



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED/UFU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RUBEN DE OLIVEIRA NASCIMENTO

**UM ESTUDO DA MEDIAÇÃO NA TEORIA DE LEV
VIGOTSKI E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO**

UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS

2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED/UFU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RUBEN DE OLIVEIRA NASCIMENTO

**UM ESTUDO DA MEDIAÇÃO NA TEORIA DE LEV
VIGOTSKI E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Área de Concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi

UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS

Agosto de 2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

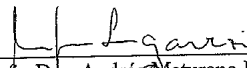
N244e Nascimento, Ruben de Oliveira, 1963-
2014 Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação / Ruben de Oliveira Nascimento. - 2014.
406 f. : il.

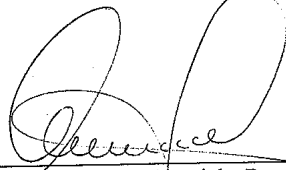
Orientadora: Longarezi, Andréa Maturano.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

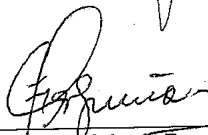
1. Educação - Teses. 2. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934 - Teses. 3. Psicopedagogia - Teses. 4. Psicologia educacional - Teses. I. Longarezi, Andréa Maturano. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

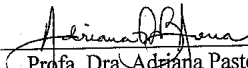
CDU: 37

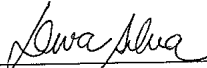
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Andréa Maturano Longarezi
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Prof. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes
Universidade de São Paulo – USP


Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino
Universidade de Uberaba – UNIUBE


Prof. Dra. Adriana Pastorello Buim Arena
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Prof. Dra. Diva Souza Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico esse trabalho aos meus pais, José Rêgo do Nascimento e Joselina de Oliveira Nascimento (*in memoriam*), pelo cuidado de uma vida, pelo amor, pela atenção.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me proporcionado a benção de concluir um doutorado, condições ideais para fazê-lo e de aprender com profissionais tão competentes que Ele colocou no meu caminho.

À minha orientadora, professora doutora Andréa Maturano Longarezi, pela maneira humana de tratar o outro, pelas orientações e sugestões preciosas, pelo apoio fundamental ao trabalho, pela motivação ao estudo de tão complexa teoria e pela confiança. Sempre pensarei em você com gratidão e respeito.

Ao professor mestre Achilles Delari Junior e aos professores doutores Ricardo Baquero (Universidade de Buenos Aires – UBA) e Zoia Ribeiro Prestes (Universidade Federal Fluminense – UFF), pelas críticas e interlocuções relevantes para o desenvolvimento dos estudos.

Aos professores doutores Adriana Pastorello Buim Arena (FACED/UFU), Diva Souza Silva (FACED/UFU), Maria Elisa Mattosinhos Bernardes (USP), Orlando Fernández Aquino (UNIUBE) e Roberto Valdés Puentes (FACED/UFU), pelas ricas discussões teóricas e pela visão crítica construtiva do trabalho, que muito contribuíram para sua realização.

À minha querida esposa Gerda pelo cuidado, apoio, companheirismo, motivação e atenção no processo de construção desse trabalho, em todo momento.

Ao meu cunhado Paulo Rocha pelas estimulantes interlocuções e pelo apoio bibliográfico, que muito contribuiu com a pesquisa.

Aos meus irmãos Lilian, Mirian, Vivian e José Rêgo Júnior, aos meus cunhados Antonio Márcio e Rosana, à minha sogra Maria da Glória, às minhas tias Lúcia (Nana), Diva e Rita, e aos sobrinhos, pelo apoio, pela motivação, pelo interesse com o processo do doutorado e, principalmente, pelas orações.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pela experiência e riqueza que representou em minha vida acadêmica.

Nuestra investigación hizo referencia todo el tiempo, como ya hemos dicho, al aspecto de la palabra que, como el otro lado de la Luna, era un terreno ignorado por la psicología experimental. Hemos tratado de investigar la relación de la palabra con el objeto y con la realidad. Hemos intentado estudiar experimentalmente la transición dialéctica de la sensación al pensamiento y mostrar que en este la realidad se refleja de otro modo que en la sensación, que el principal rasgo distintivo de la palabra es el reflejo generalizado de la realidad.

LEV VIGOTSKI

Pensamiento y Habla, 1934

RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa sobre mediação na teoria de Lev Vigotski, realizado por meio de um profundo estudo teórico-bibliográfico. A pesquisa procurou discernir nos argumentos de Vigotski, ao longo de sua obra, o uso e a definição do termo mediação e suas implicações para o processo educativo. A pesquisa mostrou que mediação é uma discussão presente desde os primeiros escritos psicológicos e pedagógicos de Vigotski, sendo empregada até o final de sua obra, norteando sua análise de Educação e desenvolvimento. Nos textos pesquisados encontramos as seguintes formas de mediação comentadas pelo autor: mediatização dos reflexos psíquicos, mediação pela ciência, ação mediada pela operação do signo, mediação social e mediação dos conceitos. Concluímos que o estudo da base dialética de mediação e sua ligação com o problema educativo e o desenvolvimento humano, são indispensáveis para sua definição e fundamental para se pensar suas contribuições para o processo de ensino que se proponha vigotskiano.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Lev Vigotski; Mediação.

RESUMEN

Este trabajo es una investigación sobre mediación en la teoría de Lev Vigotski, realizado por medio de un profundo estudio teórico-bibliográfico. La investigación procuró discernir en los argumentos de Vigotski, a lo largo de su obra, el uso y la definición del término mediación y sus implicaciones para el proceso educativo. El trabajo mostró que la mediación es una discusión presente desde los primeros escritos psicológicos y pedagógicos de Vigotski, siendo empleada hasta el final de su obra, norteando su análisis sobre Educación y desarrollo. En los textos investigados encontramos las siguientes formas de mediación comentadas por el autor: mediatización de los reflejos psíquicos, mediación por la ciencia, acción mediada por la operación del signo, mediación social y mediación de los conceptos. Concluimos que el estudio de base dialéctica de mediación y su ligación con el problema educativo y el desarrollo humano, son indispensables para su definición y fundamental para pensar sus contribuciones para el proceso de enseñanza que se proponga ser vigotskiano.

PALABRAS CLAVE: Educación; Lev Vigotski, Mediación.

INDICE

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	2
CAPÍTULO 1 – PERÍODO REFLEXOLÓGICO E A PSICOLOGIA PEDAGÓGICA (1924-1927)	26
1.1. Dados Biográficos de Lev Vigotski no Período de 1896 a 1924	30
1.2. Fenômenos Psíquicos e Comportamento Humano	35
1.3. O Estudo Objetivo da Psique	44
CAPÍTULO 2 – MEDIAÇÃO DOS REFLEXOS PSÍQUICOS	57
2.1. O Novo Enfoque de Psique e o Problema Educativo	68
2.2. Fatores Biopsíquicos e Sociais do Problema Educativo	83
2.3. A Experiência Social Humana	88
2.4. Fundamento Pedagógico-Social da Educação	95
CAPÍTULO 3 – A MEDIAÇÃO PELA CIÊNCIA	107
3.1. Educação Escolar como Processo de Reeducação	115
3.2. Conhecimento Científico e Processo Educativo	121
CAPÍTULO 4 – MEDIAÇÃO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL (1928- 1931)	129
4.1. Análise Histórica das Funções Psíquicas	134
4.2. Conceito de Desenvolvimento Cultural	141
4.3. Conceito de Função Psíquica Superior	146
4.4. Domínio da Própria Conduta	151
4.5. O Estímulo-Signo e o Caráter Mediado da Ação	155
4.6. O Aparelho e sua Chave nas Mãos do Homem	172
4.7. O Determinismo se Humaniza	180
4.8. O Método Instrumental	188
4.9. A Mediação Social	194
4.10. Ação Mediada e Educação Cultural	200
CAPÍTULO 5 – SOBRE OS SISTEMAS PSICOLÓGICOS (1930)	215
5.1. Sistemas Psicológicos e o Desenvolvimento de Conceitos	220
5.2. Ação Voluntária e Pensamento em Conceitos	228
5.3. Sistemas psicológicos e Educação	238
CAPÍTULO 6 – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO (1933-1934)	241
6.1. Preâmbulo Histórico	242
6.2. Relação entre Desenvolvimento e Instrução	244
6.3. Relação entre Ensino e Amadurecimento das Funções Psíquicas	247
6.4. Relação Temporal entre Instrução e Desenvolvimento	251
6.5. O Conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo	252
6.6. ZDP e o Processo de Imitação	255
6.7. ZDP e Brincadeira Infantil	261
CAPÍTULO 7 – MEDIAÇÃO DOS CONCEITOS	265
7.1. A face Interna da Ação Mediada	265
7.2. Conceitos Espontâneos e Conceitos Científicos	273
7.3. A Relação dos Conceitos entre Si e com os Objetos	277
CAPÍTULO 8 – ESTUDO DA BASE DIALÉTICA DE MEDIAÇÃO NA TEORIA DE VIGOTSKI	285

8.1. A psicologia soviética e o materialismo dialético	287
8.2. Período Reflexológico (1924-1927)	289
8.3. Teoria Histórico-Cultural (1928/1931)	300
8.3.1. Contribuições de Friedrich Engels	301
8.3.2. Contribuições de Georg W. F. Hegel	307
8.4. Aproximação Marxista ao Problema Hegeliano da Mediação	317
8.5. Um Percorso Vigotskiano de Hegel a Lenin	331
8.6. O Traço Distintivo da Palavra	344
CAPÍTULO 9 – MEDIAÇÃO E PROCESSO DE ENSINO NA TEORIA DE VIGOTSKI	348
9.1. Preâmbulo Histórico	348
9.2. Psicologia Pedagógica	350
9.3. Teoria Cultural da Educação	362
9.4. Instrução e Desenvolvimento	366
9.5. Conceitos Espontâneos e Conceitos Científicos	371
CONSIDERAÇÕES FINAIS	379
REFERÊNCIAS	386
OBRAS DE LEV VIGOTSKI CONSULTADAS	405

ÍNDICE DAS ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Lev S. Vigotski (1896-1934)	30
Ilustração 2 – Cidade de Gomel no início do século XX	31
Ilustração 3 – Universidade Imperial de Moscou em 1910	32
Ilustração 4 – Universidade de Shaniávski em 1913	32
Ilustração 5 – Lev Vigotski	34
Ilustração 6 – Ivan M. Sechenov (1829-1905)	36
Ilustração 7 – Aspectos dos componentes da reação	40
Ilustração 8 – Aspectos de comportamento psíquico inteligente numa reação completa.	40
Ilustração 9 – Sala de aula em 1920, na cidade de Smolensk	93
Ilustração 10 – Introdução do estímulo-meio	154
Ilustração 11 – Central telefônica do início do século XX	173
Ilustração 12 – Lição de aritmética proposta por Thorndike	209
Ilustração 13 – Latitude e Longitude terrestre	278

APRESENTAÇÃO

O trabalho que o leitor tem em mãos reflete o anseio acadêmico do autor pelo conhecimento que fundamenta práticas.

Esse anseio foi uma marca em nossos 22 anos dedicados ao ensino superior com a disciplina Psicologia da Educação, ajudando na formação inicial de professores e na formação de conceitos.

Com o doutorado, esse anseio nos fez voltar para uma das fontes teóricas que sustentaram nossa experiência docente nesse ramo, revisitando um difícil tema que percorreu nossa trajetória ensinando para alunos de diferentes áreas de conhecimento, lidando assim com diferentes perspectivas sobre o mundo: mediação na teoria de Lev Vigotski.

Voltamos-nos para esse tema com um olhar pesquisador, e descobrimos que sua proposta teórica é instigadora se somada à experiência viva do professor. Vimos também que adentrar na concepção e raiz teórica de mediação na teoria de Vigotski é um rico processo de conhecimento, uma experiência formadora.

Compreendemos que pesquisas bibliográficas levadas ao extremo são tão complexas quanto outros tipos de pesquisa. Concluímos que elas requerem, no tratamento rigoroso de seus documentos, uma investigação exigente que reflete uma prática própria que desafia tanto quanto outros tipos de pesquisa.

Assim, observamos que pesquisas bibliográficas podem ser tanto básicas para outras pesquisas quanto um rico momento de autodesenvolvimento dos processos teóricos, num movimento constante de análise dos fundamentos da prática.

Essa pesquisa é um olhar, uma aproximação, um estudo. Esperamos que seja para o leitor tão provocativo quanto foi para seu autor.

Que em suas limitações e dentro de seu alcance, esse trabalho sirva ao menos para comunicar possibilidades de análise e fomentar outras discussões no coletivo de pesquisadores e professores que se dispõe a estudar e pensar sobre as ideias de Vigotski, no contexto da educação escolar.

INTRODUÇÃO

A obra de Lev S. Vigotski (1896-1934) é um importante legado teórico cujos princípios e conceitos vêm contribuindo até os dias de hoje com a ciência psicológica e com abordagens pedagógicas. Esse legado pode ser visto, por exemplo, em autores ligados ao Ensino Desenvolvimental (LONGAREZI e PUENTES, 2013). Suárez et al. (2011) comentam que “sua obra foi continuada por destacados seguidores como A. N. Leontiev, A. R. Luria, L. I. Bozhovich, P. Ya. Galperin, V. V. Davidov e outros. Por tudo isso, é o psicólogo soviético que mais tem transcendido, apesar de sua curta vida”¹ (p. 133).

