir da interposição de meios artificiais sobre aquela legalidade natural de modo a controlar a sua causalidade, pondo-a a serviço de objetivos humanos. Não se encontra, portanto, base concreta nos escritos vygotkianos para se deduzir a dimensão simbólica como fundante do ser humano.

Considerando ainda a questão do signo, de modo a aprofundar e delimitar seus contornos, Vygotski recupera Pavlov o qual indicou que “o fundamento mais geral da conduta, idêntica nos animais e no ser humano é a sinalização” (idem, p. 84). Com o objetivo de delimitar a generalização pavloviana, Vygotski observa que no homem, embora tal fundamento se apresente, há uma distinção essencial – enquanto os animais estão restritos à sinalização natural, o homem cria estímulos artificiais de sinais:

Se a atividade fundamental e mais geral dos grandes hemisférios nos animais e no homem é a sinalização, a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o

homem dos animais, **do ponto de vista psicológico**, é a *significação*, quer dizer, a criação e o emprego dos signos. Tomamos essa palavra em seu sentido mais literal e exato. A *significação* é a criação e o emprego dos signos, quer dizer, de sinais artificiais. (idem, p. 84, grifos meus)

Observa-se que “do ponto de vista psicológico” a *significação* é definida como uma atividade fundamental do ser humano, já que ela é a responsável pela criação e emprego de signos. É importante ressaltar que a ênfase concedida por Vygotski à *significação* não implica sua absolutização, uma vez que ela, em-si, não é o objetivo da atividade psicológica, mas se deve justamente à elaboração de mediações pelas quais o homem alça-se para além da imediatez natural, no que tange ao domínio de seu comportamento e psiquismo. Não obstante, ao destacar a importância da *significação* para “a transformação ativa da natureza do homem” (idem, p. 84), Vygotski reconhece que a mesma não substitui e nem prescinde da atividade de sinalização assinalada por Pavlov:

A sinalização variável que leva à formação de vínculos provisórios, condicionados e especiais entre o organismo e o meio, é a premissa biológica imprescindível daquela atividade superior que chamamos convencionalmente de *significação* e que constitui sua base. O sistema de conexões que se estruturam no cérebro do animal é a cópia ou o reflexo das conexões entre “toda sorte de agentes da natureza” que sinalizam a presença próxima de fenômenos imediatamente favoráveis ou destrutivos. (idem, p. 84)

Nesse sentido, o autor opõe-se ao fato de uma semelhante sinalização – restrita ao reflexo da legalidade natural – pautar estritamente a conduta humana que se caracteriza, na verdade, pelo progressivo domínio da natureza interior e exterior, pois “a adaptação ativa do homem ao meio, a transformação da natureza pelo ser humano, não pode ser baseada na sinalização que reflete passivamente os vínculos naturais de toda sorte de agentes” (idem, p. 85). Segundo Vygotski, a introdução de estímulos artificiais para o controle do psiquismo humano aporta um novo princípio

regulador da conduta humana – o princípio da significação – “[...] segundo o qual é o homem quem forma do exterior conexões no cérebro, dirige-o e através dele, governa seu próprio corpo.” (idem, p. 85).

De acordo com o autor, para se explicar como o princípio da significação forma conexões a partir do exterior e domina o comportamento humano, deve-se compreender que “esta possibilidade se dá na coincidência de dois momentos. De fato a possibilidade de semelhante princípio regulador está contida – como está a conclusão na premissa – na estrutura do reflexo condicionado” (idem, p. 85). No primeiro momento, pautando-se em Pavlov, Vygotski afirma que o reflexo condicionado deve-se ao estabelecimento de uma nova relação entre um estímulo posto e a estrutura já existente do reflexo incondicionado e, deste modo, “[...] o reflexo condicionado é um mecanismo criado de novo por coincidência de dois estímulos, quer dizer, criado exteriormente.” (idem, p. 85).

Sendo assim, percebe-se que a estrutura da *atividade mediadora* – que posteriormente se desdobra no uso de signos elaborados segundo o princípio da significação – apóia-se sobre o reflexo condicionado. No entanto, além de tal elemento que viabiliza o novo princípio regulador da conduta, Vygotski considera um outro momento que a possibilita – a vida social:

No processo da vida social, o homem criou e desenvolveu complexos sistemas de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade laboral e toda a vida social. Os meios da conexão psicológicas são, por sua própria natureza, função, signos, quer dizer, estímulos criados artificialmente, destinados a influir na conduta e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano. (idem, p. 85)

A vida social cria a necessidade de subordinar a conduta do indivíduo às exigências sociais e forma, ao mesmo tempo, complexos sistemas de sinalização, meios de conexão que orientam e regulam a formação de conexões condicionadas no cérebro de cada indivíduo. (idem, p. 86)

Nesse sentido, ocorre a união do reflexo condicionado e das relações sociais em suas demandas e sistemas de sinalização, de modo que ambos, em seu conjunto, originam o novo princípio regulador do comportamento que, nas palavras de Vygotski, consiste na “determinação social do comportamento que se realiza com a ajuda dos signos” (idem, p. 86) e que possui como mediação essencial a linguagem. O autor verifica que a linguagem, em relação ao sistema de sinais observado por Pavlov, constitui uma “chave” para o mesmo, na medida em que permite ao homem “[criar] quaisquer conexões e [provocar] reações necessárias no organismo.” (idem, p. 87) e, portanto, o ser humano pode submeter ao seu domínio seu comportamento e psiquismo, além de ter a possibilidade de suscitar as mais diversas disposições em outrem, pois “Um homem influi no outro através da linguagem” (idem, p. 87).

Não obstante, Vygotski reflete que a linguagem deve ser observada e relacionada em relação com as demais adaptações artificiais criadas pelo homem, de modo a verificar “seu lugar no sistema geral de adaptação do homem” (idem, p. 91), complementando com a seguinte afirmação: “a utilização dos signos, *em um certo sentido*, manifesta certa analogia com o emprego de ferramentas” (idem, p. 91). Tais asserções do autor conduzem a uma importante reflexão sobre o papel dos signos no processo de desenvolvimento humano:

A invenção e o emprego dos signos na qualidade de meios auxiliares para a solução de alguma **tarefa psicológica** colocada ao homem (memorizar, comparar algo, informar, escolher etc) supõe, *desde sua faceta psicológica, em um momento* , uma analogia com a invenção e o emprego das ferramentas. Consideramos que esta característica essencial de ambos conceitos é o papel destas adaptações na conduta que é análogo ao papel das ferramentas em uma operação do trabalho ou, o que é o mesmo, a função instrumental do signo. Referimo-nos à função de estímulo-meio que realiza o signo em

relação a alguma operação psicológica, ao fato de que seja um instrumento da atividade humana. (idem, p. 91, grifos meus em negrito)

Vale ressaltar que o ponto de convergência elucidado com veemência por Vygotski entre as ferramentas e os signos é que, psicologicamente, há um momento no qual existe uma analogia entre ambos, qual seja, sua qualidade básica de meios auxiliares, portanto, sua função mediadora e, nesse sentido, ir além deste momento de semelhança psicológica é extrapolar os limites de ambos, já que o próprio autor adverte que os signos se voltam para a solução de uma *tarefa psicológica* e não de outra ordem a qual, pode-se inferir, compete a outras esferas de atividade humana. Ainda assim, Vygotski defende, dada as características do uso do signo para a atividade psicológica, que esse e as ferramentas “**do ponto de vista lógico**, tanto um quanto o outro, podem considerar-se como conceitos subordinados de um conceito mais geral: a *atividade mediadora*” (idem, p. 93, grifos meus).

Não obstante, o autor desvenda cuidadosamente as propriedades que os distanciam: “as ferramentas como meios de trabalho, como meios que servem para dominar a natureza e a linguagem como meio social de comunicação e interação [...]” (idem, p. 93). Ademais, há também a distinta orientação de cada uma – a ferramenta destinada a transformar o objeto, a natureza; os signos voltados para o domínio interior, psicológico:

A diferença essencialíssima entre o signo e a ferramenta, que é a base da divergência real entre ambas linhas, é sua distinta orientação. Por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar transformações no objeto. É o meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da orientação psicológica: é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente, em sua própria conduta e na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o

próprio ser humano: o signo está orientado para dentro. Ambas atividades são tão diferentes que a natureza dos meios empregados não pode ser a mesma nos dois casos. (idem, p. 94)

Observa-se que Vygotski cuidadosamente parte da orientação concreta dos signos e das ferramentas para efetuar sua distinção e, deste modo, demonstra que a ferramenta volta-se à transformação da natureza, enquanto o signo está relacionado não a uma modificação no objeto da ação psicológica, mas ao seu controle, ao domínio realizado pelo ser humano sobre seu comportamento e psiquismo – desautorizando tacitamente, portanto, que se estenda de modo inadvertido a *atividade mediadora* dos signos a outras esferas. Além disso, Vygotski destaca, a despeito dessa diferenciação essencial, o nexos real entre ferramentas e signos, posto que há uma relação recíproca entre o domínio da própria natureza e da conduta, “o domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica a transformação de sua própria natureza.” (idem, p. 94).

No entanto, o autor reitera que a definição de instrumentos e signos sob o título de *atividade mediadora* apenas tem o intuito de acentuar sua afinidade lógica, mas não a relação concreta existente entre ambos e, nesse sentido, é necessário deter-se de modo pormenorizado no seguinte excerto no qual o próprio autor confere um rigoroso limite à sua afirmação:

Nosso esquema procura representar a relação lógica dos conceitos, mas não a relação genética ou funcional (real) dos fenômenos. Queremos assinalar a afinidade dos conceitos, mas de nenhum modo sua origem ou raiz real. (idem, p. 94)

Neste ponto, é oportuno ressaltar o rigor com que Vygotski buscou aproximar e, principalmente, diferenciar ambas atividades. Nesse sentido, soa

plausível inferir que tal cuidado provém de uma apreensão ontológica do desenvolvimento do comportamento e psiquismo humanos, já que o autor evidencia uma percepção concreta que, considerando o caráter biológico ineliminável dos processos que lhes constituem, aponta para o predominante momento social que, a partir de diversas mediações, possibilita a incorporação de objetivações genéricas as quais consubstanciam a humanização individual. Deste modo, cabe verificar como tais objetivações genéricas colocam-se ao longo do desenvolvimento que se inicia na infância, desdobrando, assim, as observações contidas em *Instrumento e Signo no Desenvolvimento da Criança* e que culminam com a formação das funções psíquicas superiores, objeto de estudo no próximo capítulo.

4. A ATIVIDADE MEDIADORA E AS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

Poderíamos dizer, por outra parte, que todas as funções psíquicas superiores não são produto da biologia, nem da história da filogênese pura, senão que o próprio mecanismo que subjaz nas funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento social da personalidade.
(VYGOTSKI, 1995, p. 151)

Não é casual, como se observou, que as investigações vygotskianas revelem a preponderância da *atividade mediadora*, já que o autor buscou, ao longo de sua obra, perscrutar o desenvolvimento que caracteriza a personalidade humana, o qual se desdobra mediante a incorporação das objetivações genéricas e ocorre por meio daquela atividade. É nesse contexto, portanto, que se torna compreensível o estudo das funções psíquicas superiores, pois as mesmas explicitam o aspecto distintivo do desenvolvimento humano, qual seja, seu caráter prioritariamente social que se desenvolve mediado pelas relações sociais e pela linguagem; é nesse sentido, portanto, que Vygotski denomina de função psíquica superior ou conduta superior “a aplicação de meios auxiliares e a passagem à atividade mediadora [que] reconstrói pela raiz toda a operação psíquica [...]” (idem, p. 95).