No que concerne à introdução da obra de Vigotski no Brasil, Prestes (2010) comenta que há registros de pesquisadores brasileiros que leram alguns trabalhos de Vigotski na década de 1970, por meio de publicações feitas nos Estados Unidos da América. Essa autora comenta que, apesar da dificuldade de se levantar com clareza e exatidão qual o primeiro texto de Vigotski a chegar ao Brasil, menciona pesquisa realizada por Freitas (1994), mostrando que em 1974 já se ouvia falar de Vigotski no Brasil.

Segundo Prestes (2010), a primeira obra de Vigotski mencionada num artigo acadêmico brasileiro foi da edição americana *Thought and Language*, publicada em 1962. Nesse artigo publicado em 1986, de autoria de Mario Tolentino, Roberto Ribeiro da Silva, Romeu C. Rocha-Filho e Elizabeth Tunes, se faz referência, pela primeira vez no Brasil, aos conceitos científicos. A autora comenta que uma edição portuguesa de *Pensamento e Linguagem*, de 1972, figura também entre as primeiras referências de pesquisadores brasileiros.

No campo da Psicologia da Educação, Silva e Davis (2004) realizaram uma pesquisa nos números da Revista *Cadernos de Pesquisa*, publicados entre 1971 e 2000, para verificar como os pressupostos teórico-metodológicos de Vigotski foram sendo introduzidos e apropriados por autores brasileiros em seu início, nesse campo da psicologia. Essa pesquisa mostrou o seguinte:

¹ “Su obra fue continuada por destacados seguidores como A. N. Leontiev, A. R. Luria, L. I. Bozhovitch, P. Ya. Galperin, V. V. Davidov y otros. Por todo esto Vigotski es el psicólogo soviético que más ha trascendido a pesar de su corta vida” (SUÁREZ et al., 2011, p. 133).

A década de 1980 foi responsável por 37,8% da produção encontrada e a de 1990 por 62,2%, observando-se, de uma década para outra, a diferença de 24,4%. É importante considerar que foi a partir do início da década de 1990 que as obras de Vigotski passaram a ser mais acessíveis. Daí a razão pela qual pouco se produziu e se divulgou, do que decorre, tanto em um caso como em outro, a dificuldade de avançar teoricamente na proposta vigotskiana. (SILVA e DAVIS, 2004, p. 636)

De acordo com as autoras, os temas mais abordados foram: “desenvolvimento e aprendizagem” (38,6%), “pensamento e linguagem” (18,6%), “desenvolvimento da linguagem” (15,7%) e “crítica a Piaget” (1,4%).

No âmbito acadêmico, pesquisas sobre as contribuições de Vigotski também vêm se intensificando no país. Segundo Mainardes e Pino (2000), a produção de teses e dissertações no país sobre as contribuições de Vigotski começa no final da década de 1980, sendo que na década de 1990 produziu-se um maior número de trabalhos. Na análise dos autores:

Em geral, as dissertações e teses apresentam importantes reflexões que contribuíram para o aprofundamento de questões conceituais e metodológicas. Muitas delas tematizam questões de aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar, o papel da linguagem, as interações e mediações sociais, os processos de significação, o jogo simbólico, o desenho infantil etc. (MAINARDES e PINO, 2000, p. 256)

Atualmente, a teoria de Vigotski vem cada vez mais contribuindo com a pesquisa educacional brasileira e fazendo parte dos currículos de cursos de formação inicial e continuada de professores no país, sendo inclusive pauta nos fundamentos teóricos e metodológicos de diretrizes pedagógicas e curriculares estaduais, como é o caso, por exemplo, das Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2009/2013) e das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (anos iniciais) da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro (2010).

Nossa pesquisa se propôs a contribuir com o processo acadêmico de aprofundamento de questões conceituais da teoria de Vigotski, com a realização de um trabalho voltado para o tema mediação em sua obra, aproximando-nos do tema pela vinculação que o autor faz do mesmo com o processo educativo em seus textos. Nossa pesquisa examina o tema no período de sua produção textual, olhando para um autor em seu tempo.

Lev Vigotski: um autor em seu tempo

Mesmo que contribuições da teoria de Vigotski prevaleçam nos dias de hoje e possam ser devidamente aplicadas a discussões da escola atual, ele foi um autor de seu tempo, com uma produção intelectual digna de seu tempo, analisando teorias e abordagens filosóficas, psicológicas e pedagógicas prestigiadas no período que produziu sua obra. Essa questão é importante não apenas para o estudo contextualizado de seu trabalho, mas também para sua análise e crítica atual. Devido à complexidade do tema na obra do autor, nossa pesquisa se concentrou no primeiro aspecto, como contribuição acadêmica para o estudo contextualizado da obra de Vigotski.

Portanto, é preciso identificar aspectos do período em que ele produziu sua obra.

Vigotski produziu sua teoria na década de 1920 e começo da década de 1930 do século passado, num período em que os estudos psicológicos e pedagógicos se voltavam para funções psíquicas, para faculdades mentais, para o debate da questão entre o mental e o físico, entre o espírito e a matéria. Nesse momento, se esperava muito da então emergente ciência psicológica, para fundamentar a teoria educacional. A Ciência era uma prerrogativa da época moderna, cujo impacto também se fazia sentir na própria visão de educação. No âmbito da psicologia experimental o método introspectivo era o mais usado para se investigar processos mentais e a consciência (COLL SALVADOR, 1999; PALANGANA, 2001; RIVIÈRE, 2002, WEITEN, 2002, SUÁREZ et. al, 2011, LENT, 2013).

Em seu país, Vigotski experimentou desafios teóricos complexos na psicologia soviética então iniciante, com os quais teve embates metodológicos importantes. Nos primeiros anos da Revolução, se davam correntes psicológicas diferentes e até mesmo antagônicas: um grupo de influência idealista liderado por Chelpanov; um grupo seguindo a Reactologia, de Kornilov; e um grupo mais dominante, a Reflexologia, representado por Pavlov e Bechterev, que repudiava o estudo dos fenômenos subjetivos e realçava o estudo do comportamento nos reflexos. Esses grupos mantinham a parcialidade nas investigações (PALANGANA, 2001; RIVIÈRE, 2002; MINICK, 2002).

Foi um período histórico em que se buscou a construção de uma nova psicologia marxista baseada no materialismo dialético, que concordasse com fundamentos do materialismo dialético marxista-leninista, se dedicando a problemas de aplicação prática (LEONTIEV, 1991; MAKIRRIAN, 2006).

Para a nossa pesquisa, é importante também dizer que foi um período de transição na história da pedagogia russa. Com a Revolução, promoveu-se a passagem do modelo da escola czarista para a construção de uma nova cultura escolar fundamentada numa pedagogia de base socialista. Segundo C. R. Freitas (2009), historiadores da educação russa dividem esse período em dois momentos: de 1917 a 1920, um momento inicial de reforma da escola e de construção de uma pedagogia soviética; e de 1921 a 1930, um segundo momento de afirmação da escola socialista e da pedagogia marxista-leninista. Mas, essa transição não foi um processo simples.

Segundo Capriles (1989) e C. R. Freitas (2009), nos primeiros anos da Revolução de Outubro os educadores pesquisavam em várias direções e isso refletia nos cursos de formação de professores. Muitos foram partidários de Froebel, das teorias da primeira época de Maria Montessori (de grande repercussão na pedagogia soviética do período) e, nos anos de 1920, de outras correntes não-soviéticas como Emile Durkheim, o método educacional progressista de John Dewey – estudado por Krupskaya, Chatski, Lunatcharski e Pinkevitch –, a proposta da Escola Nova, o plano Dalton e a obra de Jean Piaget. Mas, Lenin foi quem primeiro recorreu a uma análise marxiana como base para o sistema escolar do socialismo, influenciando no processo dessa transição.

Em termos políticos, Vigotski desenvolveu sua teoria num contexto histórico específico: os primeiros 17 anos da Revolução de Outubro. Essa demarcação política e social é importante, pois, a Revolução trouxe consigo mudanças significativas de mentalidades e de projetos na sociedade, na ciência, na educação, na indústria, na economia, etc. Segundo Palangana (2001), Vigotski foi um psicólogo soviético preocupado em construir uma psicologia que respondesse à problemática político-social do país em sua época.

Tuleski (2008), citando Davydov e Zinchenko, comenta que:

a visão de mundo de Vygotski desenvolveu-se nos anos da revolução e refletiu as mais avançadas e fundamentais influências sócio-ideológicas relacionadas à compreensão das forças essenciais do homem, das leis de seu desenvolvimento

histórico e de sua formação plena, nas condições da nova sociedade socialista, pensamento que se manifestou plenamente na filosofia materialista dialética que conhecia a fundo e na qual baseou toda a sua teoria. (TULESKI, 2008, p. 36)

Para Leontiev (1991, p. 420), “a obra de Vigotski vem determinada em primeiro lugar pelo tempo em que viveu e trabalhou, a época da Grande Revolução Socialista de Outubro”². Rivière (2002) comenta que “em muitos sentidos, Vigotski era um filho da revolução e se incorporou ativamente ao projeto de fazer uma nova sociedade e desenvolver uma nova cultura”³ (p. 17).

Mas, Rivière (2002) comenta também que Vygotski se dedicou ao ensino em sua vida profissional, e que esta dedicação não se deu somente no exercício didático, mas também investigando situações educativas. Para esse autor, essa dedicação e interesse refletiram em suas investigações psicológicas.

Como assinala Manacorda (1979), Vygotsky foi professor, pedagogo e paidólogo, antes de ser psicólogo. Sempre manteve o interesse em vincular a psicologia científica com o trabalho educativo, e nutriu seus trabalhos psicológicos com observações e experiências recolhidas de situações educativas reais.⁴ (RIVIÈRE, 2002, p. 18)

Esses são alguns dados históricos que não estão à margem da produção da obra de Vigotski. Nossa pesquisa não se deteve a analisar especificamente esses dados, porque não é este seu alvo. Esse contexto é mencionado para situar historicamente o tempo em que Vigotski desenvolveu sua teoria e produziu seus textos.

Tema da Pesquisa

Nossa pesquisa se voltou para o tema mediação na teoria de Vigotski, como tratado pelo autor em seus textos.

² “la obra de Vygotski viene determinada en primer lugar por el tiempo en que vivió y trabajó, la época de la Gran Revolución Socialista de Octubre” (LEONTIEV, 1991, p. 420).

³ “En muchos sentidos, Vygotski era un hijo de la revolución y se incorporó activamente al proyecto de hacer una nueva sociedad y desarrollar una nueva cultura” (RIVIÈRE, 2002, p. 17).

⁴ “Como há señalado Manacorda (1979), Vygotski fue enseñante, pedagogo y paidólogo antes de ser psicólogo. Siempre mantuvo el interés por vincular la psicología científica con la labor educativa, y nutrió sus trabajos psicológicos de observaciones y experiencias recogidas en situaciones educativas reales” (RIVIÈRE, 2002, p. 18).

Para Wertsch (1988 p. 33), “a contribuição mais original e importante de Vygotsky consiste no conceito de mediação”⁵. Wertsch (1988) comenta que este conceito envolve outros dois temas centrais que constituem a estrutura da teoria de Vigotski: o método genético e o entendimento social dos processos mentais mediante a compreensão dos instrumentos e dos signos atuando como mediadores.

Daniels (2003) também trata mediação como conceito, dizendo ser um conceito-chave ou central na concepção vigotskiana de psicologia cultural.

Para Molon (2010), na teoria de Vigotski, mediação não é um conceito, mas um pressuposto norteador de todo o arcabouço teórico-metodológico de sua psicologia.

Para Oliveira (1992a), mediação é uma ideia central na teoria de Vigotski:

Uma ideia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a ideia de mediação. Enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. (OLIVEIRA, 1992a, p. 26)

Para Rego (2001), enraizada na teoria histórico-cultural de Vigotski, mediação é um processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens.

Para nós, importa saber como mediação se constitui teoricamente em seus textos e suas implicações para a educação.

Mas, antes de adentrarmos na investigação que realizamos nessa direção, é preciso considerar que o uso geral do termo mediação também tem suas particularidades e acepções diferentes, mostrando que o termo não é de emprego simples.

Examinando o percurso do significado do termo Mediação ao longo do tempo, Garcia (2004) comenta:

Pesquisando o significado de mediação, constatamos que o vocábulo entrou para o dicionário de língua portuguesa em 1670, sendo entendido como o ato ou efeito de mediar, ato de servir de intermediário entre pessoas, grupos, partidos, a fim de dirimir divergências ou disputas; é o processo pelo qual o pensamento generaliza os dados apreendidos pelos sentidos. Segundo Houaiss (2001), a definição de mediação varia de acordo com a especificidade de sua utilização, assumindo sentidos diversos. (GARCIA, 2004, p. 25)

⁵ “[...] la contribución más original e importante de Vygotsky consiste en el concepto de mediación” (WERTSCH, 1988, p. 33).

O termo Mediação é também encontrado na Astronomia determinando o momento de culminação de um astro; na religião, significando a intercessão de um santo ou divindade⁶; na música bíblica, representando a divisão de cada versículo de um salmo em partes, sendo a primeira salmodiada por um coro e a segunda por outro; e na perspectiva jurídica, como sendo um procedimento que visa promover a aproximação entre partes interessadas a consolidar um negócio ou contrato, ou num litígio, pela interposição de um intermediário entre as partes em negociação ou conflito (GARCIA, 2004).

Esse termo também tem tradição na Filosofia e um valor muito importante na história da educação, da psicologia, da neurociência. Atualmente, vem tendo significativa presença nos estudos e debates sobre Didática. Veremos, resumidamente, como o termo se apresenta nesses campos.

O Termo Mediação na Educação

Arce (2002) aponta para a ideia de mediação na pedagogia de Friedrich Froebel (1782-1852). Froebel foi um importante pedagogo na história da educação do século XIX, que se preocupou com a educação da primeira infância, anterior ao ensino elementar. Arce (2002) assim coloca o referido termo na pedagogia de Froebel:

Tal como a natureza é exteriorização do espírito divino, para que a criança desenvolva o que de melhor existe no ser humano, ela precisa exteriorizar seu interior, o que pode ser feito **pela mediação do simbolismo** (os brinquedos criados por Froebel desempenhariam esse papel na primeira infância). (ARCE, 2002, p. 39, grifo nosso)

O termo também se mostra no processo tradicional de ensino. Segundo Mizukami (1986, p. 14-15), na **abordagem tradicional** de ensino a relação professor-aluno é vertical, sendo o professor o responsável por decidir quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula, etc., detendo os meios coletivos de expressão, sendo que as relações são em função do mestre e de seu comando. Seu papel

⁶ No cristianismo (originado do judaísmo) Jesus é o mediador entre Deus e os homens, ou entre um novo testamento ou aliança entre Deus e os homens, conforme o seguinte: “Pois há um só Deus e um só mediador entre Deus e os homens: o homem Cristo Jesus, o qual se entregou a si mesmo como resgate por todos. Esse foi o testemunho dado em seu próprio tempo” (I Timóteo 2: 5,6 – Bíblia, 2000, p. 951), ou ainda: “[...] a Jesus, mediador de uma nova aliança, e ao sangue aspergido, que fala melhor do que o sangue de Abel” (Hebreus, 12:24 – Bíblia, 2000, p. 969).

está ligado à transmissão de certo conteúdo, permanecendo a classe intelectual e afetivamente dependente do professor. No caso, “o professor exerce, aqui, **o papel de mediador entre cada aluno e os modelos culturais**” (MIZUKAMI, 1986, p. 15, grifo nosso).

O termo mediação é também muito importante na Educação a Distância (EaD).

Segundo Dias e Leite (2010), na EaD (ou ensino a distância) atual, as novas tecnologias da informação e comunicação abrem inéditas possibilidades de comunicação, disponibilizando dispositivos que permitem tanto a integração de pessoas a um processo ensino-aprendizagem, quanto a promoção da interatividade (participação ativa do sujeito no processo de comunicação), sendo estes importantes aspectos pedagógicos do processo educativo a distância.

Dias e Leite (2010) comentam que o uso das novas tecnologias envolve novas discussões sobre concepções de ensino, aprendizagem e controle de seus processos, mas, especialmente, a redefinição do papel do professor.

Na visão de Sherry (apud TAVARES, 2000, p. 1), o professor passa a se ver como um orientador, **fazendo mediações**, apresentando modelos, explicando, redirecionando o foco, oferecendo opções. E, também, como um coaprendiz, que colabora com outros professores e profissionais. Ou seja, a maioria dos professores ou instrutores, que utiliza atividades de ensino **mediadas** pelo computador, prefere assumir o papel de moderador ou facilitador das interações em vez do papel do especialista que transmite conhecimentos. (DIAS e LEITE, 2010, grifo nosso)

De acordo com Belloni (2006, p. 63, grifo da autora), “a **mediatização** das mensagens pedagógicas está, pois, no coração dos processos educacionais em geral e, muito em particular, no ensino a distância”.

O termo também é empregado no conceito de mediação pedagógica.

Althaus (2008), citando Barbosa-Lima, Castro e Araújo (2006), comenta que a mediação pedagógica está ligada ao ato de ensinar que, em sua raiz etimológica latina, significa indicar, designar, compreendido como marcar com um sinal, cujo sentido de imposição vem também acompanhado de uma influência sobre o desenvolvimento do caráter do aluno. Essas marcas ou influências se dariam por meio da prática pedagógica.

Machado, Ferreira e Aquino (2010), citando Moraes (2008), comentam que a mediação pedagógica se caracteriza “a partir da comunicação, da ação sobre o outro. A mediação pedagógica deve permitir a significação de processos e conteúdos

educacionais bem como incentivar a construção de conhecimentos relacionais, contextuais, gerados pela própria interação” (MACHADO, FERREIRA e AQUINO, 2010, p. 9).

Althus (2008), citando indiretamente Saint-Onge (2001, p. 232), conclui:

Podemos perceber, frente ao exposto, que ao desempenhar **o papel de mediador**, o trabalho do professor se desenvolve através de outras múltiplas relações, onde se situam os alunos e os instrumentos necessários para operacionalizar o trabalho pedagógico de sala de aula. Se pudéssemos sintetizar o ensino, numa só palavra, poderíamos dizer: ensinar consiste em fazer uma relação (ALTHUS, 2008, p. 5-6)

Podemos notar que o termo Mediação tem suas especificidades de uso no campo educacional, assumindo diferentes sentidos conforme a abordagem pedagogia e o desenvolvimento da área.

O Termo Mediação na Psicologia e na Neurociência

O termo mediação é tradicional na história da psicologia moderna, experimental, aparecendo desde seus primórdios. Os experimentos do psicólogo Wilhelm Wundt (1879-1920), no âmbito da psicofísica, são um exemplo. Wundt diferenciava **a experiência mediada**, que se dava por meio de instrumentos (um termômetro, por exemplo), da **imediata**, que se dava por meio do exame da consciência de uma experiência. No caso, a experiência mediada era vista como distinta da própria experiência do sujeito. Wundt afirmava que a psicologia deveria se dedicar à investigação imediata da experiência (GOODWIN, 2005).

De acordo com Goodwin (2005), nesse período da ciência psicológica, a Introspecção era usada como o método experimental para acesso ao mental. Segundo Sperling (1999), Introspecção é o processo de observação atenta da própria mente numa situação experimental. Para Rodrigues (2004, p. 22), a introspecção foi um método em que se pretendia “olhar para dentro” com a finalidade de descrever sensações acontecidas em função de estimulações.

Benjamin (2009) coloca que hoje, os neurocientistas têm um grande número de técnicas que permitem examinar o cérebro e o comportamento, como a obtenção de imagem por ressonância magnética que registra mudanças metabólicas de um cérebro

humano funcionando em um paciente consciente, o que possibilita comparar atividade cerebral e atividade mental em andamento. Mas, apesar de todo avanço tecnológico, o autor comenta que muito ainda há para se explorar e compreender sobre essa relação.

Na Neurociência atual o termo Mediação vem sendo aplicado no âmbito dos processos cognitivos, com destaque para as funções executivas. Segundo Oliveira-Souza et al (2013, p. 288), “o domínio executivo compreende um elenco de operações cognitivas do qual fazem parte a flexibilidade e o planejamento cognitivos, e a capacidade de auto-regulação dos processos mentais e comportamentais”.

Oliveira-Souza et al. (2013) comentam que as funções executivas se “manifestam em ambientes que demandam criatividade, respostas rápidas a problemas novos, planejamento e flexibilidade cognitiva” (p. 291), comuns em situações da vida real, requerendo do indivíduo adequação de seus domínios cognitivos às exigências desses problemas. No caso, “essa adequação é **mediada por sistemas neurocomportamentais dedicados**, que denominamos ‘executivos’” (OLIVEIRA-SOUZA et al., 2013, p. 292, grifo nosso); e esses sistemas tornam domínios cognitivos categoriais em domínios cognitivos aplicados às contingências da vida.

A neurocientista americana Patrícia Goldman-Rakic (1937-2003) desenvolveu uma excelente teoria sobre os lobos frontais como os *mediadores da memória operacional* (ou *memória de trabalho*), ou seja, a capacidade de manter representações em mente por curtos períodos (geralmente segundos) enquanto as utilizamos no desempenho de alguma atividade imediata. Isso ocorre quando desejamos anotar um número de telefone desconhecido ou a placa de um carro em fuga, precisando mantê-los “na memória” até achar lápis e papel. Goldman-Rakic identificou no córtex frontal dorsolateral (mais especificamente, na área 46 de Brodmann) grupos de neurônios que se mantêm ativos durante o período que medeia a aquisição da informação grupos de neurônios (telefone, placa) e sua utilização subsequente (anotação). Esses neurônios codificam em linguagem neural o material retido temporariamente na memória operacional até que a informação seja utilizada ou arquivada por mais tempo. (OLIVEIRA-SOUZA et al., 2013, p. 294, grifo dos autores)

Cosenza e Guerra (2011) comentam que as funções executivas incluem a identificação de metas, o planejamento do comportamento e a sua execução, de modo que se possam estabelecer estratégias comportamentais e dirigir as ações de forma objetiva e flexível, para se atingir o objetivo desejado. Para esses autores, as funções executivas atuam como uma interface entre o indivíduo e o ambiente com o qual interagem. Esses autores comentam que, no ambiente escolar, as funções executivas são

importantes para que o estudante obtenha sucesso nas etapas escolares, caracterizado pelo amadurecimento progressivo dessas funções na infância e na adolescência.

O Termo Mediação na Tradição Filosófica

Segundo Garcia (2004, p. 25), “para a Filosofia, mediação é um processo criativo, mediante o qual se passa de um termo inicial a um termo final”. Mas, o uso e a definição desse conceito têm diferentes momentos de elaboração na história da Filosofia, que se distinguem e se integram. Apontaremos essa questão num brevíssimo resumo, a seguir.

Garcia (2004) comenta que, na filosofia de Sócrates (469 a.C. a 399 a.C.), o sujeito mediador é aquele “que estabelece com as pessoas, as coisas e as ideias, relações que procuram desvelar sua essência” (GARCIA, 2004, p. 28), tornando a verdade visível aos contestadores, conhecendo-se bem as coisas, cujo conhecimento é desenvolvido num diálogo, junto à atividade reflexiva.

Na filosofia de Platão (428 a.C. a 348 a.C.), Garcia (2004) comenta que a alegoria é um recurso usado como “um importante mecanismo de expressar a mediação entre as pessoas e as ideias” (GARCIA, 2004, p. 28), para fazer compreender a diferença entre o conhecimento dos sentidos e das opiniões e o conhecimento verdadeiro. Libertando-se assim das ilusões, se faz da sabedoria um instrumento da consciência através da dialética, ou seja, de sucessivas oposições ou sucessões de teses. Segundo Garcia (2004, p. 30), “a metáfora era, pois, para Platão, o recurso utilizado para mediar, nas pessoas, o movimento do conhecimento. Por meio da metáfora, Platão estabelecia canais que permitiam que as pessoas compreendessem o sentido da realidade”.

Garcia (2004) comenta que, considerando que a dialética platônica vive sob a ameaça do relativismo, no projeto de Aristóteles (384 a.C. a 322 a.C.) o provável deve se transformar em certeza.

De acordo com Russell (1957), para se atingir a certeza científica e construir um conjunto de conhecimentos seguros torna-se necessário, segundo Aristóteles, possuir normas de pensamento que permitam demonstrações corretas e, portanto, irretorquíveis. O estabelecimento dessas normas confere à Aristóteles o papel de criador da lógica formal, entendida como parte da lógica

que prescreve regras de raciocínio independentes do conteúdo dos pensamentos que esses raciocínios conjugam. (GARCIA, 2004, p. 31)

Garcia (2004) analisa a questão da mediação, em Aristóteles, ao redor do termo médio, dizendo:

Vimos então que Aristóteles considera que não basta a ciência ser internamente coerente: ela deve também ser ciência sobre a realidade. Assim, em Aristóteles constatamos, pela dialética, a dimensão mediadora do conhecimento, aproximando as pessoas da realidade. Então, na lógica aristotélica, segundo Japiassu (2001), o termo médio é aquele que realiza no silogismo uma função de mediação entre os outros termos das premissas, permitindo que se chegue à conclusão. (GARCIA, 2004, p. 33)

Na dialética de Hegel, mediação se coloca numa nova discussão. Segundo Garcia (2004), Georg W. F. Hegel (1770-1831) colocou a necessidade de reunir subjetividade e objetividade pela razão.

Garcia (2004) comenta que “a forma verdadeira da realidade, para Hegel, é a razão, onde todas as contradições sujeito-objeto se integram constituindo, desse modo, uma unidade, uma universalidade genuínas” (p. 34). No caso, o elemento mediador está na reflexão em si mesmo ou no interior dos movimentos da alma.

De acordo com Inwood (1997), o conceito de mediação em Hegel, diz respeito à união de dois termos por um terceiro termo. Essa ideia chega a um ponto de que toda determinação ou definição depende da mediação. Inwood (1997) coloca que o próprio contraste entre mediação e imediato é, em si mesmo, uma oposição que requer mediação para sua determinação. No caso, enquanto que o que é **imediato** não está relacionado com outras coisas (é simples, é elementar), o **mediado** tem relações com outras coisas (é complexo, é desenvolvido).