Primeiramente, cabe considerar que, segundo o autor, as funções psíquicas superiores “originam-se graças ao desenvolvimento histórico da humanidade” (idem, p. 20), bem como observar a conceitualização que ele lhes concedeu:

O conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” e o objeto de nosso estudo abarca dois grupos de fenômenos que, à primeira vista, parecem completamente heterogêneos, mas que, de fato, são dois ramos fundamentais, dois cursos de desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si, ainda que estejam indissolúvelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, e que na psicologia tradicional se denominam de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança. (idem, p. 29)

Nesse sentido, observa-se que o autor aponta dois elementos essenciais ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores – o domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento, bem como o desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais – que, em conjunto, são os responsáveis pelo complexo processo de gênese e desdobramento de funções psíquicas especificamente humanas. Nesse contexto, já desponta a relevância da *atividade mediadora*, quando Vygotski enfatiza o domínio dos meios externos que atuam como mediações para as funções psíquicas superiores, como discorreu o autor.

Deste modo, este capítulo objetiva recuperar a discussão vygotskiana sobre a gênese e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, verificando de que modo elas se encontram atreladas à *atividade mediadora* a partir da obra *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores*, elaborada em 1931 por Vygotski. Para tanto, deve-se considerar que a gênese das funções psíquicas superiores não ocorre pela modificação biológica humana, mas pelo desenvolvimento daquilo que Vygotski denomina de “órgãos artificiais”:

A diferença principal, determinante, entre esse processo [processo de desenvolvimento psíquico] e o evolutivo é a circunstância de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores transcorre sem que se modifique o tipo biológico do homem, enquanto a mudança do tipo biológico é a base do tipo evolutivo do desenvolvimento. Como é sabido, e se assinalou em mais de uma ocasião, esta é a característica que marca a diferença geral do desenvolvimento histórico do ser humano. No homem, cuja adaptação ao meio se modifica por completo, destaca-se em primeiro lugar o desenvolvimento de seus órgãos artificiais – as ferramentas – e não a mudança de seus próprios órgãos, nem da estrutura de seu corpo. (idem, p. 31)

Tais “órgãos artificiais”, que não implicam alteração biológica, alçam o ser humano a um patamar superior àquele da mera adaptação ditada pela natureza, pois a elaboração e o uso de ferramentas pelo homem possibilitam-lhe o domínio sobre a natureza e sobre si mesmo. Nesse sentido, Vygotski observa que, como apontado em linhas gerais na obra *Instrumento e Signo no Desenvolvimento da Criança*, o motor do desenvolvimento humano, uma vez que não se encontra na evolução biológica, é social e constituído pela criação e uso de ferramentas e signos.

Sendo assim, o autor verifica que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, no indivíduo, demanda a apropriação das objetivações genéricas, ou seja, o desenvolvimento cultural do comportamento e, deste modo, “[...] o domínio de meios externos da conduta cultural e do pensamento, o desenvolvimento da linguagem, do cálculo, da escrita, da pintura [...]” (idem, p. 34) que atuam sobre o psiquismo e comportamento tornando-os, como assevera o autor, “especificamente humanos”, posto que não mais restritos à determinação natural:

[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. É um fato fundamental e cada página da psicologia do homem primitivo que estuda o

desenvolvimento psicológico cultural em sua forma pura, isolada, nos convence disso. No processo do desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e os procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente humanas. (idem, p. 34)

Portanto, a conduta e as funções psíquicas superiores são, de acordo com o autor, produtos da cultura que, por retirar o homem de sua imediatez natural, possibilitam-lhe o domínio sobre si mesmo. Sendo assim, é fundamental atentar para o cerne do desenvolvimento humano que, embora se erija sob uma indispensável base natural, deve-se ao processo ativo de autoprodução humana, viabilizada por ferramentas criadas pelo ser humano “[...] o emprego das ferramentas <<pressupõe a atividade especificamente humana, a reação transformadora do homem sobre a natureza, a produção>> (Obra citada, pág. 15)” (ENGELS *apud* VYGOTSKI, idem, p. 61).

É na direção de esclarecer a égide das funções superiores que se voltam os esforços vygotkianos, já que, em sua maioria, elas foram identificadas e estudadas a partir daquilo que as iguala às formas elementares e naturais. Segundo a análise vygotkiana, esse processo de naturalização deve-se ao fato de que as investigações psicológicas, mesmo considerando sua grande diversidade, apóiam-se sobre o princípio de estímulo-reação:

Trata-se sempre de influir de alguma forma sobre o homem, de apresentar-lhe umas ou outras excitações, de estimular sua conduta ou sua vivência de um modo ou de outro, com o fim de estudar, investigar, analisar, descrever, comparar a resposta ao estímulo dado, a reação que provoca este estímulo. (idem, p. 48)

Nesse sentido, a psicologia ignora a diferença essencial que pode se dar com respeito ao método na investigação dos processos e funções inferiores frente aos processos e funções complexos e superiores. (idem, p. 53)

Vygotski esclarece como se configura o tipo de experimento baseado no esquema estímulo-reação e coloca-se radicalmente contra os seus procedimentos visto que, segundo o autor, as funções psíquicas superiores são inacessíveis a esse método de estudo, enfatizando que o mesmo, quando de sua elaboração por Wundt foi restrito, “[...] por sua própria essência, [a] um meio adequado de investigação na esfera dos processos inferiores, elementares, de índole psicofisiológica [...]” (idem, p. 54). Ainda que outras correntes da psicologia (como a escola de Wurtzburgo, segundo Vygotski), tenham procurado ampliar o básico esquema de estímulo-reação, não alcançaram um rompimento com o mesmo, pois “buscavam na solução uma nova compreensão do estímulo e da reação, o papel de ambos [...]” (idem, p. 56) e, portanto continuavam restritos a uma metodologia limitada a uma concepção naturalista que, de acordo com o autor, unificava todos os experimentos psicológicos:

A característica comum que unifica todos os tipos e formas de experimento psicológico e que é inerente a todos eles em distinta medida e na medida em que todos se apóiam no princípio de E-R, é o enfoque naturalista da psicologia humana: somente trazendo à luz a existência desse enfoque e superando-o será possível achar um método adequado para a investigação do desenvolvimento cultural da conduta. (idem, p. 61)

Pensar assim significa reconhecer que a conduta humana se acha à margem do desenvolvimento histórico da humanidade. (idem, p. 61)

Vygotski, ao contrário de tais tendências, preconiza a apreensão da conduta individual como parte do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, para além dos enfoques naturalistas que, ao explicar o comportamento humano a partir do esquema E-R¹³, reduzem-no a processos elementares, próprios aos

¹³ Utilizar-se-á “esquema E-R” para se remeter ao esquema estímulo-reação.

animais que reagem de modo imediato a uma situação posta e, portanto, conformam-se a ela – configuração radicalmente oposta à humana que submete, por meio de sua atividade, os estímulos à sua vontade. Desse modo, o autor observa que embora se faça presente tanto no comportamento humano quanto no animal, o esquema E-R é suficiente apenas na explicitação daquilo que é elementar na conduta humana e, nesse sentido, as tendências que nele se baseiam eliminam a propriedade que é específica ao ser humano – seu caráter ativo residente na transformação da natureza e de si mesmo:

A cada etapa determinada no domínio das forças da natureza corresponde sempre uma determinada etapa no domínio da conduta, na submissão dos processos psíquicos ao poder do homem. A adaptação ativa exige um fechamento ativo daqueles tipos de vínculos, que é impossível quando a conduta é puramente natural, quer dizer, baseada na combinação natural dos agentes. O homem introduz estímulos artificiais, confere significado à sua conduta e cria, com a ajuda dos signos, atuando exteriormente, novas conexões no cérebro. (idem, p. 85)

A proposição vygotskiana aponta que, historicamente, a auto-atividade humana determina o domínio da conduta pelo homem, processo que exige a criação de formas específicas de realização de atividades – como os instrumentos, no processo de trabalho e os estímulos artificiais, no desenvolvimento da conduta – que extrapolam os estreitos limites das concepções naturalistas e convergem para o domínio da natureza e do próprio comportamento e psiquismo. No intuito de demonstrar a distinção entre a adaptação natural e a social, cujas raízes remontam à gênese dos estímulos artificiais na conduta humana, o autor analisa a função rudimentar, isto é,

[...] formações antigas, surgidas nas primeiras etapas do desenvolvimento cultural, as funções rudimentares e seu aspecto

puro conservam o princípio da estrutura e da atividade, o protótipo de todas as demais formas culturais de conduta. (idem, p. 68)

No entanto, o autor assevera que as funções rudimentares “[...] convertem-se rapidamente em um estorvo para o desenvolvimento posterior do pensamento, ainda que elas mesmas na etapa dada do desenvolvimento histórico do pensamento constituam o embrião de certas tendências.” (idem, p. 73). Tais funções (como, por exemplo, o recurso à sorte para efetuar uma decisão, aos nós/laços para a memorização de algum evento) atuam justamente no cerne do esquema E-R, criando alternativas, ou seja, mediações humanamente postas à determinação imediata e natural da reação, pois entre o estímulo e a reação naturais, inserem um outro estímulo (nos exemplos, o nó e a sorte) que provém da tentativa humana de dominar o próprio comportamento.

As funções rudimentares demonstram que, embora na base da conduta humana atue o esquema E-R, em-si, ele não abarca a sua complexidade, pois próprio ao ser humano e distinto dos animais (nos quais age estritamente o esquema E-R) é o fato de ele não se reduzir às determinações naturais, pois cria, a partir do conhecimento da legalidade das situações postas, como se observou com o pôr-teleológico primário e secundário em Lukács, possibilidades para sua ação sobre o mundo e sobre os homens. Daí as seguintes assertivas de Vygotski:

Talvez seja suficiente descobrir nas formas superiores do comportamento a existência de outras inferiores subordinadas, auxiliares. Mas toda a questão radica precisamente em conhecer qual é o valor científico-cognitivo de semelhante postura de fazer vista grossa diante do específico, do distintivo e superior na conduta humana. Pode-se, claro, fechar um olho, mas é preciso saber que, ao fazê-lo, o campo de visão se restringe inevitavelmente. (idem, p. 75)

Atrás do estímulo A estavam a mão e o cérebro do homem. A própria aparição de estímulos novos foi o resultado da atividade (aktivnaya deyatel'nost) do homem. Esqueceu-se do homem e aí está seu erro. (idem, p. 76)

Essa tendência de se considerar o desenvolvimento humano apenas em suas formas inferiores suprime, segundo o autor, a qualidade do processo que lhe é fundamental, qual seja, a atividade humana, seu caráter mediado, pois se detém nos elementos que o compõem, desconsiderando, como demonstra a análise da reação psíquica complexa¹⁴, sua nova configuração em virtude da inserção de um estímulo-meio. Na reação psíquica complexa, como naquelas funções rudimentares, Vygotski também atestou a existência de processos elementares, ou seja, os mesmos são decorrentes da configuração natural humana, contudo, a questão é reconhecer o posto desses processos elementares na constituição das formas superiores de conduta:

A análise demonstra que o fundamento e o conteúdo da forma superior é a inferior, que a superior aparece tão somente em uma etapa determinada do desenvolvimento e volta a se converter incessantemente em forma inferior. A tarefa, contudo, não se limita a isso, já que se quisermos limitarmo-nos exclusivamente à análise ou à redução da forma superior a inferior, jamais poderíamos obter uma idéia adequada de todas as peculiaridades específicas da forma superior e das leis a que estão submetidas. (idem, p. 119)

Cabe, portanto, observar o processo de constante transformação das formas superiores em inferiores, devido principalmente à interiorização de mediações (como a linguagem, a palavra e os conceitos) que, então, passam a atuar de modo imediato sobre a conduta e o psiquismo individuais. Do mesmo modo, há que se reconhecer que, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ocorre a mútua dependência em sua base entre estruturas primitivas, caracterizadas

¹⁴ Vygotski realiza o estudo da reação psíquica complexa ou superior, tradicionalmente definida como aquela na qual agem vários estímulos.

pela estrita determinação biológica, e estruturas superiores, dependentes do desenvolvimento cultural, sendo que a peculiaridade das primeiras reside na fusão direta entre estímulos e reações, enquanto as outras se distinguem pela aposição de um membro intermediário, como o signo, o que significa que as últimas possuem caráter mediado. Justamente as estruturas superiores são responsáveis, segundo o autor, pelo domínio do processo de comportamento, pois nelas é “[...] o próprio homem quem cria o nexos e as vias de sua reação; é o homem quem modifica a estrutura natural e submete ao seu poder os processos de sua própria conduta com ajuda dos signos” (idem, p, 125).