Almeida, Arnoni e Oliveira (2006), com base em Garaudy (1983), colocam que a mediação contida na obra de Hegel, faz relação entre imediato e mediado, sendo responsável pela reflexão recíproca de um termo no outro.

Garcia (2004) comenta que, para Hegel:

o homem procura reconhecer-se na forma das coisas. Descobre-se já esta tendência nos primeiros impulsos da criança que quer ver coisas de que seja autor: se atira pedras à água, vê formarem-se os círculos como uma obra própria em que contempla um reflexo seu. O mesmo se vai observando em

múltiplas ocasiões e na graduação de formas diversas até se chegar a essa espécie de reprodução da personalidade que é uma obra de arte. (GARCIA, 2004, p. 35)

Segundo Nóbrega (2009, p. 66) “um objeto não é objeto senão para uma consciência, um sujeito. O Universo inteiro não é outra coisa senão o conteúdo da consciência” (p. 66). Esse autor coloca que, para Hegel, o objeto é como o conhecemos, ou melhor, o é com os conceitos que os conhecemos, de modo que sem “estes, nenhum pensamento é possível, nenhuma palavra tem sentido” (NÓBREGA, 2009, p. 65).

Mediação na Perspectiva Marxista

Sucupira Filho (1991) comenta que a contribuição de Hegel foi vital para o desenvolvimento da dialética, colocando que “primeiro do que ninguém demonstrou que o mundo natural, histórico e espiritual era um *processo*, sujeito a incessante *movimento e mudança*, transformações e evoluções” (SUCUPIRA FILHO, 1991, p. 77, grifo do autor). Mas, “para ele a *ideia* não era reflexo da realidade material na consciência; era anterior ao homem e dele separada. Em Hegel, a ideia é que criava a natureza” (SUCUPIRA FILHO, 1991, p. 77, grifo do autor).

Contudo, Sucupira Filho (1991) coloca que, mesmo abstrato, o método hegeliano foi revolucionário.

O fecundo material, de essência revolucionária do hegelianismo seria aproveitado por Karl Marx. Repondo os conceitos hegelianos em sua verdadeira posição, pois dizia que estavam de “cabeça para baixo”, Marx desvestiu-os do invólucro idealista, para criar as bases da dialética materialista. Ficariam, assim, traçadas definitivamente, as linhas divisórias entre a lógica formal e dialética, e estabelecido os pontos distintivos: coisas e fenômenos, encarados até então abstratamente – em estado de repouso – passavam a ser vistos cientificamente, em seu *movimento* e em suas *conexões* com as condições sociais. Marx e Engels deram o golpe decisivo no velho hábito mental de isolar o objeto de suas *relações* naturais – depois de erradicadas suas contradições implícitas – característica de todo pensamento anticientífico. A este estilo de pensamento, Marx e Engels chamaram de *metafísico*. (SUCUPIRA FILHO, 1991, p. 78, grifo do autor)

Konder (1985) e Garcia (2004) comentam que Hegel abriu caminho para o surgimento das ideias de Karl Marx (1818-1883) que, invertendo a dialética de Hegel,

rejeitou seu conteúdo idealista e colocou uma visão materialista do mundo, da história e do pensamento.

Konder (1985) comenta que, na dialética de Hegel os movimentos da matéria ficam excessivamente presos ao abstrato. Marx, por sua vez, desenvolve a concepção dialética saindo do caráter fechado da descrição de Hegel, mostrando que a realidade está sempre assumindo novas formas sobre os quais trabalha o conhecimento. No caso, esse autor comenta que Marx considera que a natureza humana se modifica em sua atividade física sobre o mundo, afirmando que o movimento transformador da natureza humana não é espiritual, mas material, e que esse movimento abrange formas de trabalho e de organização prática da vida existindo na história.

Lefebvre (1963) comenta que Hegel, no desenvolvimento de sua Lógica, tratou do emprego metódico da Razão, delineando uma história geral da consciência humana, que Marx, em seus trabalhos científicos, aprofundou e continuou na elaboração do método dialético, para transformar numa teoria concreta. Esse autor comenta que o método dialético considera que “toda discussão, todo esforço para o progresso do conhecimento, surge pelo confronto de teses opostas: o pró e o contra, o sim e o não, a afirmação e a crítica” (LEFEBVRE, 1963, p. 28), sendo que a divergência dos pensamentos, suas contradições, mostra a incompletude do pensamento humano. Nessa incompletude, o progresso do conhecimento se dá passo a passo por meio do confronto entre hipóteses e conhecimentos. No método dialético de Marx, as contradições do pensamento humano procedem em parte das deficiências do pensamento humano na apreensão das coisas, mas isso não basta para explicar as contradições. É preciso admitir que as contradições no pensamento subjetivo tenham uma base objetiva, real, ou seja, um sentido objetivo, um fundamento na realidade. Para tanto, é preciso estudar a realidade objetiva, analisando metodicamente seus aspectos e elementos contraditórios.

Segundo Lefebvre (1963), no método dialético marxista, o conhecimento do aspecto geral da realidade, do objeto, se constitui da seguinte maneira:

Assim, as ideias que fazemos das coisas – o mundo das ideias – são apenas o mundo real, material, expresso e refletido na mente dos homens, isto é, edificam-se à base da prática e do contato ativo com o mundo exterior, através de um processo complexo onde entra toda a cultura. (LEFEBVRE, 1963, p. 36)

Lefebvre (1963) comenta que na dialética hegeliana, “tudo que existe e vive, só existe e vive devido a um movimento, a um devir” (LEFEBVRE, 1963, p. 35), e que se chega ou se define as contradições e o movimento geral da realidade, de maneira puramente abstrata e lógica. Lefebvre (1963) comenta que no método dialético de Marx, o método hegeliano é visto como proporcionando uma orientação para o conhecimento de cada realidade, mas, a forma lógica deve subordinar-se ao conteúdo, ao objeto, à matéria estudada, captando assim o aspecto geral dessa realidade.

Segundo Konder (1985), o pensamento dialético obriga a um paciente trabalho de identificar, com esforço e gradualmente, as contradições concretas e as totalidades, pensando-se o todo sem negar suas partes. Nesse importante ponto de vista da dialética, tem-se a visão sempre provisória de conjunto ou de um todo em que se pode avaliar a dimensão de cada elemento, enxergando-se os processos e inter-relações de que a realidade se compõe por detrás da aparência das coisas. Na dialética, tem-se a contradição entre as partes e como elas se unem⁷. Assim, a dialética não se contrapõem à lógica, mas vai além dela.

De acordo com Sucupira Filho (1991), na contradição dialética “todas as coisas trazem em si forças contrárias que se chocam, e sua luta gera movimento. Essas forças, em que pese à sua oposição – estão, porém, unidas em relações dramáticas” (p. 80). No caso, o autor comenta que a união é tão verdadeira quanto o antagonismo entre essas forças, mas é transitória, pois, como a vida pulsa no movimento, da ação recíproca do sim e do não emerge a solução do conflito numa forma superior, mais elevada e qualitativamente nova na síntese que se cria.

No que se refere ao tema de nossa pesquisa, Konder (1985), Almeida, Arnoni e Oliveira (2006) e Frederico (2009) comentam que o termo mediação remete a Hegel, mas está presente em Marx, sendo que ambos frisaram sua importância.

No processo do pensamento dialético, Konder (1985) inclui o esforço de identificação das “mediações específicas que constituem o ‘tecido’ de cada totalidade, que dão ‘vida’ a cada totalidade” (KONDER, 1985, p. 46). No caso, comenta:

Para que o nosso conhecimento avance e o nosso laborioso (e interminável) descobrimento da realidade se aprofunde – quer dizer: para nós podermos ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos – precisamos

⁷ “O dialético = ‘apreender as contradições na sua unidade’” (LENIN, 1914/2011, p. 106).

realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também, e sobretudo, a dimensão *mediata* delas. (KONDER, 1985, p. 47, grifo do autor)

Konder (1985) comenta que, na experiência humana, em todos os objetos com os quais o homem lida, existe uma dimensão imediata (percebida imediatamente) e uma dimensão mediata (que vai se descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos). Esse autor coloca que a relação entre a percepção imediata de um objeto e seu uso pelo homem, passa por uma série de mediações.

Konder (1985) coloca que as mediações nos obrigam a refletir sobre as contradições da realidade, que diz respeito à compreensão de aspectos da realidade humana que não podem ser compreendidos isoladamente, mas observando e entendendo suas conexões íntimas entre eles e aquilo que eles não são.

Mediação como Categoria Filosófica na Didática

No âmbito da Didática orientada para concepção de mediação como categoria filosófica, o uso desse termo vem sendo tratado também como um problema conceitual a ser enfrentado, especialmente para se pensar os fundamentos da Didática.

Garcia (2004) coloca que:

Japiassu e Marcondes (2001) apresentam o termo mediação em seu sentido genérico como a ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou “ponte”, de permitir a passagem de uma coisa à outra. Já na tradição filosófica clássica, a noção de mediação liga-se ao problema da necessidade de explicar a relação entre duas coisas, sobretudo entre duas naturezas distintas. (GARCIA, 2004, p. 26)

Almeida, Arnoni e Oliveira (2006), sustentam que mediação como categoria filosófica norteia a organização metodológica do conteúdo do ensino e dos fundamentos lógicos desse processo, sendo assim seu principal fundamento da Didática. Citando indiretamente Almeida (2003), esses autores colocam que:

a Didática como o campo de conhecimento que se ocupa do ensino, sempre apontou para uma perspectiva dialética, fundada na *mediação*, embora seja anterior ao desenvolvimento dela como categoria filosófica. Também é, e sempre foi ontológica, no sentido da ontologia do *ser social*, apesar de ser

anterior ao pensamento Marxista. (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2006, p. 5, grifo dos autores)

Scorsoline, Moura e de Sanctis (2006), citam o conceito de Mediação na teoria de Vigotski, nessas discussões sobre Didática:

Muito embora o conceito de mediação desenvolvido por Vigotskii seja posterior ao conceito de Didática, primeiramente consagrado por Comenius, é flagrante que mediação é inerente à Didática, pois os métodos escolhidos, usados pelos professores, vão certamente interferir na relação que o aluno tem com o objeto de estudo. (SCORCELINE; MOURA; de SANCTIS, 2006, p. 9)

No entanto, Almeida, Arnoni e Oliveira (2006) frisam a necessidade de apontar a referência teórica do termo mediação, quando se pretende pensar numa didática de bases dialéticas, em que o termo toma sentido. Esses autores comentam:

A necessidade de apontar a referência teórica para o estudo dessa categoria deve-se ao fato dela ser bastante difundida entre os educadores brasileiros, sem que os seus difusores explicitem a matriz teórica em que se apóiam, quando a reconhecem. Esta situação evidencia a importância do estudo da *mediação* voltado para a Didática, que é a proposta do trabalho ora apresentado. (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2006, p. 1, grifo dos autores)

Nota-se a necessidade de explicitação da matriz teórica do uso do termo mediação, pelo que sua explicitação pode representar para a reflexão da prática pedagógica. No caso, o próprio domínio de sua matriz teórica assume importância numa didática com base na dialética.

Problema e Objetivo da Pesquisa

Se o estudo detido da matriz teórica do termo mediação é vital para a construção de uma Didática voltada para seu uso, não será também necessário um estudo detido para se pensar mediação na teoria psicológica de Vigotski, considerando sua importância para a teoria educacional?

Vemos esses questionamentos como um problema que toca diretamente não somente à questão da transposição didática de mediação da teoria de Vigotski para o processo de ensino, mas também à necessidade de estudo e compreensão da matriz teórica desse conceito no próprio pensamento de Vigotski.

Essa necessidade de estudo que levantamos, se justifica tanto pelo uso frequente de mediação da teoria de Vigotski em pesquisas educacionais, na literatura especializada e nos documentos pedagógicos brasileiros, quanto pela própria complexidade desse conceito em seu uso prático.

No campo educacional, esse estudo implica enfrentar as dificuldades de transposição didática do processo de mediação da teoria de Vigotski para a prática pedagógica, complicada em função da própria natureza do processo educativo e da obra do autor.

Para Oliveira (1996), devido à estruturação de sua teoria e a natureza de sua produção escrita, a obra de Vigotski mais inspira a reflexão sobre o funcionamento do ser humano, sobre a realização da pesquisa educacional e sobre a prática pedagógica, do que organiza, uma vez que não fornece instrumentos de aplicação imediata ou suporte explícito.

Rego (2001) é da mesma opinião.

A obra de Vygotsky pode significar uma grande contribuição para a área da educação, na medida em que traz importantes reflexões sobre o processo de formação das características tipicamente humanas e, como consequência, suscita questionamentos, aponta diretrizes e instiga a formulação de alternativas no plano pedagógico. No entanto, vale ressaltar que não é possível encontrar, nas suas teses (como em outras propostas teóricas), soluções práticas ou instrumentos metodológicos de imediata aplicação na prática educativa cotidiana. (REGO, 2001, p. 102-103)

Assim sendo, para Oliveira (1996), é mais importante “buscar nesse autor elementos que forneçam subsídios para a reflexão na área de educação” (OLIVEIRA, 1996, p. 54).

Como essas discussões que colocamos são muito complexas, procuramos contribuir focalizando no estudo da mediação na teoria de Vigotski nos textos do autor, para compreender sua construção teórica e lugar na obra do autor, visando discernir nesse processo de análise suas implicações para a educação. Para tanto, decidimos empreender um estudo com o propósito de compreender, nos argumentos textuais do autor, como se coloca a matriz teórica da mediação e se aplica sua concepção em sua teoria psicológica, divisando suas ligações com o problema educativo.

Para tanto, partimos da compreensão de que concepções teóricas fundamentam práticas, sendo assim vitais para o direcionamento e estabelecimento da ação docente.

Segundo Mizukami (1986), as afirmações do professor sobre os conceitos teóricos que fundamentam sua ação docente podem influir na prática docente construída, e repercutir na interpretação do processo ensino-aprendizagem e na reflexão sobre os problemas da educação. Para essa autora:

Ao se considerar a intencionalidade de toda ação exercida pelos professores em situações planejadas de ensino-aprendizagem, bem como a multidimensionalidade do fenômeno educacional, uma questão fundamental permeia as preocupações básicas dos educadores e, em especial, dos profissionais que atuam em cursos de formação de professores: o que fundamenta a ação docente? (MIZUKAMI, 1986, p. XV)

De acordo com Mizukami (1986) as diferentes abordagens de ensino se baseiam em concepções de homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, metodologia e avaliação diferentes (e em alguns casos, antagônicas) que as definem e identificam.

Considerando nossa proposta de estudo com as questões acima colocadas, surgiram algumas indagações como: o que é mediação na teoria de Vigotski? Como o autor relaciona mediação com o processo educativo e com o conhecimento? Que relações o autor estabelece entre mediação e ensino em seus textos? Que relação estabelece do termo com o papel de professor e de aluno? Que concepção de homem e de mundo se estabelece com mediação na teoria de Vigotski? Essas indagações impulsionavam para uma pesquisa conceitual de mediação nos textos de Vigotski, visto como passo inicial fundamental para se avançar nessas indagações inerentes à educação.

Entendemos que, num viés acadêmico, exercícios investigativos conceituais voltados para exame da teoria em sua fonte, são importantes para a pesquisa educacional e para a reflexão de práticas pedagógicas que se fazem em nome de uma teoria ou com base em contribuições para se pensar a prática pedagógica e a formação escolar nela envolvida.

Pesquisas nessa direção também ajudam a pensar na formação de professores, uma vez que esses cursos (especialmente a formação inicial) também tratam de pensar concepções básicas para a ação docente. Entendemos que este é um processo de formação que, em última instância, forma mentalidades profissionais por meio de fundamentos teóricos que influenciarão o exame da prática, como uma composição.

Assim, constantes sistematizações de conceitos teóricas na obra de um autor são pesquisas indispensáveis não somente para o desenvolvimento do estudo das mesmas, mas também para o desenvolvimento do campo de conhecimento onde se aplicam.

Imbuído dessas questões, nos movemos para pesquisar a matriz teórica de mediação nos textos de Vigotski. Com um caráter acadêmico, nossa pesquisa voltou-se para contribuir com a sistematização do termo mediação na obra do autor, verificando suas implicações para a educação. Com esse objetivo, procuramos detectar e analisar o uso do termo mediação nos textos de Vigotski, observando nos argumentos escritor do autor, como tece esse termo em sua teoria e como estabelece suas implicações para a Educação, visando compreender sua dimensão e importância teórica na obra do autor.

Como comenta Cruz (2010, p. 7), “não existe saber sem memória nem ciência sem passado. O reexame da obra daqueles a quem devemos os fundamentos e os desenvolvimentos de nosso campo são condições necessárias para uma compreensão mais acurada das teorias contemporâneas”.

Percurso Metodológico

Considerando o problema e o objetivo da pesquisa, o percurso metodológico se deu por meio de pesquisa bibliográfica, analisando os argumentos escritos do autor. De acordo com Cervo e Bervian (2002), a análise racional dos argumentos de um autor, é um modo de realização de pesquisas bibliográficas.

Cervo e Bervian (2002) colocam que as pesquisas podem ser distinguidas de acordo com o interesse de investigação e com os objetivos visados pelo pesquisador. Esses autores comentam que existem muitos tipos de pesquisa, mas adotam uma classificação segundo o procedimento geral utilizado: pesquisas do tipo bibliográfico, descritiva e experimental. No caso da pesquisa bibliográfica, Cervo e Bervian (2002) comentam:

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca conhecer e analisar as contribuições culturais e científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema. (CERVO e BERVIAN, 2002, p. 65)

Cervo e Bervian (2002) colocam que a pesquisa bibliográfica constitui-se em procedimento básico para o domínio sobre determinado tema, sendo que, “como trabalho científico original, constitui a pesquisa propriamente dita na área das ciências humanas” (CERVO e BEVIAN, 2002, p. 66).

Marconi e Lakatos (2001) colocam que o objeto de uma pesquisa bibliográfica é o tema, propriamente dito, que se quer conhecer melhor, servindo tanto para definir ou resolver problemas apontados num corpo teórico, quanto para explorar novas áreas onde esses problemas ainda não se cristalizaram.

Nossa pesquisa concentrou-se nesses comentários metodológicos de Marconi e Lakatos (2001) e Cervo e Bevia (2002), voltando-nos para o lado da compreensão do tema da pesquisa no texto do autor, analisando as proposições e conclusões de Vigotski sobre o tema como apontado em sua teoria.

Basicamente, a pesquisa levou a tratar da concepção teórica do termo mediação, o que a situa como teórico-bibliográfica. Para tanto, optamos por empregar a abordagem apresentada por Veresov (1999).

Para Veresov (1999) existem dois requisitos principais para se estudar e analisar qualquer teoria científica. O primeiro é investigar seu aparato conceitual, suas ideias fundamentais, seu sistema de noções e seus princípios explanatórios, o que Veresov (1999) denomina de aproximação ou abordagem **estrutural**.

O segundo requisito é analisar a teoria em seu próprio **desenvolvimento**. Nesse caso, Veresov (1999) comenta que as relações e conexões conceituais que estruturam uma teoria devem ser analisadas em seu próprio desenvolvimento, procurando reconstruir essas relações ou conexões para entender sua lógica interna e seu percurso, incluindo outros autores e textos com os quais conversa o autor da teoria em foco, ao longo de sua obra.

Para Veresov (1999), tradicionalmente as teorias científicas são mais analisadas do ponto de vista estrutural, e que o estudo em nível do desenvolvimento é menos praticado. Na opinião desse autor, estudos no nível do desenvolvimento de uma teoria são mais complicados, porque o processo de desenvolvimento de uma teoria para sua forma final nem sempre é evidente. Mesmo com esses desafios, Veresov (1999) considera como ideal a conjugação das análises estrutural e de desenvolvimento, para um estudo mais detido de uma teoria.

Assim sendo, realizamos um estudo teórico-bibliográfico de mediação na teoria de Vigotski e suas implicações para a educação, analisando o maior número possível do acervo de textos traduzidos de Vigotski que tivemos acesso. Intentamos realizar a pesquisa numa perspectiva bibliográfica tanto estrutural quanto desenvolvimental do termo em estudo na obra do autor, no limite das nossas condições de pesquisa. Para melhor cumprir esse percurso, pesquisamos algumas fontes bibliográficas citadas por Vigotski em seus textos, que tivemos acesso, para entender a interlocução que o autor desenvolveu com essas fontes, em seu tempo. Também empregamos literatura especializada complementar quando se fazia necessário trabalhar mais extensivamente um dado em análise.

A abordagem escolhida nos levou a considerar o problema da ordem cronológica dos textos do autor. Para isso, foi preciso assumir uma referência. No caso, optamos por tomar como base a relação cronológica contida nas *Obras Escogidas*. Seus editores fizeram um levantamento de datas de escrita e de publicação dos textos publicados, com base na edição russa que originou a versão em espanhol. A datação dos textos de Vigotski obtida nas *Obras Escogidas* foi ajustada ou mudada, quando necessário, seguindo-se as indicações e correções de Yasnitsky (2011), nesse sentido.

Com relação aos textos de Vigotski que não provém das *Obras Escogidas*, anotamos a datação que constava nessas fontes, também consultando, quando cabia, as observações de Yasnitsky (2011). Para mostrar ao leitor essa ordem cronológica, indicamos duas datas nas referências de Vigotski: a primeira relativa ao ano em que o trabalho foi escrito e a segunda relativa à data da edição ou publicação. Nas demais obras históricas abordadas pela pesquisa, também empregamos primeiramente a data da primeira edição ou da publicação de origem, e em seguida data da edição consultada, considerando-se a informação contida nessas publicações.

Na produção escrita do trabalho, tomamos o cuidado de transcrever passagens consideradas importantes ou ilustrativas, retiradas das fontes pesquisadas, tanto para fundamentar o máximo possível nossas análises e comentários quanto mostrar o raciocínio do autor sobre o assunto em foco, respeitando a lógica de se tratar de um estudo teórico pautado no argumento escrito do autor, ou em suas conclusões sobre o tema. Esse foi um procedimento que consideramos importante adotar tanto pelo

direcionamento que escolhemos de nos voltarmos para o texto do autor, quanto pela complexidade do próprio tema em sua obra.

A bibliografia básica utilizada foram textos de Vigotski publicados fora da Rússia e traduzidos para o português, inglês ou espanhol, a que se teve acesso por meios impressos ou digitalizados, buscando-se compor um acervo o mais amplo possível das obras do autor, no momento de realização da pesquisa⁸. A lista das obras de Vigotski consultadas consta da bibliografia, apresentada após as referências.

As fontes secundárias (também impressas ou digitalizadas) vieram de algumas referências mencionadas por Vigotski em seus textos; e de autores especializados em sua obra, cujos trabalhos contribuíram, direta ou indiretamente, para complementar a análise e compreensão dos dados da fonte primária.

As diferentes formas de escrita do nome de Vigotski colocadas ao longo do trabalho se explicam porque sua grafia é assumida e escrita de diferentes maneiras pelos autores e editores das referências empregadas. Optamos por respeitar essas diferentes grafias, mantendo-as no texto. Optamos também por utilizar, de nossa parte, a grafia Vigotski por ser mais usada no Brasil.

As citações no corpo do texto originadas em fontes de língua espanhola ou inglesa vêm com nossa tradução, colocando-se o original em nota de rodapé, salvo quando elas se repetem ou quando estão colocados somente como nota de rodapé. Essa medida se deveu ao fato da pesquisa se tratar de um estudo que atentou para o argumento do autor, considerado como chave para análise. Assim, pedimos desculpas pelo inevitável número elevado de notas de rodapé.

Por todos esses motivos, esse trabalho mostra uma característica própria. O leitor verá que à medida que os dados vão sendo tratados ao longo de cada capítulo, vão sendo colocadas nossas interpretações e compreensões a respeito.

O exercício de pesquisa foi uma aproximação constante ao pensamento de Vigotski acerca do termo mediação e como autor foi apontando suas implicações para a educação, em seus textos e interações com a ciência e a filosofia em sua época.

⁸ Por esse motivo, esse trabalho não abordou as novas publicações das obras de Vigotski, com textos inéditos, levada a efeito depois de concluída essa pesquisa.

Súmula da Pesquisa

O trabalho está estruturado em capítulos que analisam e interpretam o tema da pesquisa nos textos analisados, formando, ao mesmo tempo, uma espécie de sequência de estudo do assunto no plano da obra. Essa sequência se dá numa divisão temporal de fases na obra de Vigotski, que, de certo modo, acompanha o desenvolvimento do tema em sua obra. Para delimitar essas fases nos baseamos em comentários de Van der Veer e Valsiner (2009) e de González Rey (2011a) a respeito, que são reconhecidos estudiosos da obra de Vigotski, na atualidade.

O trabalho apresenta os seguintes momentos: período reflexológico e psicologia pedagógica (1924-1927); teoria histórico-cultural (1928-1931); sistemas psicológicos (1930); estudos sobre educação e desenvolvimento (1933-1934).

A pesquisa encontrou, nesses momentos, as seguintes expressões de mediação, como comentadas pelo autor: mediação dos reflexos psíquicos e mediação pela ciência (período reflexológico); ação mediada pela operação do signo e mediação social (teoria histórico-cultural); mediação dos conceitos (educação e desenvolvimento). Essas mediações são tratadas e analisadas à medida que aparecem nos textos estudados, considerando o desenvolvimento da teoria de Vigotski.

A teoria de Vigotski é ampla e abarca muitos assuntos em profundidade, com discussões bastante complexas. Tivemos consciência desse desafio e complexidade todo tempo. Por isso, esse trabalho se coloca como uma aproximação ao tema mediação na obra de Vigotski, num esforço de pesquisa teórico-bibliográfica que pretende somar ao conjunto de esforços de pesquisa sobre o tema no campo da teoria educacional.

CAPÍTULO 1 – PERÍODO REFLEXOLÓGICO E A PSICOLOGIA PEDAGÓGICA (1924-1927)

Segundo Van der Veer e Valsiner (2009), de **1924** a **1927**, Vigotsky produziu uma análise crítica da história da Psicologia e da ciência psicológica de sua época; envolveu-se intensamente com a defectologia ocupando-se da educação social de crianças cegas e surdas; e se interessou pela origem da consciência.