Mais uma vez, agora na relação entre as estruturas superiores e inferiores, observa-se que o domínio da conduta encontra-se na atuação humana sobre sua lei básica, isto é, o esquema E-R; portanto, ocorre, como na natureza, não a abolição de sua legalidade, mas o seu domínio, como também atesta Lukács ao se referir ao domínio dos nexos causais dos objetos naturais pelo homem no processo de trabalho. Contudo, a obediência às leis naturais postas apresenta-se como um processo mediado, realizado por estímulos auxiliares que, no caso da conduta e psiquismo humanos, compete aos signos os quais, de acordo com Vygotski, estão orientados à transformação interior “O signo não muda nada no próprio objeto; limita-se a nos proporcionar uma nova orientação ou a reestruturar a operação psíquica” (idem, p. 128).

Sendo assim, o signo, principal estímulo auxiliar no desenvolvimento do comportamento e do psiquismo, está imbricado no desenvolvimento da conduta, posto que originado nas relações sociais, converte-se, posteriormente, em meio através do qual o ser humano influencia a si mesmo, ou seja, dirige seu comportamento e processos psíquicos. Nesse sentido, as funções psíquicas

superiores, como já se observou rapidamente em *Instrumento e Signo no Desenvolvimento da Criança*, manifestam-se antes na vida das crianças, nas suas relações entre si e com os adultos para, posteriormente, tornarem-se meio de conduta da personalidade; as conseqüências de tais lineamentos evidenciam-se ao longo de toda obra *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores*: a origem social de todas as formas de agir e pensar humanas – “Cabe dizer, em geral, que as relações entre as funções psíquicas superiores foram, em outros tempos, relações entre os homens.” (idem, p. 147) –, bem como a compreensão integral que perpassa a autoconstrução humana, visto que se trata não apenas de funções ou reações abstratas a se desdobrarem isoladamente no psiquismo ou na conduta, mas da personalidade como um todo a se desenvolver sócio-historicamente e, portanto, reagindo aos mais diversos estímulos, a toda gama de exigências sociais postas por uma determinada sociabilidade.

Logo, o desenvolvimento da personalidade – conceito que engloba, segundo Vygotski, a gênese e o vir-a-ser da conduta e dos processos psíquicos humanos – pressupõe relações mediadas, ou seja, sociais por excelência, já que o signo nada mais é que um meio de comunicação construído pelos homens *em e para* suas relações sociais (como evidenciou Lukács ao apresentar a gênese da linguagem a partir do trabalho) atendendo, portanto, a uma necessidade especificamente social de manutenção das conquistas realizadas pela atividade humana e constituindo o meio primordial de sua transmissão. Desse modo, a linguagem, produto das relações sociais e compreendida como signo fundamental no desenvolvimento do psiquismo e comportamento humanos, assume função preponderante na constituição da personalidade, tornando-se o principal meio pelo qual se obtém as elaborações humano-genéricas.

A relevância das relações sociais no desenvolvimento da personalidade é ressaltada por Vygotski no momento em que aponta as três principais fases de incorporação das influências sociais pela criança durante a infância, indicando, a partir dos experimentos por ele realizados que, em um primeiro momento, na *etapa primitiva*, a criança em sua atividade procura, mediante um gesto indicativo, alcançar um objeto; a próxima fase, denominada de *para-os-outros*, coincide com o momento em que a mãe interpreta esse gesto da criança e lhe entrega o objeto; enquanto a última fase é constituída pelo momento em que a própria criança percebe a possibilidade de obter o objeto por meio do gesto indicativo, sendo chamada pelo pensador russo de *para-si*:

Cabe dizer, portanto, que passamos a ser nós mesmos através dos outros, esta regra não se refere unicamente à personalidade nem ao seu conjunto, senão à história de cada função isolada. Nisso radica a essência do processo do desenvolvimento cultural expresso em forma puramente lógica. A personalidade vem a ser para-si o que é em-si, através do que significa para os demais. Este é o processo de formação da personalidade. (idem, p. 149)

Portanto, são as relações sociais que, vivenciadas e interiorizadas em seus diversos momentos, conformam a personalidade humana. Concretamente, tal processo de formação da personalidade se expressa nessa progressiva interiorização das funções psíquicas que, a princípio, são externas “[...] quando dizemos que um processo é <<externo>> queremos dizer que é <<social>>” (idem, p. 150), “[...] relação social de duas pessoas” (idem, p. 150) e se tornam intrapsíquicas. Essa transição é propiciada pelo crescente domínio dos signos que, responsáveis pela *atividade mediadora*, propiciam o controle sobre os estímulos postos à conduta humana e, portanto, abrem uma perspectiva de escolha e de

criação de novas possibilidades não circunscritas às reações imediatas, isto é, naturais.

Desse modo, em oposição a estudos que deduzem o desenvolvimento social do comportamento individual, Vygotski observa uma paulatina individualização do ser humano que transforma as relações sociais em funções psíquicas. Sendo assim, a gênese e o domínio das funções psíquicas superiores estão determinados pela apropriação das objetivações humano-genéricas que, na forma de signos – não somente abstratos, restritos à significação de uma palavra, mas compreendidos em suas formas mais desenvolvidas, como conceitos científicos – constituem as mediações necessárias ao desenvolvimento da individualidade.

Nesses termos, o desdobrar-se das funções psíquicas envolve a heterogeneidade das formas superiores de conduta, consubstanciadas pelo domínio de meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento – linguagem oral e escrita, cálculo e desenho – e pelo desenvolvimento de funções psíquicas superiores especiais – atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos – momentos interdependentes e necessários à formação da personalidade e, portanto, ao domínio da própria conduta. Há que se estabelecer, então, como a *atividade mediadora* suscita o surgimento das funções psíquicas superiores.

4.1 A atenção

No que tange especificamente à atenção, Vygotski sustenta a diferenciação entre uma linha de desenvolvimento natural e outra cultural. A atenção natural ou primária decorre dos mecanismos nervosos herdados que organizam os reflexos individuais de acordo com o princípio da dominante, segundo o qual um foco de excitação que atinge o sistema nervoso inibe outros reflexos e se reforça a partir deles por meio de reflexos condicionados “[...] o processo das dominantes se acha ao princípio mesmo da formação de novas conexões no córtex cerebral da criança e determina o caráter e as tendências destas conexões” (VYGOTSKI, 1995, p. 213).

No caso do recém nascido, há apenas duas dominantes (alimentícia e posicional) e, conseqüentemente, a obtenção de outros reflexos com outros sentidos depende do despontar de suas correspondentes dominantes. Predominante no primeiro ano de vida, esta é a fase natural de maturação de outras dominantes, ou seja, período natural ou primitivo no desenvolvimento da atenção que depende, prioritariamente, do desenvolvimento orgânico, estrutural e funcional do cérebro da criança, “o desenvolvimento da atenção nesse período se baseia em um processo puramente orgânico de crescimento, maturação e desenvolvimento dos aparatos nervosos e das funções da criança” (idem, p. 214)

Não obstante, Vygotski assevera que tais mudanças orgânicas pelas quais passa o desenvolvimento da atenção não se limitam à infância, mas se fazem presentes ao longo da vida humana, posto que no adulto elas se tornam quase imperceptíveis devido à morosidade e ao relativo equilíbrio que assumem, “dir-se-ia

que esses processos de mudanças orgânicas diminuem e são atenuados, mas influem constantemente sobre o funcionamento da nossa atenção.” (idem, p. 214). Portanto, observa-se, mais uma vez, a relevância de uma base natural sobre a qual se desdobram formas especificamente humanas que, segundo o autor, relegam a um segundo plano tal decurso orgânico quando se inicia o desenvolvimento cultural da atenção, logo no primeiro contato social da criança com o adulto:

O desenvolvimento cultural de qualquer função, incluída a atenção, consiste em que o ser social no processo de sua vida e atividade elabora uma série de estímulos e signos artificiais. Graças a eles, orienta-se a conduta social da personalidade, os estímulos e signos assim formados se convertem no meio fundamental que permite ao indivíduo dominar seus próprios processos de comportamento. (idem, p. 215)

Novamente, ressalta-se que o domínio sobre a própria atividade deve-se ao seu caráter mediado que, como verificou Vygotski, no caso da atenção, coloca-se de modo bastante peculiar desde a idade pré-escolar até a adulta, em virtude da distinta relação estabelecida pelo indivíduo com o estímulo-meio, variando em função de sua completa ou parcial incorporação à atividade. Sendo assim, o autor descreve que na criança pré-escolar há uma utilização parcial dos meios auxiliares, qualificada como irracional e, na criança em idade escolar, ocorre o seu uso pleno – ainda que ela possa ou não tê-los internalizados; enquanto a conduta adulta já dispõe desses processos desenvolvidos:

A introdução do estímulo-meio eleva rapidamente no escolar de primeiro grau a produtividade da atenção interna, mas em essência leva à queda de qualidade da resposta e, portanto, à utilização não racional do procedimento oferecido. Os escolares de mais idade utilizam os meios exteriores com maior plenitude e adequação e já não demonstram uma submissão tão completa ao cartão como os escolares de primeiro grau. (idem, p. 217)

Tais diferenças no processo de desenvolvimento da atenção cultural, mediada pela presença de elementos (como os cartões utilizados por Vygotski em seus experimentos sobre o desenvolvimento da atenção) que atuam como estímulos auxiliares na atividade de centralização da atenção, demonstram os diversos modos de incorporação daquela mediação na atividade infantil. Na idade adulta, o autor aponta que, devido à interiorização plena dos procedimentos culturais, o recurso à operação externa, ou seja, o auxílio a partir de elementos exteriormente postos pelo ser humano como meios para centrar a atenção torna-se supérfluo, pois “produziu-se uma reestruturação dos processos internos, um enraizamento do procedimento externo, a operação externa se converte em operação interna” (idem, p. 218).

Nesse sentido, a especificidade da atenção voluntária, conseqüência do desenvolvimento cultural, reside na superação dos limites inerentes à forma natural de atenção, ditados pelo seu substrato natural – que embora imprescindível, não é capaz de demonstrar como “[...] nossa atenção, submetida inicialmente às impressões externas ou a interesses diretos, começa posteriormente a subordinar essas impressões ou interesses.” (idem, p. 222). Embora já tenha se esclarecido que a passagem da atenção natural à voluntária, produto do desenvolvimento cultural, ocorra por intermédio da inserção de estímulos auxiliares, há que se retomar as determinações essenciais desse processo.