A esse período delimitado por Van der Veer e Valsiner (2009), chamaremos em nosso trabalho de **período reflexológico**, por 2 motivos. Em primeiro lugar pela proeminência da Reflexologia na ciência da época, cuja terminologia abrange nomes com os quais Vigotski desenvolveu importantes observações teórico-metodológicas nos textos desse período. Sobre as terminologias da época, Montserrat-Esteve (1972) comenta o seguinte:

Pavlov chamou sua teoria de “nervismo” e que o nome de “reflexiologia” foi dado por Bechterev para designar sua concepção da “psicologia objetiva”. Posteriormente, o uso estendeu o nome de reflexologia à obra de Pavlov e inclusive à de escolas afins, como a da “reactologia” de Kornilov (MONTSERRAT-ESTEVE, 1972, p. 18).

Em segundo lugar, pelas significativas referências que Vigotski faz à teoria dos reflexos condicionados nos textos desse período, para estabelecer suas próprias ideias.

Frisamos que essa nomeação é arbitrária e não significa nenhuma proposta formal nesse sentido. Ela serviu apenas à nossa pesquisa.

Desse período, destacamos a abordagem vigotskiana da psicologia pedagógica de seu tempo. Em termos de processo educativo, o livro *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 1926/2003) se trata de uma publicação voltada para a formação de professores. Também atentamos para esse livro por ser ainda pouco comentado no Brasil.

Segundo Van der Veer e Valsiner (1996), Kozulin (2001) e Blanck (2003), o livro *Psicologia Pedagógica* foi escrito entre 1921 e 1924, e publicado em 1926. O livro é fruto das lições que Vigotski ministrou na escola normal de Gomel, e foi publicado como um manual elaborado como curso destinado a estudantes que queriam lecionar

nas últimas séries do ensino fundamental (entre 10 e 15 anos de idade). Como curso “foi concebido como uma introdução à psicologia pedagógica para uma nova geração de professores soviéticos, destinados a substituir o velho sistema educativo pré-revolucionário” (BLANCK, 2003, p. 15).

Kozulin (2001) faz severas críticas ao livro, mas, Blanck (2003) tem uma perspectiva positiva da obra como uma contribuição ao estudo da teoria educativa de Vigotski, e que deve ser lida com atenção, sem preconceitos, para se descobrir a originalidade do autor nos assuntos que trata, e para ler uma obra que corrige uma lenda que afirma que:

existe apenas uma teoria educativa valiosa de Vigotski: a do Vigotski tardio, do Vigotski posterior à construção de sua concepção histórico-cultural, por exemplo, o Vigotski que fala da “zona de desenvolvimento proximal” – na verdade, deveria ser “zona de desenvolvimento mais próximo” (zona bliyaishego razvitiya). (BLANCK, 2003, p. 24)

Além dessas questões, o livro é uma importante contribuição de Vigotski para a psicologia da educação e para a análise da prática educativa em seu tempo, também útil para debates atuais a respeito.

Sobre essa obra, Prestes (2010) comenta que,

segundo Vigodskaja e Lifanova (1996), nesse livro, Vigotski empreendeu a tentativa de apresentar uma análise da situação da psicologia mundial da época e das ciências relacionadas a ela. O livro, ainda segundo elas, é uma clara demonstração de como o autor queria pôr a psicologia a serviço da prática educacional na construção da nova sociedade socialista. (PRESTES, 2010, p. 122)

Na análise de Facci (2009):

Considero, portanto, que a produção dessa obra, abordando questões candentes da relação entre Psicologia e Educação, tinha como objetivo auxiliar educadores na compreensão e intervenção da prática pedagógica. Para o pensador russo, era imprescindível contar com livros de Psicologia que fundamentassem, cientificamente, o processo educativo e que pudessem auxiliar os professores no momento de transição do capitalismo ao socialismo, novo regime político da União Soviética. (FACCI, 2009, p. 89)

Para Martins (2010), o livro *Psicologia Pedagógica* é importante porque é um testemunho das grandes mudanças que a Psicologia Soviética sofreu após a Revolução

de Outubro de 1917. Além disso, introduz uma nova perspectiva analítica para o comportamento humano no âmbito da Psicologia Pedagógica da época e apresenta pistas ou indicações do projeto de Vigotski para a Psicologia.

Outra ligação do período reflexológico com o livro *Psicologia Pedagógica*, em nossa pesquisa, se dá porque que muitos comentários presentes no livro estão reiterados em outros textos psicológicos de Vigotski desse período (VYGOTSKI, 1926/1991a, 1925/1991b, 1926/1991c), e se mostraram como ricos dados para análise.

Martins (2010) faz uma bela análise desse entrelaçamento, no âmbito da filosofia marxista. No caso de nosso trabalho, tecemos nossas análises procurando conexões nos argumentos entre as obras, mostrando o entrelaçamento de sua abordagem pedagógica com suas discussões psicológicas, conforme os propósitos de nossa pesquisa.

Assim como analisa a crise da psicologia, Vigotski pensa também seus efeitos na psicologia pedagógica, dizendo que “a crise da psicologia também denota, inevitavelmente, uma crise para o sistema da psicologia pedagógica e sua completa reestruturação” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 33). Sobre isso, comenta que, “em seu sentido estrito, o termo ‘psicologia’ denota a teoria ou a ciência da alma, e assim foi tratada inicialmente” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 37). Mas, “a psicologia científica passa atualmente por uma crise, e a nova ciência [psicológica] ainda está em seu período de estruturação inicial” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 40)⁹.

Segundo Van der Veer e Valsiner (2009), esse tema da crise da psicologia era comum no tempo de Vigotski e já vinha sendo discutida por outros autores antes dele. Essa crise refletia os conflitos metodológicos utilizados, o problema do dualismo mente e corpo, etc. Vigotski apresenta uma breve discussão sobre a crise no primeiro capítulo do livro *Psicologia Pedagógica*, mas ela terá minuciosa e ampla análise em outra obra intitulada *O significado histórico da crise da psicologia* (VYGOTSKI, 1927/1991d), que vinha sendo escrito nesse período. De acordo com Kozulin (2001), nessa obra, Vigotski faz uma avaliação da situação da psicologia contemporânea e desenvolve uma crítica metateórica (ou metodológica) de suas perspectivas, evocando a necessidade da

⁹ Em toda citação do livro *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 1926/2003) que aparecer um colchete, trata-se de uma inserção de Guilherme Blanck, organizador e comentador dessa edição do livro.

formação de uma Psicologia Geral com manifestações históricas e concretas da investigação científica¹⁰.

No livro *Psicologia Pedagógica* Vigotski (1926/2003) questiona o dualismo presente no desenvolvimento da psicologia como ciência, e ressalta **a nova psicologia** que surgia:

Como uma nova ciência, que os psicólogos norte-americanos designam como a ciência do comportamento dos seres vivos. Esses psicólogos entendem por comportamento todo o conjunto de movimentos, internos e externos, de um ser vivo. A psicologia apoia-se no fato, estabelecido a bastante tempo, de que todo estado de consciência vincula-se inevitavelmente a alguns movimentos. Em outros termos. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 39)

A nosso ver, a afirmação acima, de que “todos os fenômenos psíquicos ocorrem no organismo podem ser estudados a partir da perspectiva do movimento” é muito importante nas discussões levantadas no período reflexológico, pois se mostra como um raciocínio presente na base das discussões científicas que Vigotski levanta acerca da psique e da consciência no estudo do comportamento humano.

Outra discussão importante levantada por Vigotski, no período, se dá no plano da psicologia pedagógica como ramo da ciência. Vigotski coloca que a Pedagogia é vista como a ciência que se ocupa da educação das crianças, sendo uma ciência empírica particular que trata dos objetivos da educação, propondo ideais, fins ou normas. Vigotski (1926/2003, p. 37) coloca que “como ciência da educação, a pedagogia precisa estabelecer com precisão e clareza como deve ser organizada essa influência, que formas ela pode assumir, que procedimentos utiliza e qual deve ser sua orientação”. Para tanto, Vigotski comenta que a pedagogia precisa do auxílio de outras ciências que lhes proporcione os meios para alcançar seus fins. Para tanto, cita a Fisiologia e a Psicologia como ciências auxiliares que proporcionariam os meios para resolver suas tarefas.

Nesse sentido, o autor indica, que a inter-relação entre psicologia e pedagogia seria de grande ajuda para o exame da educação, colocando que ambas as ciências

¹⁰ “Y del mismo modo que el político extrae sus reglas de actuación del análisis de los acontecimientos nosotros extraeremos de esa análisis nuestras reglas para organizar la investigación metodológica, que se basa en el estudio histórico de las formas concretas que ha ido adoptando la ciencia y en el análisis teórico de estas formas para llegar a principios generalizadores, comprobados y válidos. En nuestra opinión, ahí debe estar el germen de esa psicología general, concepto que trataremos de aclarar en este capítulo” (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 264).

chegarão a desenvolver laços e apoio mútuo, **falando sempre de educação**, e não simplesmente derivando leis da psicologia para aplicações pedagógicas numa relação linear da psicologia para com a pedagogia, que apontava como sendo um problema a ser superado na teoria educacional (VIGOTSKI, 1926/2003, VYGOTSKI, 1926/1991c).

1.1. Dados Biográficos de Lev Vigotski no período de 1896 a 1924

Mas, antes de tudo, é importante apontar aspectos da vida de Vigotski que antecem o período reflexológico, pois ela contém dados de formação e de interesse de estudo do autor, que ajudam na introdução de sua obra. O breve relato biográfico que apresentaremos, foi extraído de Rivière (2002), Blanck (2003), Van der Veer e Valsiner (2009) e Prestes, Tunes e Nascimento (2012).

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 1896 em Orsha, uma pequena cidade não muito distante de Minsk, capital da Bielorrússia, e morreu em 1934 na cidade de Moscou, acometido de tuberculose.



Ilustração 1 – Lev S. Vigotski (1896-1934)
Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky.

Um ano depois de seu nascimento, sua família se transferiu para outra cidade da Bielorrússia chamada Gomel, onde viveu sua infância e juventude. Nessa cidade, em sua adolescência, participou com amigos ativamente de discussões sobre a filosofia da história de Hegel, sobre o papel do indivíduo na história e estudou *Hamlet* de Shakespeare.

Nos anos de escola e de universidade, Vigotski desenvolveu suas primeiras relações intelectuais com a filosofia dialética, com os estudos literários, com a pedagogia e com a psicologia. Foi também um período em que, por meio de seus estudos literários, se concentrou na interação entre o receptor e o texto, e sobre reações estéticas complexas.



Ilustração 2 – Cidade de Gomel no início do século XX (Rua Zamkovaya e a estação de trem)

Fonte: http://kehilalinks.jewishgen.org/homyel/gomel_citypictures.html.

No Ciclo Médio, desenvolveu uma formação humanista, interessando-se por linguística, literatura, línguas clássicas, crítica e filosofia. Nesse período leu cuidadosamente um livro chamado *Pensamento e Linguagem* do filósofo e linguista ucraniano Alexander Potebnja (1835-1891), que abordava psicologicamente questões de semiologia.

Em 1913 ingressou na Universidade Imperial de Moscou na faculdade de Medicina, mas logo se transferiu para o curso de Direito. Também cursou História e

Filosofia na Universidade Popular de Chaniavski, uma instituição livre não reconhecida oficialmente (a condição de universidade popular não permitia emitir diplomas), mas tinha qualidade e abrigava um excelente corpo docente, sendo um polo de atração da intelectualidade da época. Seu trabalho monográfico de final de curso nesta universidade foi um tratado sobre a tragédia de Hamlet, de Shakespeare. Vigotski Terminou seus estudos universitários em 1917.



Ilustração 3 – Universidade Imperial de Moscou em 1910.

Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1431673&page=7>.



Ilustração 4 – Universidade de Shaniávski em 1913.

Fonte: <http://vigotski.net/linhadotempo.html>

Nos anos de universidade continuou voltado para a literatura e para a arte, mas seus interesses ampliaram na direção de estudos sobre problemas psicológicos (incluindo aspectos psicológicos da linguagem) e sobre pedagogia. Nesse período também começou a ler literatura internacional sobre psicologia incluindo o filósofo e psicólogo americano William James (1842-1910) e o neurologista alemão Sigmund Freud (1856-1939), fundador da psicanálise.

No final de 1917 retorna para a cidade de Gomel participando ativamente de sua vida cultural, promovendo a literatura e a arte. O regime dos soviets se instala na cidade em 1918. De 1917 a 1924, dirigiu a seção de teatro do Comissariado de Instrução Pública da cidade, fundou uma revista (*Veresk*) dedicada à crítica literária e à criação literária de vanguarda. Foi editor e escreveu resenhas literárias.

Blanck assim descreve a vida intelectual de Vigotski, nesse período:

Organizou as “Segundas-feiras literárias”, nas quais discutia literatura russa ou proferia conferências sobre temas como a teoria da relatividade de Einstein. Vigotski lera toda a literatura russa. Como todo intelectual judeu, conhecia bem Spinoza. Também estudou Hegel. Este o levou a Marx e Engels e estes a Lênin, cujas obras compreendia cabalmente. Tornou-se comunista, embora nunca tenha se filiado ao partido [...].

Vigotski também leu toda a história da psicologia e chegou a conhecer os clássicos de todas as correntes psicológicas da Rússia, da Europa e dos Estados Unidos (ele sempre escrevia “Rússia e Europa”, como se a Rússia não pertencesse à Europa). Na escola de Formação de Professores, organizou um laboratório de psicologia experimental e realizou muitos experimentos junto com seus alunos. Nesse âmbito teve seu primeiro contato com as deficiências infantis. Nessa etapa, que durou anos, Vigotski tinha uma concepção psicológica basicamente sociogenética, como se pode ver no presente livro¹¹. (BLANCK, 2003, p. 18).

Van der Veer e Valsiner (2009) também comentam que o interesse de Vigotski pela Defectologia¹² surgiu no período de Gomel. Mas, somente em 1924, com seu primeiro trabalho a respeito, esse interesse ficou evidente.

¹¹ Trata-se do livro *Psicologia Pedagógica*. A citação de Blanck encontra-se em seu prefácio da edição desta obra, que organizou, prefaciou, comentou e escreveu notas.

¹² De acordo com Van der Veer e Valsiner (2009, p.73), “o termo ‘defectologia’ era tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (‘defeitos’) mentais e físicos. Entre as crianças estudadas estavam surdos-mudos, cegos, não-educáveis e deficientes mentais. Idealmente, um diagnóstico defectológico de determinada criança e um prognóstico para sua recuperação (parcial) baseavam-se nas avaliações combinadas de especialistas nas áreas de psicologia, pedagogia, psiquiatria infantil e medicina”.

Vigotski ensinou Literatura na Escola de Magistério, Psicologia na Escola Normal e ministrou cursos de Estética e História da Arte no Conservatório local. Também se preocupou com a educação e com a escola, especialmente com pedagogia e didática, cujos registros de suas aulas e observações (1921-1924) resultaram no livro *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 1926/2003), publicado em 1926.



Ilustração 5 – Lev Vigotski.

Fonte: <http://www.marxists.org/subject/education/>

De seu interesse pela arte e pela análise e crítica literária resultou o livro *Psicologia da Arte* (VYGOTSKY, 1925/2008), fruto de sua tese. Esse livro foi terminado em 1925, mas publicado na Rússia somente em 1965.

Seus estudos em psicologia e seus primeiros esboços sobre problemas psicológicos no período de 1922 a 1925 vieram acompanhados de seus interesses e discussões sobre arte e literatura.

No final de 1924, Vigotski Participa do II Congresso Russo de Psiconeurologia em Petrogrado, apresentando 3 trabalhos. Destes trabalhos, 2 se baseavam em sua experiência como professor em Gomel, e assim intitulados: “*como temos que ensinar psicologia hoje*”, apresentado no dia 06/01/1924; e “*os resultados de um levantamento sobre o estado de espírito dos alunos nas últimas aulas das escolas de Gomel em 1923*”, apresentado no dia 10/01/1924.

Segundo Van der Veer e Valsiner (2009), o terceiro trabalho, apresentado no dia 06 de janeiro, abordava a metodologia de investigação reflexológica. Nele, Vigotski examina a relação entre reflexos condicionados e consciência. A impressão que essa comunicação de Vigotski deixou, resultou num convite para que colaborasse com os trabalhos do Instituto de Psicologia de Moscou. Assim, Vigotski mudou-se para Moscou em 1924.

Em Moscou, Vigotski combina seus trabalhos no Instituto de Psicologia Experimental com o trabalho que realiza no subdepartamento de educação de crianças defeituosas no Narkompros (Comissariado Popular para a Educação Pública), para o qual foi designado, tornando-se também consultor de muitos especialistas que trabalhavam com crianças com deficiência em vários institutos. Ele também começou a estudar essas crianças, sendo que os casos clínicos mais destacados eram discutidos em reuniões coletivas semanais dirigidas por ele, em que participavam psiquiatras, psicólogos, pedagogos, estudantes e interessados.

Nos experimentos que Vigotski supervisionava, nessa área, havia pessoas surdas ou cegas, com afasia ou diagnosticadas como esquizofrênicas. Crianças com problemas mentais e esquizofrênicas também participavam desses experimentos, que envolviam, entre outros, formação de conceitos. Os escritos de Vigotski sobre Defectologia tiveram grande influência no desenvolvimento da área na União Soviética.

1.2. Fenômenos Psíquicos e Comportamento Humano

Uma discussão marcante desse período é o estudo da psique, que Vigotski considera vital para o estudo ampliado da complexidade do comportamento humano e da consciência. Mas, essa discussão tem antecedentes científicos históricos importantes que precisam ser levantados, para se compreender a análise que Vigotski empreende acerca das reações humanas frente ao meio.

Segundo Rubinstein (1979), Lomov (1989) e Rivière (2002), a teoria do reflexo de Ivan M. Sechenov (1829-1905) constitui um eixo entorno do qual se deu a luta entre o materialismo e o idealismo no começo da história da psicologia soviética. Desde que publicou seu trabalho sobre os reflexos do cérebro, em meados do século XIX, Sechenov teve grande ressonância social, dividindo opiniões e impactando o

desenvolvimento do pensamento psicológico na Rússia pré e pós-revolucionária, criando-se uma divisão entre idealistas e materialistas.



Ilustração 6 – Ivan M. Sechenov (1829-1905).
Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/Ivan_Sechenov

González Rey (2011a, 2011b) aponta que uma tradição científica foi se formando e se consolidando na Rússia, entorno da história do reflexo e dos trabalhos de Sechenov.

Sob essa influência, V. Bechterev organizará em 1885 o primeiro laboratório de psicologia experimental da Rússia, na cidade de Kazan; e I. Pavlov desenvolverá a teoria dos reflexos condicionados (LOMOV, 1989).

Segundo Souza Junior, Lopes e Cirino (2011), para Sechenov, os processos psíquicos seriam componentes do arco-reflexo, e a análise da estimulação sensorial seria sua explicação. Ao desenvolver essa afirmação estabeleceu relações entre psique, consciência e influências sensoriais. Desse modo, “o conceito de reflexo veio sistematicamente entendido, pela primeira vez, como unidade de análise, não mais da fisiologia do movimento, mas do *comportamento* humano (e animal)” (PESSOTTI, 1976, p. 97, grifo do autor). Suas pesquisas levam em conta a consciência, na medida em que:

todos os atos psíquicos, sem exceção, complicados ou não por elementos de emoção (de que trataremos posteriormente) se desenvolvem através de reflexos. Por isso, todos os movimentos conscientes (usualmente denominados voluntários), na medida em que surgem de tais atos, são reflexos, no sentido restrito dessa palavra. (SECHENOV, 1863 apud HERRNSTEIN e BORING, 1971, p. 389)

Segundo Frolov (1961), Sechenov defendia que somente a fisiologia teria a chave para a análise científica dos fenômenos psíquicos, pois acreditava que todos os atos psíquicos tem lugar por meio de um reflexo. Nesse sentido, para ele, uma nova psicologia deveria se formar experimentalmente a partir do estudo da fisiologia do reflexo, visando compreender como estimulações externas influenciam o sistema nervoso central, ao ponto de se promover modificações nervosas importantes que governariam a atividade reflexa, incluindo a atividade reflexa superior.

Contudo, Frolov (1961) coloca que Sechenov não dispunha de um método experimental que o ajudasse em sua teoria. Essa lacuna é preenchida pela metodologia de investigação desenvolvida por Pavlov. De acordo com Pessotti (1976), o método de Pavlov envolvia tanto a decomposição analítica do comportamento reflexo, quanto o estudo do seu processo de síntese ou combinação em sistemas e relações funcionais (relação entre análise e síntese), realizadas pela complexidade do sistema nervoso. Esse processo explicaria as respostas comportamentais. Para realizar esses estudos, Pavlov empregou o método experimental, objetivo, com animais, baseando-se no exame do estímulo e da resposta, priorizando a observação metódica das reações reflexas e o registro dos seus aspectos fisiológicos.

Mas, para Vygotski (1925/1991c, p. 43), não são propriamente os reflexos que precisavam ser estudados, e sim o comportamento: seu mecanismo, sua composição, sua estrutura. Nessa discussão, entra o problema do estudo da psique.

Vygotski (1926/1991a) afirma que não se pode considerar o comportamento sem psique (Reflexologia) e tão pouco uma psique sem comportamento (psicologia introspectiva ou idealista), afirmando que “quando a reflexologia exclui os fenômenos psíquicos do círculo de suas investigações como algo que não é de sua competência,

atua de modo igual à psicologia idealista que estuda a psique prescindindo de tudo o mais, como um mundo fechado em si mesmo”¹³ (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 18).

Essa discussão de Vigotski se dá num contexto científico especial. Segundo Minick (2002), na década de 1920 foram se formando 3 principais correntes psicológicas na Rússia:

(1) um pequeno grupo sem influência, liderado por Chelpanov, que mantinha o foco tradicional sobre a consciência como o objeto da investigação psicológica; (2) um grupo muito maior e claramente dominante, liderado por Pavlov e Bekhterev, que repelia o estudo dos fenômenos subjetivos e definia a psicologia como a ciência do comportamento, dos reflexos ou da reação; e (3) um grupo liderado por Kornilov que advogava por uma síntese das duas outras perspectivas. (MINICK, 2002, p. 33).

Segundo Rivière (2002), Chelpanov foi representante da corrente idealista e espiritualista na psicologia soviética do período, editando, desde 1890, uma revista que era portavoz do idealismo na psicologia, defendendo o uso do método introspectivo semelhante ao praticado pela escola de Wurzburg. Por outro lado, Pavlov e Bekhterev procuravam desenvolver o programa de Sechenov, partindo de dados objetivos. Kornilov, por sua vez, tratava de estudar as reações humanas em seu ambiente biossocial, de forma objetiva, propondo uma psicologia que denominou de Reactologia. Para Rivière (2002), Vigotski tentava chegar numa ciência que não tivesse nem as premissas idealistas e nem as restrições da reflexologia.

Vygotski (1926/1991c) se encaminha para o entendimento de uma nova psicologia da relação entre psique e comportamento, sendo a psique ligada às funções vitais do organismo.

A nova psicologia parte da ideia da indissolúvel ligação que une a psique com os restantes processos vitais do organismo, buscando o sentido, o significado e as leis de desenvolvimento psíquico precisamente na integração da psique no conjunto das demais funções vitais do organismo. O princípio explicativo fundamental básico que se põem em jogo, nesse caso, é a fundamentação biológica da psique. A psique é concebida mais como uma função do organismo, que compartilha com as demais funções uma característica mais

¹³ “[...] cuando la reflexología excluye los fenómenos psíquicos del círculo de sus investigaciones como algo que no es competencia suya actúa igual que la psicología idealista, que estudia la psique prescindiendo de todo lo demás, como a un mundo encerrado en sí mismo” (VYGOTSKI, 1924/1991d, p. 18).

importante e básica: como as outras funções do organismo, é uma adaptação biológica ao meio útil e vital”¹⁴. (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 151)

Vygotski examina essas questões à luz de exemplos de relação organismo/meio em que a psique assume um papel significativo no âmbito das reações.

Podemos falar de reações nas plantas, quando tendem para a luz; de reações nos animais, quando a mariposa voa para a luz de uma vela, ou quando o cão segrega saliva ao avistar a carne; de reações no homem quando, depois de escutar os elementos de um problema efetua uma série de cálculos para resolvê-lo¹⁵. (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 153)

Vygotski (1926/1991c, p. 151-153) se mostra interessado em mudanças do comportamento humano do tipo inteligente, que se constitui no âmbito da psique, no sentido lato, e que surgem no curso da experiência individual, envolvendo o conjunto de movimentos (reação) com o objetivo de adaptação e manutenção da vida. Para ele, essas mudanças comportamentais humanas se diferenciam da adaptação passiva dos animais.

Uma forma de Vygotski trabalhar essas questões é analisando os 3 mecanismos dos componentes da Reação numa dada situação, como mostrado a seguir.

Vygotski (1926/1991c, p. 153-154) comenta que **resolver um problema matemático**, é uma reação do organismo aos elementos do meio que atuam sobre ele, com base nos 3 componentes da reação (recepção, processamento, resposta). Estes componentes são constituídos pelos seguintes aspectos:

¹⁴ “La nueva psicología parte de la idea de la insoluble ligazón que une a psique con los restantes procesos vitales del organismo, buscando el sentido, el significado y las leyes de desarrollo psíquico precisamente en la integración de la psique en el conjunto de las demás funciones vitales del organismo. El principio explicativo fundamental básico que se pone en juego en este caso es la fundamentación biológica de la psique. La psique es concebida como una función más del organismo que comparte con las demás funciones una característica más importante y básica: al igual que las otras funciones del organismo, es una adaptación biológica al medio útil y vital” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 151).