No sentido de elucidar o ponto fundamental desse processo, bem como seus desdobramentos, Vygotski recupera a proposição sobre a irrefutável base natural da conduta e sua legalidade, pois “[...] toda mediação é possível somente se utilizam-se as leis naturais da operação [...]” (idem, p. 224) que, nesse caso, encontram-se no gesto indicador do adulto para a criança:

Para nós, o momento mais importante do experimento é o da indicação, o momento quando se chama a atenção da criança, o gesto que, como estímulo suplementar, basta para centrar sua atenção em um indício com o qual deve relacionar sua reação. Basta o mais leve impulso suplementar para que todo o processo, que havia levado a criança a um estalido afetivo, resolva-se corretamente (...). (idem, p. 228)

No entanto, Vygotski assevera que em tais experimento necessitou “[...] <<rebaixar>> a criança ao nível primitivo [...]” (idem, p. 229), pois buscava aquela forma natural que primordialmente atuava como estímulo instrumental, constatando-a, como se observou, no gesto indicativo ou, no geral, na função indicativa que atua, segundo o autor, como catalisador de alguns processos. No entanto, Vygotski demonstra como a função indicativa não se limita a um simples gesto, mas desdobra-se para a linguagem, já que a função das primeiras palavras para criança é, de acordo com o autor, uma indicação:

Vemos, portanto, que o desenvolvimento da atenção da criança, desde os primeiros dias de sua vida, encontra-se em um meio complexo formado por estímulos de duplo gênero. Por um lado, os objetos e os fenômenos atraem a atenção da criança em virtude de suas propriedades intrínsecas, por outro, os correspondentes estímulos-catalisadores, quer dizer, as palavras orientam a atenção da criança. Desde o princípio, a atenção da criança está orientada. Primeiro dirigem-na os adultos, mas à medida que a criança vai dominando a linguagem, começa a dominar a mesma propriedade de dirigir sua atenção com respeito aos demais e depois em relação a si mesma. (idem, p. 232)

Deste modo, o autor acentua o caráter eminentemente social da atenção que surge nas relações sociais e se interioriza pela mediação da linguagem. Além disso, enfatiza o papel que lhe cabe, qual seja, pôr em movimento a capacidade de abstrair, na medida em que possibilita à criança a seleção de determinados elementos em detrimento de outros, fato de fundamental importância, segundo Vygotski, para a pedagogia que deve utilizar a linguagem como meio para orientar a

atenção dos alunos e “como modo de formar idéias” (idem, p. 238), desenvolvendo assim sua capacidade de estabelecer relações abstratas, formar conceitos.

Verifica-se, portanto, a fundamental relevância das relações sociais, bem como sua principal corporificação na linguagem que, em conjunto, propiciam a *atividade mediadora* e, conseqüentemente, o desenvolvimento das formas culturais de atenção, quer dizer, a gênese da atenção voluntária, ultrapassando, deste modo, a conformação natural da atenção:

[...] a condição primária para que se forme a atenção não é a função interna “volitiva”, mas uma operação cultural, historicamente configurada, que dá origem à atenção voluntária. A princípio, a indicação orienta a atenção [...] podemos comprovar que as primeiras palavras desempenham o papel de indicadores destinados a orientar a atenção. (idem, p. 239)

De acordo com Vygotski, esse novo estímulo, cuja função é dirigir a atenção, possui na linguagem a sua concretização “historicamente configurada” que, como já se observou, diante da atração exercida pelas propriedades de fenômenos e objetos, atua como estímulo-catalisador correspondente, proporcionando um momento essencial ao domínio da própria conduta. Não obstante, há estudos contemporâneos que desconsideram a essência social da atenção e centram-se em seus aspectos puramente orgânicos, como se verifica em geral nos estudos que discutem o Distúrbio de Déficit de Atenção/Hiperatividade.

No intuito de compreender de que modo se dá a apreensão da atenção por esses estudos que discutem os distúrbios em seu desenvolvimento, examinou-se uma pesquisa voltada ao entendimento da questão e verificou-se que sua autora, ao buscar apreender a definição de atenção, considera que “[...] toda a problemática existente no quadro de distúrbio de déficit de atenção/hiperatividade, vincula-se à

existência ou não de atenção.” (SERRETTI, 2004, p. 19). Nesse sentido, ela apresenta várias concepções de atenção, como: condição para as funções cognitivas superiores (William James *apud* Serretti, p. 19), interrelação entre fatores ambientais e comportamentais (Reynolds e Limpo *apud* Serretti, p. 19), “[...] conjunto de mecanismos neurais que garantem nossas escolhas particulares” (Schwartzman *apud* Serretti, p. 19), “[...] dependência do funcionamento harmônico de todo um conjunto de estruturas anatômicas do sistema nervoso central [...]” (Cypel *apud* Serreti, p. 19-20).

De posse de tais considerações, a autora aponta, então, sua síntese do conceito de atenção:

Estar atento, então, implica na participação de múltiplos fatores, dentre os quais os neurotransmissores (complexa combinação bioquímica que compõe o sistema nervoso central), fatores externos e internos da pessoa. Deve-se destacar a influência de fatores emocionais (depressão, ansiedade), motivação e ambiente afetivo, entre outros. (SERRETTI, 2004, p. 20)

Concomitantemente, verifica-se que a autora evidencia uma concepção ampla e restrita do conceito de atenção, pois na tentativa de abranger a totalidade complexa que envolve e constitui tal fenômeno, não demonstra a relevância dos fatores internos (como os neurotransmissores e as questões emocionais) e nem dos fatores externos que explicita de forma restrita, de modo que sua conclusão sobre esse processo é:

Podemos concluir, portanto, que a atenção é um evento oculto e multidimensional que não pode ser controlado diretamente encontrando-se muitas vezes crianças com déficits numa dimensão e menos em outras, ou ainda, não apresentar déficits em nenhuma dimensão. (SERRETTI, 2004, p. 22)

Nesse sentido, observa-se como as conclusões da autora desprezam o fator predominante na constituição da atenção – as relações sociais – que ignoradas, tornam a atenção um evento misterioso e além do controle humano consciente, fato que traz sérias conseqüências para educação escolar, na medida em que em seu contexto verifica-se o constante crescimento de laudos que diagnosticam déficits de atenção os quais concedem um aval biológico a toda sorte de comportamento infantil ou adolescente, já que tais condutas independeriam de elementos formativos e educativos na sua constituição, pois de antemão encontrariam-se circunscritas ao seu limite biológico. Conseqüentemente, no ambiente escolar cria-se um ambiente conformativo que impõe a necessidade de aceitação irrestrita de comportamentos inadequados, determinando, assim, uma atitude complacente de todos aqueles que convivem com tal situação, posto que as condutas observadas seriam impossíveis de serem educadas.

Aqui não se pretende ignorar a existência de causas biológicas para dificuldades de atenção, mas tão somente observar que sobre seu desenvolvimento atuam de forma predominante forças sociais, como asseverou e comprovou rigorosamente Vygotski, de modo que a constante atribuição a uma dimensão orgânica de uma questão que possui suas raízes nas relações sociais, deve ser reavaliada com cuidado a partir da consideração das mesmas, se objetiva-se sua efetiva solução.

4.2 A memória

Ao lado da atenção, outra função psíquica investigada por Vygotski foi a memória, sobre a qual o autor constata, de modo preliminar, uma diferenciação estabelecida pela psicologia entre o desenvolvimento de uma memória natural e de uma cultural. Em consonância com esses estudos já desenvolvidos sobre a memória, o autor designa o conjunto de funções orgânicas que a forma como “mneme”, enquanto a utilização de procedimentos culturais que nela atuam, quais sejam, meios técnicos especiais para orientar e ter controle sobre a mesma, é denominada por Vygotski de “mnemotécnica”.

O autor observa que, embora existisse um interesse por parte dos psicólogos pela mnemotécnica, o mesmo se dava de forma acidental, restrito a uma concepção essencialmente técnica, de modo que os estudiosos não atinavam para a compreensão da memória cultural e do princípio a ela subjacente, isto é, a utilização de meios técnicos externos para a memorização. É sobre este ponto que reside, para Vygotski, a relevância de se observar a mnemotécnica, cujo objetivo é o domínio da própria memória por meio de procedimentos de memorização.

Deste modo, a despeito das várias pesquisas realizadas nesta área, o autor atesta “a insuficiente diferenciação da mneme e da mnemotécnica [...]” (idem, p. 248) que o obriga à precisa delimitação de ambas, bem como a responder algumas questões implicadas, como a relação entre a evolução e a involução da memória ao longo do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, em suas investigações, o autor russo buscou confrontar os dois tipos de memória, obtendo um dado fundamental sobre ambas que se encontra atrelado ao uso de meios exteriores no domínio da memória:

[...] na memorização natural se estabelece uma determinada conexão entre dois pontos, na mnemotécnica se introduz um estímulo novo, a princípio neutro [...] que desempenha o rol de signo mnemotécnico e dirige o curso das conexões nervosas por um caminho novo, substituindo uma conexão nervosa por duas novas conexões. (idem, p. 249)

Neste ínterim, Vygotski ressalta o caráter mediado que verificou com a mnemotécnica a qual interfere nas conexões naturais e as dirige, ou seja, o emprego de estímulos novos enseja ao indivíduo uma nova via de memorização à qual ele poderá recorrer quando desejar, não se submetendo, assim, à conformação natural da memória. Contudo, o autor ressalva que essa conclusão sobre o desenvolvimento da memória consiste na apresentação dos resultados dos experimentos¹⁵ que realizou e, portanto, é esquemática. Deste modo, cabe observar a descrição de tais experimentos que se desdobram a partir da seguinte situação: a criança deve escolher figuras que a auxiliem a memorizar determinadas palavras.

Durante a realização dessa atividade, em um primeiro momento, a ação das crianças pauta-se na escolha de figuras que, de algum modo, recordem as palavras a serem memorizadas e, nesse sentido, o procedimento de memorização utilizado por elas baseia-se na reutilização de estruturas existentes, já que dependente da semelhança externa entre o objeto a ser recordado e o desenho que servirá de base para a memorização daquele. Não obstante, há crianças que se negam a realizar a escolha de uma figura e, em seu lugar, criam ativamente novos caminhos para a memorização, ponto sobre o qual, segundo Vygotski, estabelece-se o fundamento do processo de domínio da própria memória, pois ocorre a criação de novas estruturas que substituem as antigas, fato característico, de acordo com o autor, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores:

¹⁵ Há uma nota do editor esclarecendo que os experimentos analisados por Vygotski resultam do trabalho de A. N. Leontiev durante o período de 1928-1930.

Se no primeiro caso se tratava da ação de memorização no sentido orgânico da palavra, no segundo caso, em vez de memorizar diretamente, a criança recorre a operações tais como destacar do geral, comparar, imaginar, etc, com a qual cria a estrutura precisa. A criança, ao olhar o desenho, inventa pequenas histórias ou imagina algo novo. Todas estas novas funções se põem a serviço da memorização, substituindo com elas suas formas simples. [...] (idem, p. 251)

Sendo assim, a análise demonstra que a memorização propriamente humana surge a partir de uma complexa operação que, em um primeiro momento, consiste em um ato instrumental, mediado, isto é, realiza-se pela introdução do signo como meio para concretizar a operação de memorizar; já em um segundo momento, há a criação de uma nova estrutura por meio das várias operações descritas no excerto acima que, finalmente, consubstanciam o momento mais importante da memorização: a identificação, na nova estrutura, da palavra a ser memorizada. Nota-se, pelos vários nexos que sobressaem na descrição do processo de memorização (tais como a relação entre memória e: abstração, atenção, comparação, imaginação) que essa função, bem como as demais, não se apresenta abstratamente na realização de uma atividade, ao contrário, há a expressão, em cada situação, da personalidade como um todo, ou seja, todas as funções psíquicas influem na realização de uma tarefa, como a memorização, não ocorrendo, portanto, a manifestação e desenvolvimento isolados de cada função, como demonstra Vygotski.

Nesse sentido, é a expressiva apropriação de mediações culturais que explica a relação entre a paradoxal evolução da memória, bem como sua involução ao longo do desenvolvimento infantil, pois essa se refere àquela natural, orgânica, que não se desenvolve e tende, inclusive, à relativa diminuição em oposição à crescente evolução da capacidade de memorização cultural decorrente da

passagem daquela memória instintiva à baseada em funções intelectuais. Ainda assim, na idade escolar, traça-se um novo panorama, a princípio contraditório, posto que se observa um significativo aumento dos processos de memorização direta e a manutenção da memória mediada:

À primeira vista, o fenômeno mais interessante e notável é o incremento da curva da memorização imediata a uma idade que menos caberia esperá-lo. Pensamos que este rápido crescimento da memorização imediata demonstra as profundas mudanças internas deste tipo de recordação por influência da memorização mediada. Inclinamo-nos a crer que se produziu uma espécie de enraizamento dos procedimentos mnemotécnicos da memorização, que a criança passou do emprego externo do signo ao interno, que a recordação direta converteu-se de fato em mnemotécnica, mas baseada em signos internos. (idem, p. 257)

Portanto, o que ocorre não é a diminuição da memória mediada, mas sua interiorização, desse modo, cabe diferenciar os diferentes momentos pelos quais desdobra-se a memória, desde o mais simples até o mnemotécnico. Nesse sentido, Vygotski destaca a importância da escrita, em virtude de sua *atividade mediadora* que suplanta os processos naturais de memorização:

Manifesta-se aqui a lei básica geral que nos parece conveniente aplicar a todos os casos da memória que utilizam a escrita: os processos naturais são uma função determinada pelos procedimentos artificiais. Os processos naturais se aplicam onde não existem procedimentos artificiais e se empregam para facilitar a utilização destes últimos. (idem, p. 259)

Ademais, de acordo com os experimentos realizados pelo autor, a escrita também representa um fato genético no desenvolvimento da memória que possibilita a identificação de duas linhas fundamentais no seu desenvolvimento: “uma que nos leva à memorização lógica e a outra à escrita. (...) O lugar intermediário entre uma e

outra linha no desenvolvimento da memória ocupa-o a chamada memória verbal, quer dizer, a memorização mediante a palavra.” (idem, p. 260)

4.3 A formação de conceitos: o pensamento e a linguagem

Poderíamos dizer assim: o pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem.
(VYGOTSKI, 2001, p.117)

A gênese e o desdobrar-se de conceitos constitui um momento do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores a ser tratado de modo especial, tendo em vista sua importância neste conjunto que, ademais, possui inegáveis conseqüências para o âmbito educacional, mais especificamente, para a educação escolar. Desse modo, o objetivo de abordar esse tema à parte das demais funções psíquicas é o modo encontrado para conferir-lhe a devida dimensão, bem como promover uma compreensão pormenorizada de sua intrincada constituição.

Antes de tudo, discutir a formação de conceitos é adentrar-se pelos meandros da relação entre pensamento e linguagem, pois aqueles se desenvolvem em decorrência da interdependência desses dois elementos. Portanto, há que se empreender um esforço analítico em uma senda bastante tortuosa e relegada pela psicologia, conforme atesta Vygotski:

O problema do pensamento e da linguagem é tão antigo como a própria psicologia, contudo, a relação entre pensamento e palavra é o aspecto que resulta mais obscuro e menos estudado. A análise atomista e funcional, que dominou a psicologia científica ao longo da última década, deu lugar a considerar as funções psíquicas de forma isolada e a elaborar e aperfeiçoar métodos de investigação psicológica aplicados ao estudo desses processos isolados e separados entre si. Enquanto isso, o problema da conexão entre funções, de sua organização na estrutura integral da consciência, ficava fora da esfera da atenção dos investigadores. (VYGOTSKI, 2001, p. 15)

Neste trecho, o autor ressalta o maior entrave ao estudo da relação entre pensamento e linguagem: seu tratamento atomista que, aliado a concepções absolutizantes ora do pensamento, ora da linguagem, conduziu a vários descaminhos ao separá-los ou fundí-los completamente, posto que negligencia a fundamental conexão entre ambos, “(...) sua organização na estrutura integral da consciência” (idem, p. 15). No entanto, o autor considera que mesmo a psicologia a ele contemporânea, que atenta para a consciência como um todo, concebe as relações entre suas funções em forma de postulado, aceitando “[...] a invariabilidade a constância das conexões interfuncionais [...]” (idem, p. 15).

Na esteira de tais concepções, encontravam-se análises que primavam pela decomposição-recomposição dos elementos constituidores do pensamento verbal que “[...] não pode explicar toda a diversidade real, nem todas as particularidades das relações entre a palavra e o pensamento que encontramos nas observações cotidianas [...]” (idem, p. 18). Segundo Vygotski, a consideração do caráter unitário e integral na relação entre pensamento e linguagem, consubstanciado pelo nexos interfuncional existente entre distintas funções psíquicas, deve conduzir a um tipo de análise que abarque as propriedades características da totalidade em questão “teria que ser uma análise que segmentasse o complicado conjunto em *unidades*.” (idem, p. 19) as quais representassem, em-si, uma totalidade detentora das determinações próprias ao pensamento e à linguagem.

Esta unidade, Vygotski encontra no significado da palavra que, concomitantemente, constitui um ato do pensamento, posto que em-si contém uma generalização:

A palavra sempre se refere não a um objeto isolado qualquer, senão a *todo um grupo ou toda uma classe de objetos*. Devido a isso, em

cada palavra subjaz uma generalização. Do ponto de vista psicológico, o significado da palavra é antes de tudo uma generalização. Como é fácil ver, a generalização é um *ato verbal extraordinário do pensamento* que reflete a realidade de forma radicalmente distinta de como a refletem as sensações e as percepções imediatas. (idem, p. 20-21)

É um fenômeno da linguagem, uma vez que se destina, primordialmente, à comunicação humana:

[...] *a comunicação pressupõe necessariamente a generalização e o desenvolvimento do significado verbal*, quer dizer, a generalização somente é possível quando se desenvolve a comunicação. Portanto, as formas superiores de comunicação psíquica, próprias do homem, são unicamente possíveis graças a esta que, com ajuda do pensamento, reflete a realidade de forma generalizada. (idem, p. 22)

É por meio dessa unidade composta pela generalização e pelos meios de comunicação que Vygotski analisa o nascimento e desdobramentos dos conceitos ao longo do desenvolvimento do pensamento e do psiquismo humanos, cujo início ocorre quando a criança realiza sua primeira aproximação e apreensão do significado de uma palavra que, longe de ser estanque e definitivo, constitui a gênese de um longo processo de contínua reelaboração de tal significado em essenciais contextos formativos do indivíduo. Ora, se os significados das palavras, durante o desenvolvimento infantil, modificam-se e evoluem, posto que progressivamente a criança se apropria dos significados tal e como são utilizados pelos adultos, isto significa que aquilo exteriorizado lingüisticamente por ela em suas relações com os demais, ainda que se assemelhe ou seja idêntico às formas adultas, não possui a mesma constituição psicológica, apoiando-se, então, em outras formas de pensamento, como atestou o autor.

Exemplificando as distintas operações realizadas pelo pensamento infantil e adulto, Vygotski ressalta que ao se proporem um objetivo, ambos empreenderão

formas distintas na sua efetivação, isto é, a proposição de um objetivo não explica como se realiza uma ação orientada a um fim, pois se deve considerar os modos de suas possíveis concretizações:

Do mesmo modo que não podemos explicar satisfatoriamente o trabalho, como atividade humana dirigida a um fim, dizendo que o impulsiona as necessidades e tarefas próprias dos seres humanos, senão tomando em consideração o uso dos instrumentos e meios apropriados sem os quais o trabalho não poderia ocorrer, igualmente, o problema central na explicação das formas superiores de comportamento é o dos meios, com cuja ajuda o homem domina o processo do próprio comportamento. (idem, p. 125)

Neste excerto destinado a explicitar a necessária relação entre o surgimento das funções psíquicas superiores e as mediações, o autor também demonstra sua apreensão dos momentos constitutivos do pôr-teleológico do trabalho, destacando a necessidade que origina a posição de uma finalidade, bem como os meios que auxiliam na sua concretização. No entanto, o objetivo do autor, longe de ser o esclarecimento da constituição do trabalho, é a apresentação enfática dos meios cuja ajuda permite se concretizar uma ação e que, no caso específico do comportamento e psiquismo humanos, eleva-os a formas superiores que culminam no domínio da própria conduta.

No que tange ao processo de formação conceitual, a mediação necessária ao seu desenvolvimento encontra-se na palavra “[...] ou outros signos em qualidade de meios para dirigir ativamente a atenção, analisar e destacar os atributos, abstraí-los e sintetizá-los” (idem, p. 131). No decurso desta complexa atividade, Vygotski aponta a participação ativa de todas as funções intelectuais básicas, bem como das necessidades socialmente postas que atuam como forças desencadeantes desse processo que, à diferença da pura maturação orgânica, não

é interior ao indivíduo, mas proveniente de seu entorno social. No entanto, todos os elementos abordados – a proposição de uma tarefa, as necessidades sociais e as funções psíquicas básicas – não devem ser confundidos com a causa psicológica do processo de formação de conceitos, cuja origem imediata é “o novo uso significativo da palavra, quer dizer, sua utilização como meio de formação dos conceitos [...]” (idem, p. 133).

Desse modo, o processo de formação conceitual ocorre em função do desenvolvimento sócio-cultural e, portanto, como atesta Vygotski, é seu caráter mediado, neste caso, de modo específico pela linguagem, uma das várias produções do gênero humano, que lhe é fundamental:

[...] o processo de formação de conceitos, como qualquer forma superior de atividade intelectual [...] constitui um tipo de atividade essencialmente nova [...] cuja principal diferença consiste *na transição dos processos intelectuais imediatos a operações mediadas por signos.* (idem, p. 134)

Portanto, o uso de signos deve ser tomado como motor psicológico do desenvolvimento conceitual que, em sua trajetória, é dependente da palavra, como elemento mediador, mas cuja característica decorre de seus distintos usos funcionais pelo indivíduo, como expressam as três etapas da constituição de conceitos – sincretismo, complexos e pseudoconceitos – apresentadas por Vygotski em investigação experimental que, como adverte, não correspondem ao processo tal como ocorre na realidade, mas permitem observar seu desenvolvimento em sua forma clássica, pois constituem “[...] o reflexo abstrato do desenvolvimento real nos conceitos” (idem, p. 153) e,

Por conseguinte, os momentos principais do desenvolvimento dos conceitos, descobertos na análise experimental, devem ser

considerados historicamente e interpretados como o reflexo dos estágios fundamentais que atravessa na realidade o desenvolvimento do pensamento da criança. (idem, p. 153)

Desse modo, o autor esclarece uma determinada dimensão de sua investigação que abstrai de modo proposital a constituição conceitual de seu *locus* primordial, qual seja, a vida humana e, concomitantemente, exige a compreensão histórica das fases descobertas na análise experimental. Portanto, todas aquelas etapas – sincretismo, complexos e pseudoconceito – devem ser submetidas ao crivo da realidade e a partir dela interpretadas.

É no interior de tais considerações basilares que a primeira fase do desenvolvimento conceitual – o sincretismo – necessita ser observada, ou seja, tendo em vista a abstração que o autor advertiu, deve-se cotejar a fase do desenvolvimento infantil em questão constantemente com a realidade, a fim de que ela possa se enriquecer com a saturação do real, em conformidade com a apreensão ontológica marxiana de método. Nesse sentido, o sincretismo – uma etapa subdividida em outras três – faz-se presente na criança de tenra idade e corresponde à união indiferenciada, sincrética, de vários elementos presentes no campo de percepção da criança. Tal fenômeno ocorre em virtude do egocentrismo infantil que une tudo com tudo, de acordo com a percepção imediata da criança:

[...] o significado da palavra não está completamente definido, é um conglomerado sem forma e sincrético de elementos individuais que, nas idéias e percepções da criança, estão de algum modo relacionados entre si em uma imagem. (idem, p. 135-136)

Observa-se que o sincretismo, em sua primeira fase, deve-se justamente à falta de definição do significado da palavra, principal elemento mediador que, ainda, não está constituída adequadamente. Já a fase que sucede a formação

sincrética é composta por outras cinco etapas e caracteriza-se pela formação de complexos:

Isso significa que as generalizações criadas por esta forma de pensamento são, quanto à sua estrutura, complexos de objetos ou elementos agrupados não somente sobre a base de conexões subjetivas estabelecidas na percepção da criança, mas fundadas em relações objetivas realmente existentes entre esses objetos. (idem, p. 138)

Este último momento do desenvolvimento conceitual já aponta uma superação parcial do egocentrismo infantil, uma vez que a criança já não confunde suas impressões com as relações objetivas, contudo, sua generalização baseia-se em nexos concretos imediatamente observáveis, não em conexões abstratas. Além disso, a inclusão de elementos em um complexo depende apenas de sua presença no campo da experiência imediata da criança e “por isso, o conceito reflete uma única conexão entre os objetos, uma relação relevante, uniforme, enquanto que o complexo reflete uma conexão prática, casual e concreta.” (idem, p. 139)

No pensamento por complexos, as palavras “[...] deixam de designar objetos isolados, de ser nomes próprios, convertem-se em sobrenomes” (idem, p. 140), ou seja, elas constituem denominações bastante gerais sob as quais se incorporam qualquer elemento a depender, apenas, do conhecimento prático da criança. Na base de tais inclusões encontram-se variadas formas de conexões associativas, firmadas sobre a percepção figurativa-concreta infantil.

Entre as diversas formas de pensamento por complexos, cabe ressaltar uma em especial – o pseudoconceito – posto que atua como elo intermediário entre esta etapa inferior e a etapa superior, qual seja, a formação de conceitos. Ainda que se trate, como as demais formas, de um pensamento concreto, associativo, o

pseudoconceito corresponde exteriormente aos verdadeiros conceitos, pois a atitude da criança é idêntica àquela na qual se fazem presentes conceitos genuínos.

Os pseudonceitos constituem a forma predominante no pensamento da criança pré-escolar, sendo que a sua preponderância deve-se:

[...] [à] circunstância de que os complexos infantis correspondentes ao significado das palavras não se desenvolvem livre e espontaneamente segundo as diretrizes da própria criança, senão seguindo determinadas direções pré-estabelecidas, já para o desenvolvimento do complexo, pelo significado dado às palavras na fala dos adultos. (idem, p. 147)

A assertiva vygotskiana aponta a prioridade do significado contido na fala dos adultos sobre aquele conferido pelas crianças, isto é, a primazia de conteúdos socialmente elaborados em detrimento de concepções imediatas, já que a linguagem adulta corresponde, justamente, a uma formulação historicamente constituída, enquanto as palavras utilizadas pela criança ignoram a riqueza de tais conquistas históricas ao se restringirem a significações limitadas ao seu campo perceptivo. Tal constatação é fundamental, posto que diferencia as proposições edificadas na obra vygotskiana daquelas noções aduladoras e hipostasiantes do desenvolvimento infantil que cultuam não a rica subjetividade humana que se constrói na trama das relações sociais, mas justamente seu oposto, qual seja, o embrionário, o natural e, portanto, inferior da conduta do homem:

A linguagem daqueles que rodeiam a criança, com seus significados estáveis e constantes, predetermina o curso do desenvolvimento de suas generalizações. Canaliza sua atividade em uma direção determinada, estritamente delimitada. Mas, dentro desse caminho prescrito, a criança pensa tal e como corresponde a seu nível de desenvolvimento intelectual (idem, p. 148)

Aqueles que rodeiam a criança lhes proporcionam, no processo de comunicação verbal com ela, as pautas de generalização e de transferência das acepções da palavra. (idem, p. 148)

É justamente tais significados formados socialmente que são fundamentais na atividade de elaboração conceitual das crianças, determinando-lhe o caminho das futuras generalizações. Contudo, como se pode observar nas assertivas vygotskianas, ao apreender a generalização ou a acepção de uma palavra em suas relações com o adulto, a criança não assimila o seu pensamento, posto que realiza operações intelectuais distintas daquele por meio de sua peculiar forma de pensar; daí Vygotski denominar pseudoconceito esse produto que, em seu aspecto exterior, coincide com os conceitos verdadeiros, mas que interiormente é formado por uma operação intelectual distinta, como já se evidenciou em sua descrição.

Nesse sentido, enquanto a comunicação entre a criança e o adulto estabelece-se bastante cedo, os conceitos *stricto sensu* surgem bem tarde no pensamento infantil, demandam um longo processo, como se verificou. Segundo Vygotski, esse desdobramento constitui uma situação singular e comum no desenvolvimento intelectual da criança “[...] a criança começa a operar com conceitos e a utilizá-los na prática antes de ter consciência deles. Os conceitos em-si-mesmo e para-os-demais se desenvolvem na criança antes que para-si-mesmo” (idem, p. 151). Não obstante, Vygotski adverte que os pseudoconceitos não são exclusividade do pensamento infantil e se encontram com freqüência no pensamento cotidiano adulto, pois aquilo que se corporifica na fala habitual são mais idéias gerais sobre as coisas e não conceitos verdadeiros – fato que atesta a coexistência de distintas formas evolutivas no desenvolvimento do comportamento.

Os conceitos verdadeiros, segundo Vygotski, pressupõem “[...] não somente a união e a generalização de elementos isolados, mas também a

capacidade de abstrair, de considerar separadamente esses elementos, fora das conexões reais e concretas dadas” (idem, p. 165), capacidade inexistente nos pensamentos por complexos, já que atrelados à situação concreta posta. Contudo, a diferenciação operada por Vygotski entre o processo de generalização característico do pensamento por complexos e a abstração conseqüente dos conceitos constitui, de acordo com o autor, apenas um “recurso convencional da nossa análise”, já que no curso real de desenvolvimento do pensamento infantil não ocorre essa divisão em duas linhas distintas, pois os dois momentos – abstração e generalização – ocorrem simultaneamente.

Desse modo, ao lado da união concreta desses processos e de sua natureza psicológica radicalmente distinta, Vygotski assinala a importância do momento de abstração que permite à criança destacar determinados atributos de um objeto em detrimento dos demais, ainda que de modo indiferenciado, pois “a criança abstrai uma soma indiferenciada de atributos, às vezes, em conseqüência de uma vaga impressão de comunidade e não se baseando em uma distinção clara de características isoladas” (idem, p. 166). Tal forma peculiar de abstração no pensamento infantil, denominada pelo autor de conceito potencial, não ocorre como sucedânea do pensamento por complexos, mas de modo concomitante a eles.

Segundo Vygotski, “[...] este tipo de conceitos potenciais já desempenha um papel muito importante no pensamento por complexos, ao se agrupar com freqüência na construção destes.” (idem, p. 169). Nesse sentido, é a generalização e a abstração empreendidas pelo pensamento infantil que conduzirão à formação dos conceitos genuínos:

O conceito surge quando uma série de atributos que foram abstraídos se sintetizam de novo e quando a síntese abstrata conseguida desse modo converte-se na forma fundamental do pensamento, através da qual a criança percebe e atribui sentido à realidade que a rodeia. Então, como dissemos, o papel decisivo no

processo de formação do conceito genuíno corresponde à palavra.
(idem, p. 169)

Este momento fundamental no desenvolvimento do pensamento conceitual infantil é, como aponta Vygotski, mediatizado pela palavra que dirige a atenção da criança a determinados atributos e “[...] simboliza o conceito abstrato e opera com ele como o signo superior entre todos os que criou o pensamento humano” (idem, p. 169), posto que a palavra oferece concretamente as pautas tanto de generalização quanto de abstração, sendo que ambas advêm, em um primeiro momento, do contato verbal estabelecido com os adultos. Embora a palavra seja decisiva na constituição do pensamento por complexos e no conceitual, de acordo com o autor, não se deve identificar seu uso funcional distinto em cada um desses contextos – enquanto nos complexos a palavra opera apenas uma generalização, nos conceitos, há um movimento cuja complexidade evidencia-se na tensão entre abstração e generalização.

Há que se considerar que na base do distinto uso funcional da palavra durante o desenvolvimento do pensamento conceitual está a variável relação entre pensamento e linguagem:

O fato principal que encontramos na análise genética do pensamento e da linguagem é que a relação entre ambos processos não é constante ao longo de seu desenvolvimento, senão variável. A relação entre o pensamento e a linguagem muda durante o processo de desenvolvimento, tanto em quantidade como em qualidade. Em outras palavras, a evolução da linguagem e do pensamento não é paralela nem uniforme. Suas curvas de crescimento se juntam e separam repetidas vezes, se cruzam durante determinados períodos, se alinham em paralelo e chegam inclusive a fundir-se em algum momento, voltando a bifurcar-se. (idem, p. 91)

Segundo Vygotski, investigações sobre o desenvolvimento filogenético do pensamento e da linguagem demonstraram que ambos possuem distintas linhas

genéticas, fato comprovado também no pensamento adulto, já que “[...] a relação entre o intelecto e a linguagem não é constante e igual para todas as funções, para todas as formas de atividade intelectual e verbal” (idem, p. 93) e, desse modo, deve-se reconhecer uma fase pré-lingüística do pensamento e uma fase pré-intelectual da linguagem. Já na ontogenia, de acordo com o autor, as relações entre pensamento e linguagem encontram-se mais intrincadas, ainda que se observem, também, distintas raízes genéticas que – comprovadas, no que se refere à linguagem, com o balbuciar e as primeiras palavras da criança que demonstram a ausência da atividade do pensamento – em determinado momento do desenvolvimento infantil encontram-se e coincidem, iniciando uma nova etapa no comportamento humano.

Vygotski também assinala a importância, nesse processo de desenvolvimento da linguagem, do surgimento da linguagem interior que possui sua gênese no elo intermediário (mediativo) consubstanciado na linguagem egocêntrica, isto é, aquele tipo de linguagem que a criança utiliza para si própria, quando realiza uma atividade e cuja função é a pura expressão e descarga emocional, ou para o acompanhamento dessa atividade. De acordo com o autor, a linguagem egocêntrica “[...] converte-se com grande facilidade em pensamento, no sentido próprio da palavra, quer dizer, assume a função de uma operação planejada, ou de resolução das dificuldades que surgem no curso da atividade.” (idem, p. 108), mesmo que fisiologicamente ainda se comporte como linguagem egocêntrica, o que significa que ela se interioriza quanto à sua função – torna-se linguagem interior – mas permanece exterior quanto à sua forma.

Ao detalhar a complexidade dos processos filogenéticos e ontogenéticos que originam pensamento e linguagem, bem como o desenvolvimento da linguagem interior pela mediação da linguagem egocêntrica, evidencia-se a problemática que

permeia as discussões vygotskianas, qual seja, a relação entre distintas funções psíquicas, bem como a unidade da consciência entendida a partir dos peculiares momentos de consubstanciação de nexos interfuncionais:

[...] o desenvolvimento da criança consiste não tanto no desenvolvimento e aperfeiçoamento de funções isoladas, senão na mudança das conexões e relações interfuncionais, sendo que em relação com essa mudança se produz também o desenvolvimento de cada função psíquica particular. A consciência se desenvolve como um todo, modificando em cada nova etapa sua estrutura interna e a relação das partes, e não como uma soma das mudanças parciais que se produzem no desenvolvimento de cada função isolada. O destino de cada parte funcional no desenvolvimento da consciência depende da mudança do todo e não do contrário. (idem, p. 209)

Isso significa que não é o desenvolvimento isolado de cada função que, ao final, somado aos demais, constituirá a consciência, ao contrário, a totalidade das transformações sofridas pela consciência é que determinará o desdobrar-se das funções. Desse modo, as diferentes funções psíquicas dependem, para seu desenvolvimento, da relação com as outras funções, uma vez que a consciência, como atesta o autor, desenvolve-se como um todo.

Sobre este ponto da unidade funcional da consciência – fundamental na arquitetura vygotskiana – observa-se sua divergência das considerações tecidas pela velha e pela nova psicologia que embora a considerem, fazem-no de modo marginal. Tanto a psicologia tradicional, quanto a psicologia genética, de acordo com o autor, concebem o desenvolvimento da consciência infantil como decorrente das transformações isoladas de cada função, “a primazia da parte funcional sobre a consciência em sua totalidade se manteve também aqui em qualidade de dogma principal” (idem, p. 210).

Outro aspecto fundamental decorrente da propositura vygotskiana é a necessária e importante interferência do ensino escolar no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual. Segundo Vygotski, o pensamento conceitual inicia-se na adolescência e, embora já possua conceitos, o adolescente ainda não é consciente dos mesmos:

O primeiro [conceito] pode aparecer antes e atuar independentemente do segundo [consciência do conceito]. A análise da realidade com ajuda dos conceitos surge muito antes que a análise dos próprios conceitos. (idem, p. 172)

Neste fato vemos a confirmação direta de que os conceitos não surgem simplesmente como resultado da elaboração lógica de tais ou quais elementos da experiência, que a criança não reflete o suficiente sobre seus conceitos, senão que esses lhe vêm por outro caminho e que somente depois ela toma consciência deles e os analisa logicamente. (idem, p. 172)

Este fato confirma-se, de acordo com Vygotski, com a discrepância entre o uso adequado dos conceitos pelos adolescentes e a restrita definição que oferecem dos mesmos, ou seja, eles o utilizam em uma situação concreta corretamente, mas o definem de modo bastante rudimentar. Além disso, há também a dificuldade de o adolescente expor um conceito quando este se encontra desvinculado de uma situação concreta.

Segundo o autor, “os próprios conceitos são produto de longo e complexo desenvolvimento do pensamento infantil” (idem, p. 176), em cuja base encontra-se a relação entre distintas funções psíquicas:

Em sua formação [conceito] intervêm todas as funções intelectuais em uma combinação original, cujo fator central é o uso funcional da palavra como meio de orientação deliberada da atenção, da abstração, da seleção de atributos e de sua síntese e simbolização com ajuda do signo. (idem, p. 176)

Sobressai, mais uma vez, o caráter mediado dos conceitos, representado pela palavra, bem como a constante relação interfuncional das funções psíquicas superiores que intervêm ativamente no processo de formação do conceito e apontam para o caráter integral da consciência, do qual não se pode abstrair, pois nele é que se encontra a possibilidade de cognoscibilidade da consciência, segundo o autor.

Não obstante a intrincada relação entre as distintas funções psíquicas superiores que determinam e explicam o pensamento conceitual, esse possui um momento fundamental no seu desenvolvimento configurado na elaboração de conceitos científicos que é iniciada na idade escolar, uma vez que em seu dia-a-dia a criança já possui e utiliza aquilo denominado por Vygotski como conceito cotidiano. Na formação do conceito científico, vem à tona, mais uma vez, o papel da palavra que ganha destaque como elemento mediador, pois a “[...] *definição verbal primária* constitui o aspecto principal de seu desenvolvimento” (idem, p. 183). De acordo com Vygotski, os conceitos científicos são os “[...] conceitos autênticos, verdadeiros [...]” (idem, p. 181) e, como os demais conceitos, “[...] também se desenvolvem e não se assimilam já acabados [...]” (idem, p. 181).

Na idade escolar, como atestaram as investigações do autor, há uma preponderância no desenvolvimento dos conceitos científicos sobre os cotidianos, além de uma maior conscientização dos primeiros em relação aos segundos. Esses fatos explicam-se, de acordo com Vygotski, em função do ensino e da “presença cooperativa” do professor que propiciam o amadurecimento de funções psíquicas superiores.

Não obstante, do mesmo modo que na gênese do pensamento conceitual convivem distintas etapas – como o sincretismo, os complexos que configuram peculiares modos de generalização, bem como os conceitos potenciais e suas incipientes abstrações – no desenvolvimento dos conceitos científicos ocorre sua unidade com os cotidianos; ambos encontram-se completamente atrelados – compõem um único processo de formação conceitual – ainda que possuam diferenças substanciais em sua constituição, como a tendência à abstração dos conceitos científicos e à concreção dos cotidianos. Embora constituam um único processo, cabe enfatizar suas diferenças, pois os conceitos científicos formados durante a instrução diferem dos cotidianos por “[...] uma relação distinta com a experiência da criança, por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que recorrem desde o momento em que nascem até que se formam definitivamente.” (idem, p. 196).

Concretamente, essa distinção corporifica-se na debilidade do conceito cotidiano em realizar abstrações e na restrição dos conceitos científicos a um “[...] verbalismo, em sua insuficiente saturação do concreto, que se manifesta como o principal perigo de seu desenvolvimento [...]” (idem, p. 183), além dos distintos trajetos de desenvolvimento que percorrem – os científicos, mediatizados por outros conceitos, já os cotidianos pelo significado da palavra. Contudo, justamente as peculiares características de cada um são as responsáveis pelo fortalecimento de ambos em seus pontos fracos, ou seja, os conceitos científicos impulsionam a intelectualização dos cotidianos, conferindo-lhes, também, a possibilidade de conscientização, bem como os conceitos cotidianos promovem a relação dos científicos com os dados concretos da realidade aos quais eles se referem.

De acordo com Vygotski, a distinção fundamental entre os conceitos científicos e os cotidianos assenta na instrução escolar, elemento essencial na constituição dos últimos. Segundo o autor, o desenvolvimento do conceito científico, diferentemente do cotidiano, encontra-se atrelado ao ensino “[...] o conceito científico de carácter social se produz nas condições do processo de instrução, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com a criança.” (idem, p. 183), bem como aos “[...] conhecimentos que lhe [à criança] são transmitidos [...]” (idem, p. 183), sendo que sua prematura maturação deve-se, justamente, à presença desses dois fatores. Tal maturação deve-se ao desenvolvimento das possibilidades que se encontram na “zona de desenvolvimento proximal”, fundamental para o desenvolvimento do pensamento conceitual e, também, para o amadurecimento de funções – como a conscientização e domínio da própria conduta – que ainda se encontram em vias de maturação. A “zona de desenvolvimento proximal” é assim definida por Vygotski:

Essa divergência entre a idade mental e o nível de desenvolvimento atual, que se determina com ajuda das tarefas resolvidas de forma independente, e o nível que alcança a criança ao resolver as tarefas, não por sua conta, senão em colaboração, é o que determina a zona de desenvolvimento proximal. (idem, p. 239)

A investigação expõe que a zona de desenvolvimento proximal tem um valor mais direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento. (idem, p. 239)

Segundo Vygotski, a relevância da “zona de desenvolvimento proximal” para o desenvolvimento é a possibilidade de “[...] elevar-se mediante à colaboração a um grau intelectualmente superior, a possibilidade de passar, com ajuda da imitação, do que a criança é capaz de fazer ao que não é capaz.” (idem, p.

241), sendo que a definição de imitação, na psicologia contemporânea a Vygotski, consistia na realização de uma tarefa que se encontrava na zona das possibilidades intelectuais da criança tendo como suporte a observação da atividade de outrem.

E, nesse sentido, ressalta-se a fundamental presença do professor que, em sua atividade, irá colaborar e dirigir esse processo de aprendizado e desenvolvimento da criança, servindo-lhe, também, de pauta para imitação. Outro ponto essencial, segundo o autor, é o ensino, a instrução, pois ela trará o novo para a presença da criança, aquilo que ela ainda não é capaz de realizar sozinha, impulsionando-a ao desenvolvimento daquilo que se encontra na “zona de desenvolvimento proximal”.

Daí a assertiva vygotskiana que exige um ensino que não se firme em momentos já realizados no desenvolvimento infantil, pois “na idade infantil, somente é boa a instrução que vai adiante do desenvolvimento e o arrasta” (idem, p. 242), pois ainda que o docente necessite considerá-los para saber aquilo que a criança já alcançou, o ponto de partida para uma boa instrução deve ser, segundo o autor, as possibilidades que se colocam em vias de concretização no desenvolvimento:

A instrução unicamente é válida quando precede ao desenvolvimento. Então, desperta e engendra toda uma série de funções que se achavam em estado de maturação e permaneciam na zona de desenvolvimento próximo. Nisso consiste precisamente o papel principal da instrução no desenvolvimento. [...] Nisso se diferencia a instrução da criança, cujo objetivo consiste no desenvolvimento multilateral, do ensino de hábitos especializados, técnicos [...] que não exercem nenhuma influência importante no desenvolvimento. [...] A instrução seria totalmente inútil se somente pudesse utilizar o que já amadureceu no desenvolvimento, se não constituísse ela mesma uma fonte de desenvolvimento, uma fonte de aparição de algo novo. (idem, p. 243)

Nesse sentido, vem a um primeiro plano a radical importância, para o desenvolvimento humano, do ensino – não aquele que se restringe à mentalidade

infantil, acreditando que seu desenvolvimento é algo autônomo, sem a necessária interferência do professor, vazio de conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e, portanto, decorrente do cultivo dos unilaterais pseudoconceitos infantis – mas o que se volta para o seu desenvolvimento que é atingido, somente, por meio da ativa presença do professor cuja função primordial é ensinar aquilo que foi acumulado pelo gênero humano.

Desse modo, há que se considerar a essencial relevância da presença cooperativa de um professor e de conhecimentos específicos no processo de consubstanciação dos conceitos científicos, na medida em que o professor propicia ao aluno a fonte de onde provém tais conceitos: as objetivações humano-genéricas. Não obstante, o surgimento dos conceitos científicos possui uma estreita dependência dos conceitos cotidianos, pois sua gênese deve-se à mediação do tecido conceitual já existente e constituído por esses últimos:

[...] a assimilação do sistema dos conceitos científicos resulta possível tão somente através de um mesmo tipo de relação mediatizada com o mundo dos objetos, quer dizer, através de outros conceitos previamente elaborados. Semelhante formação dos conceitos exige atos do pensamento completamente distintos, relacionados com o movimento livre no sistema de conceitos, com a generalização das generalizações anteriormente formadas, com o manejo mais consciente e mais voluntário dos conceitos anteriores. (idem, p. 199)

O autor ressalta que a emergência de conceitos científicos depende de uma necessária malha conceitual constituída pelos conceitos cotidianos que atuam como mediadores dos conceitos científicos. Observa-se, portanto, que os conceitos científicos provêm de generalizações já empreendidas pelos conceitos cotidianos, o que ressalta, mais uma vez, a unidade funcional da consciência defendida por Vygotski.

Embora, como se verificou, os conceitos cotidianos participem de modo decisivo no surgimento dos conceitos científicos, deve-se atentar para a importância que os últimos adquirem ao serem apreendidos, posto que determinam o desenvolvimento dos conceitos cotidianos, na medida em que os novos patamares de generalização, voluntariedade e consciência, alcançados pelos conceitos científicos, estendem-se aos cotidianos:

Os conceitos científicos, com suas atitudes totalmente distintas para com o objeto, mediados através de outros conceitos com seu sistema hierárquico interno de relações mútuas, constituem a esfera em que a tomada de consciência dos conceitos, quer dizer, sua generalização e domínio, surgem, ao que parece, em primeiro lugar. Uma vez que a nova estrutura da generalização surgiu em uma esfera do pensamento, transfere-se, depois, como qualquer estrutura, como um determinado princípio de atividade, sem necessidade de aprendizagem alguma, a todas as restantes esferas do pensamento e dos conceitos. Deste modo, a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos. (idem, p. 213-214)

Assim, a conscientização, responsável pelo domínio sobre os processos psíquicos é, portanto, conseqüência da generalização da estrutura sistemática dos conceitos científicos, elaborados a partir da instrução, aos demais conceitos e esferas do pensamento. Desse modo, a incorporação de um conceito científico que estabelece novos patamares de conscientização e, conseqüentemente, a generalização de sua estrutura e sistematização aos demais conceitos, significa a formação de um conceito superior no sistema em questão, originando relações de “comunalidad”¹⁶, conforme aponta Vygotski:

Portanto, a generalização do conceito aporta a localização do mencionado conceito em um determinado sistema de relações de

¹⁶ De acordo com nota da edição espanhola, “comunalidad” foi um neologismo que os tradutores preferiram utilizar no lugar da tradução literal do termo “obschnost” que significa “comunidade”, enfatizando o sentido de “possessão em comum” do conceito frente ao significado do termo “generalidade” utilizado na tradução em outros idiomas. (VYGOTSKI, 2001, p. 262)

“comunalidad”, relações que constituem as conexões mais naturais e mais importantes entre esses. (idem, p. 215)

O resultado fundamental da investigação mostra que as relações de “comunalidad” entre os conceitos têm uma ligação com a estrutura de generalização, quer dizer, com as fases de desenvolvimento dos conceitos, tal e como estudamos nas investigações experimentais do processo de formação de conceitos. Esta relação é muito estreita: a cada estrutura de generalização [...] lhe corresponde seu sistema específico de “comunalidad” e de relações de “comunalidad” dos conceitos gerais e particulares, sua medida de unidade, sua medida do abstrato e do concreto, medida que determina a forma concreta do movimento dos conceitos, da operação do pensamento em uma ou outra fase do desenvolvimento do significado das palavras. (idem, p. 261-262)

Nesse sentido, é a partir do movimento de generalização realizado pelo conceito científico que surgem relações de “comunalidad”, ou seja, as relações entre conceitos particulares e gerais, entre o concreto e o abstrato, sempre determinadas pelo grau de desenvolvimento das estruturas de generalização alcançadas pela criança. Uma consequência direta da “comunalidad” é a equivalência conceitual que surge apenas nas fases superiores de desenvolvimento das palavras, sendo completamente dependente de cada estrutura de generalização que, mais uma vez, determinará a possibilidade de sua concretização.

Para dimensionar as possibilidades de equivalência de um conceito, Vygotski assevera que é necessário avaliar sua medida de “comunalidad”, isto é, a unidade de concreto e abstrato contida no conceito, bem como a aplicação desse conceito em um ponto da realidade. Tal procedimento constitui, segundo o autor, um modo de alcançar todas as relações de “comunalidad” existentes na esfera desse conceito “[...] tanto em relação aos conceitos subordinados como em relação aos conceitos superiores e inferiores quanto às relações de “comunalidad”.” (idem, p. 264). Nesse sentido, Vygotski afirma que é justamente a medida de “comunalidad”

que determina “[...] todo o conjunto de operações possíveis do pensamento com o conceito.” (idem, p. 266).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão, hoje, não se esgota no reconhecimento de que a revolução não está na linha do horizonte prático, nem que o capital, refulgente, consolidou a prorrogação de sua utilidade histórica, mas indagar, diante da miséria material, que se amplia, e da miséria espiritual já universalizada (já contando inclusive com o discurso justificatório da desrazão contemporânea), se pode ser eterno o conformismo diante do mal-estar da humanidade, do mal-estar indisfarçável de cada individualidade, do apodrecimento radical de toda individualidade, pois no processo da individuação capitalista são indissociáveis o enriquecimento e o apodrecimento da individualidade, pois sem o apodrecimento ele não subsiste no quadro vigente. A crítica é a luta contra o apodrecimento e não pode se limitar à suposta 'crítica radical', que só leva à desolação. Só pode ser entendida como crítica radical aquela que se autotranscende, que vai para além dela mesma, que por seu valor se confirma na prática.

(Chasin, J. Rota e perspectiva de um projeto marxista. In: *Ad Hominem*. São Paulo: Ad Homimen, 2000. p. 52-53)

Ao se adentrar nas obras fundamentais para este trabalho, *Pensamento e Linguagem e História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores*, bem como em *Instrumento e Signo no Desenvolvimento da Criança*, observa-se com bastante nitidez a preponderância da *atividade mediadora* na constituição do psiquismo e comportamento humanos, cuja função é propiciar o domínio humano sobre sua própria conduta, na medida em que ela significa a interferência humana na consubstanciação de nexos primordialmente naturais, a partir da interposição – artificial, ou seja, social, como afirma Vygotski – de outros estímulos reordenadores no esquema estímulo-reação. Desse modo, é o homem que, por meio de sua atividade, autocria-se como ser humano, pois mesmo nos animais superiores não ocorre, como atesta o autor, o uso de meios – instrumentos ou palavras – com finalidades que ultrapassem a mera satisfação de necessidades imediatas.

Sendo assim, na contramão das correntes da psicologia que eram contemporâneas a Vygotski e uniformizavam o tratamento concedido ao comportamento humano e animal aplicando-lhes o mesmo princípio explicativo, qual seja, o esquema E-R que se limita à verificação de processos inferiores nas formas superiores do psiquismo e comportamento humanos, Vygotski observa a necessidade de se constatar que a característica proeminente do modo de ser humano deve-se ao fato de se tratar de um ser social que, mediante sua atividade, não se submete aos estímulos naturais imediatamente postos, pois domina-os.

O autor verifica que esse processo se dá a partir da criação de estímulos artificiais que, na *atividade mediadora*, operam como um mecanismo de controle da conduta humana, como demonstram seus estudos sobre a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, estas decorrentes da apropriação mediatizada das objetivações humano-genéricas, como é o caso dos conceitos científicos (conforme *Pensamento e Linguagem*). Portanto, é pela elaboração de estímulos artificiais que atuam sobre o esquema E-R, base natural da relação com o meio, que o ser humano, em termos psíquicos, irá se diferenciar dos animais, ou seja, nesse caso, destaca-se o caráter ativo dos indivíduos, ressaltado nos escritos marxianos, a determinar a natureza e as condições de existência humanas.

Então, na medida em que o desenvolvimento daquilo que constitui o homem, em termos psíquicos, está atrelado à *atividade mediadora*, ela se alça para além de um conceito, pois atua como categoria fundante do comportamento e psiquismo humanos, como se observou ao longo da exposição deste trabalho, já que decorre da apreensão das determinações imanentes ao desenvolvimento desses processos, coadunando-se, nesses termos, à proposição marxiana de que

“as categorias são formas de ser, determinações da existência” (Marx *apud* Lukács, 1979, p. 10).

Nesse sentido, mesmo ao retratar que a linguagem sucede as relações sociais na *atividade mediadora*, posto que, segundo o autor, “o pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem” (VYGOTSKI, 2001, p 117), é necessário observar que o autor não extrapolou a função do pensamento, qual seja, de meio para extrair e fixar o significado daquilo que está posto pela natureza e pela atividade humana, isto é, a linguagem ao longo do desenvolvimento dos trabalhos de Vygotski recebe um tratamento coerente com as proposições ontológicas marxianas evidenciadas por Lukács, uma vez que o pensador russo apenas ressalta sua função como principal meio pelo qual interiorizam-se as relações sociais, jamais subvertendo o seu posto no processo de constituição humana. Sendo assim, a linguagem, enquanto elemento que possibilita a transmissão daquilo que o gênero humano produziu, atua como elemento que, na *atividade mediadora*, possui uma dupla função: propiciar o desenvolvimento do psiquismo e comportamento humanos a níveis superiores, não restritos à determinação natural e, ademais, fornecer o conteúdo primordial das objetivações humanas à individualidade que, então, se forma.

Assim, verifica-se que os entraves vivenciados por Vygotski ao longo da elaboração de sua obra não restringiram a potencialidade desta apreensão ontológica fundamental sobre o desenvolvimento humano, qual seja, a *atividade mediadora*, pois seu alcance, ainda que obstaculizado na atual sociedade capitalista, deve se fazer presente tanto no contexto da psicologia, quanto naquele da educação escolar a qual, embora transcorra sob os ditames da contemporânea sociabilidade, necessita da lucidez presente nessa proposição vygotkiana, posto que esta desvela

e reitera a imprescindível tarefa do professor: transmitir os conteúdos historicamente elaborados pela humanidade.

Por fim, cabe ressaltar que as possibilidades contidas na arquitetura vygotskiana não se restringem à categoria *atividade mediadora*, elas apontam perspectivas pungentes que demandam investigações que, sem resvalar em imputações, dediquem-se a extrair o potencial contido na obra vygotskiana e as correspondentes ações no plano educacional. Nesse sentido, considerando a conturbada e lúcida trajetória de Vygotski, cabe ressaltar que o autor, na linha da epígrafe desta conclusão, não se restringiu a uma crítica infértil de concepções e teorias que lhe eram contemporâneas, na medida em que concretizou uma obra que indica um caminho essencial a ser empreendido: a busca de uma individualidade plena, para além das restrições e limites impostos pelo capital.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, J. L. V. *Tá na rua: representações da prática dos educadores de rua*. São Paulo: Xamã, 2001.

CADERNOS CEDES 24. *Pensamento e linguagem: Estudos na perspectiva da psicologia soviética*. São Paulo: Papyrus, 1991

CHASIN, J. *Marx, hoje: da razão do mundo ao mundo sem razão*. In: *Escrita Ensaio*, São Paulo: Escrita, 1983.

_____. *Rota e prospectiva de um projeto marxista*. In: *Ensaio Ad Hominem*, n. 1, Tomo III – Política. Santo André: Ad Hominem, 2000.

DUARTE, N. *Vygotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vygotskyana*. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Unesp/Araraquara. Araraquara: Unesp, 2003.

FREITAS, M. T. A. *O Pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPED (1998-2003)*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 109-138, 2001.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K., F. ENGELS. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 1999.

MORAES, M. C. (Org) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LUKÁCS, G. *Ontologia dell'essere sociale II*. Roma: Editori Riuniti, 1981.

_____. *Ontologia do ser social: princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

SERRETTI, N. M. *O distúrbio de déficit de atenção/hiperatividade: o olhar do professor*. Dissertação (mestrado). – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Unesp/Araraquara. Araraquara: Unesp, 2004.

TULESKI, S.C. *Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida*. Caxambu: 23ª Reunião Anual da Anped, 2000.

_____. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem, 2002.

VALSINER; VAN DER VEER. *Vygotski: uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

VYGOTSKIJ, L. S.; LURIA, A. R. *Strumento e segno nello sviluppo del bambino*. Roma: Laterza & Figli Spa, 1997.

VYGOTSKI, L. S. *A transformação socialista do homem*. 1930. Disponível em: <www.marxists.org>. Acesso em: 20 jun. 2006.

_____. *Obras escogidas*. Tomo I. Madri: Visor, 1991.

_____. *Obras escogidas*. Tomo II. Madri: Visor, 2001.

_____. *Obras escogidas*. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

_____. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

_____. *Obras escogidas*. Tomo V. Madri: Visor, 1997.