¹⁵ “Podemos hablar de reacciones en las plantas, cuando tienden hacia a luz; de reacciones en los animales, cuando la polilla vuela hacia la llama de la bujía o cuando el perro segrega saliva a la vista de la carne; de reacciones en el hombre cuando, tras escuchar los elementos de un problema efectúa una serie de cálculos para resolverlo” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 153)

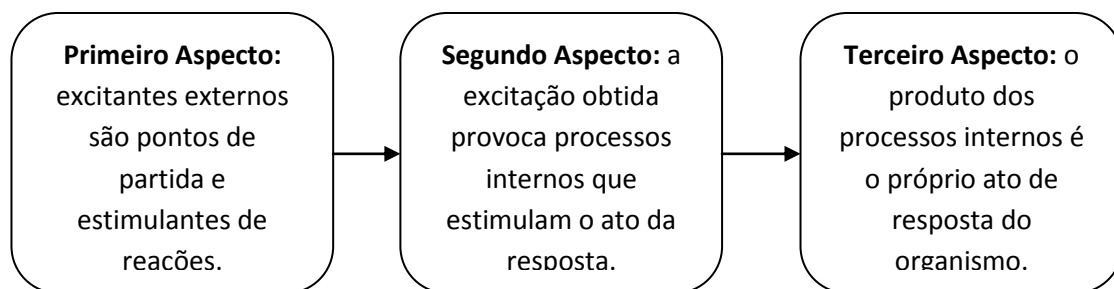


Ilustração 7 – Aspectos dos componentes da reação.
Fonte: adaptado de Vygotski (1926/1991c, p. 153-154)

Vygotski (1926/1991c, p. 153) desenvolve o exemplo da resolução de um problema matemático, ajustando seus elementos aos aspectos acima mencionados, como um comportamento psíquico inteligente acontecendo numa reação completa.

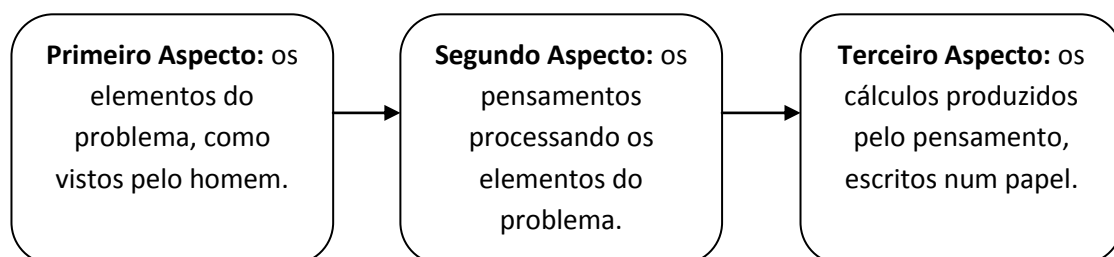


Ilustração 8 – Aspectos de comportamento psíquico inteligente numa reação completa.
Fonte: adaptado de Vygotski (1926/1991c, p. 153-154)

Os 3 aspectos acima, em conjunto, colocam o problema dentro da reação ativa inteligente do organismo sobre as influências do meio. Vygotski (1926/1991c) comenta que alguns desses componentes podem ser claramente perceptíveis, enquanto que outros, mais internos, são tão sutis ou imperceptíveis que até parecem não existir, sendo necessários procedimentos especiais para sua detecção ou observação.

Vygotski (1926/1991c) continua a análise da reação completa, comentando que os processos internos são os menos estudados, menos previsíveis e mais complexos. Porém, junto com o estudo das manifestações externas e mais perceptíveis, podem explicar o comportamento humano em sua complexidade e abrangência tanto intelectual quanto emocional: “em qualquer momento e condição, e por mais complexo que seja o

comportamento do homem, este se rege e se estrutura na base de reações”¹⁶ (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 154).

Vigotski mostra uma forma de pensar acerca de tal complexidade interna. Ele toma como base que todo movimento do corpo se dá a partir de algo e para algo, ou seja, tem certa direção, orientação; e que essa é a forma mais básica de uma reação. Considera que a partir dessa forma básica, o homem desenvolveu uma multiplicidade de comportamentos mais complexos. Mas, considera que o indivíduo tem em seu organismo as marcas combinatórias dos sistemas de reflexos, e não somente uma linha de possibilidade de reação estímulo-resposta (VIGOTSKI, 1926/2003; VYGOTSKI, 1926/1991a, 1925/1991b).

Vigotski considera que ao indivíduo (organismo) cabe elaborar formas de trabalho executivo (motor) para responder às demandas externas que se traduzem em processos internos, e estes em produtos vistos numa forma de uma reação própria em função do estado do organismo. Esse esquema acontece no organismo na base de uma ligação indissolúvel entre o psíquico e o corporal, em que todo o organismo atua, resultando em produtos expressados numa ação, como por exemplo, o pensamento matemático da resolução de um problema escrito numa folha de papel (VIGOTSKI, 1926/2003; VYGOTSKI, 1926/1991a, 1925/1991b).

Mas, a reação completa pode assumir dimensões dramáticas na vida humana. Para abordar esse processo, adota o princípio da luta pela via motora final, do neurofisiologista inglês Charles S. Sherrington (1857-1952). Vigotski comenta esse princípio no livro *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 1926/2003) e no texto *A consciência como problema da psicologia do comportamento* (VYGOTSKI, 1925/1991b).

Segundo Herculano-Houzel (2013), Charles Sherrington foi quem denominou de Sinapse, em 1897, os espaços intercelulares entre os neurônios. Além dessa contribuição, esse autor comenta que:

Sherrington propôs em 1906, em um livro intitulado *A Função Integradora do Sistema Nervoso*, que séries de movimentos complexos como a locomoção surgiram da coordenação de vários reflexos simples. E foi ainda mais longe: acreditava que a coordenação dos reflexos ao longo do tempo seria a base da

¹⁶ “[...] en cualquier momento y condición y por muy complejo que sea el comportamiento del hombre, este se rige y estructura en base a reacciones” (VYGOTSKI, 1926/1991d, c. 154).

solução do problema da unidade da mente. (HERCULANO-HOUZEL, 2013, p. 11, grifo do autor)

Com base na abordagem neurofisiológica de Sherrington, Vigotski acentua a questão da **luta dos reflexos** no comportamento humano.

Para compreender o mecanismo que torna possível a coordenação dos reflexos, temos de conhecer o princípio de luta pela via final, estabelecido pelo fisiologista inglês Sherrington. Sua ideia consiste em que a conduta racional só pode existir se houver certa regulação mútua dos diferentes reflexos; do contrário, o ser humano não seria um organismo integral com um único sistema de conduta, mas um conglomerado heterogêneo de órgãos separados, com distintos reflexos completamente desconexos. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 64)

O princípio da luta pela via final motora toma como base a observação de que, no sistema nervoso humano, existe um número muito maior de vias nervosas receptoras do que motoras (eferentes), de modo que cada neurônio motor pode estar conectado a muitos neurônios receptores ou a todos. Assim sendo, não existiria no organismo nenhum reflexo isolado ou independente, podendo surgir uma luta complexa pelo campo motor, cujo resultado dependeria de complexas condições internas e externas ao organismo (VIGOTSKI, 1926/2003). Considerando essas questões, Vigotski coloca o seguinte:

O acadêmico Pavlov compara o funcionamento de nosso sistema nervoso central ao trabalho de uma central telefônica, em que se fecha [forma] um número cada vez maior de novas conexões entre o ser humano e os elementos do mundo. Também será adequado comparar o sistema nervoso a uma porta estreita em um grande edifício ou teatro para a qual se precipita uma multidão de pessoas em pânico. Muitas perecem e algumas se salvam atravessando a porta, e a luta pela porta é muito parecida a essa luta pela via final que se trava sem cessar no organismo humano, que dá ao comportamento o trágico e dialético caráter de luta incessante entre o mundo e o ser humano e entre os diferentes elementos do mundo dentro do ser humano. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 65)

Devemos notar que Vigotski indica o caráter dialético da relação do homem com o mundo, e dos diferentes elementos do mundo dentro do organismo. Nessa altura, citamos a terceira característica ou traço que Vigotski distingue na nova psicologia:

A *terceira* característica é seu método *dialético*, que reconhece que os processos psíquicos se desenvolvem em uma vinculação indestrutível com todos os demais processos no organismo e que estão subordinados exatamente

às mesmas leis de desenvolvimento que regem tudo o que existe na natureza. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 40, grifo do autor)

Nessa discussão, Vigotski coloca que o meio social, que participa dessa complexa luta, também tem suas particularidades de natureza dialética:

O meio social contém uma imensa quantidade de aspectos e elementos muito diversos, que sempre estão em flagrante contradição e luta entre si. Não devemos conceber o ambiente como um todo estático, elementar e estável, mas como um processo dinâmico que se desenvolve dialeticamente. (VIGOTSKI, 19216/2003, p. 197)

Para Vigotski (1926/2003) este embate, ou correlação de forças, modifica-se a cada instante, na medida em que tudo nesse embate é fluido e mutável. Mas, Vigotski (1926/2003) comenta que nessa correlação de forças, não se tem somente a questão da luta pela via motora final. Têm-se também relações complexas entre os diferentes centros no sistema nervoso, pois, uma excitação dominante pode inibir todas as outras, ou desviar os reflexos para uma direção nova. Assim sendo, comenta que “o comportamento é, pois, um sistema de reações triunfantes”¹⁷ (VYGOTSKI, 1925/1991b, p. 47).

Vendo assim o comportamento humano como interação entre sistemas isolados (o organismo reage como um todo psíquico e corporal), e na repercussão de um sistema de reflexos em outros, faz a seguinte análise:

O uivo do lobo produz em mim, como excitante, os reflexos somáticos e mínimos de temor; a mudança da respiração, as batidas do coração, o tremor, a secura na garganta (reflexos) me fazem dizer ou pensar: “Tenho medo”. Aquí nos encontramos com a transmissão de um sistema a outros¹⁸. (VYGOTSKI, 1925/1991b, p. 49).

E então, comenta:

Parece, portanto, que devemos compreender, antes de tudo, a própria consciência ou a conscientização por nossa parte dos atos e estados próprios como um sistema de mecanismos transmissores de uns reflexos a outros, que

¹⁷ “El comportamiento es pues un sistema de reacciones triunfantes” (VYGOTSKI, 1925/1991b, p. 47).

¹⁸ “El aullido del lobo produce en mí como excitante los reflejos somáticos y mínimos de temor; el cambio de respiración, los latidos del corazón, el temblor, la sequedad en la garanta (reflejos) me hacen decir o pensar: ‘Tengo miedo’. Aquí nos encontramos con la transmisión de unos sistemas a otros” (VYGOTSKI, 1925/1991b, p. 49).

funciona perfeitamente em todo momento consciente.¹⁹. (VYGOTSKI, 1925/1991b, p. 49-50)

Sendo assim, afirma o seguinte: “em nossa opinião, o ato da consciência não é um reflexo, como tão pouco pode ser um excitante, mas que *é um mecanismo de transmissão de sistemas de reflexos*”²⁰ (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 10-11, grifo no original).

As discussões acima mostradas apontam para referências importantes do pensamento de Vigotski, nesse período, em especial sua preocupação com o estudo da consciência humana. Essa preocupação é trabalhada por Vigotski no plano metodológico da investigação das reações, relacionando aspectos subjetivos e objetivos no estudo da psique no comportamento humano, que abordaremos a seguir.

1.3. O Estudo Objetivo da Psique

No texto *Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos* (VYGOTSKI, 1926/1991a), coloca que esses métodos têm chegado a um ponto de inflexão importante em seu desenvolvimento. Eles têm se caracterizado pela desproporção entre a totalidade do comportamento humano que a reflexologia se põe a estudar e os escassos meios que o experimento dos reflexos condicionados tem para proporcionar soluções para essa tarefa.

Analizando essas questões, Vygotski (1926/1991a) comenta que um ponto importante nessa discussão é o testemunho do próprio sujeito do experimento. No caso, assinala que a reflexologia considera o reflexo verbal inibido como parte do processo, mas teme investigá-lo mais a fundo, receando colocar um experimento que se pretende objetivo, no campo da subjetividade. No caso, comenta que V. Bechterev²¹ reafirma a

¹⁹ “Parece, por tanto, que debemos comprender, ante todo, la propia conciencia o la concienciación por nuestra parte de los actos y estados propios como un sistema de mecanismos transmisores de uns reflejos a otros, que funciona perfectamente en todo momento consciente.” (VYGOTSKI, 1925/1991b, p. 49-50).

²⁰ “[...] en nuestra opinión, el acto de la conciencia no es un reflexo, como tampoco puede ser un excitante, sino que *es un mecanismo de transmisión entre sistemas de reflejos*” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 10-11, grifo do autor).

²¹ Vladimir M. Bechterev (1857-1927), psiquiatra e fisiologista russo, procurou complementar com dados empíricos a proposta de Sechenov, porém, sem seguir sua posição teórica. Se opondo a qualquer estudo de processos subjetivos buscou, desde a Reflexologia, desenvolver uma ciência diferenciada da psicologia (do momento), ressaltando o caráter material da psique, se atendo a um forte reducionismo fisiológico.

explicação de I. Schenov de que o pensamento é um reflexo inibido, ou seja, que é concretamente um pensamento com palavra, um reflexo verbal contido, mas, ao mesmo tempo frisa constantemente que, do ponto de vista reflexológico, “a investigação subjetiva só é admissível quando se realiza sobre si mesma”²² (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 7).

Ao comentar sobre a finalidade de sua Psicologia Objetiva, Bechterev coloca o seguinte:

Sua finalidade é indagar e explicar a atividade neuropsíquica do indivíduo como resultante dos processos materiais do cérebro, e somente como tal. Por isso, excluimos a observação interna, tanto do estudo como da experiência, limitando nossos recursos ao registro e controle dos fatos objetivos. Nossa ciência deve continuar sendo exclusivamente objetiva em todas as suas partes²³. (BECHTEREV, 1904/1965, p. 16).

Vigotski aponta justamente para essa discrepância de Bechterev: indagar e explicar a atividade neuropsíquica do indivíduo como resultante dos processos materiais do cérebro, limitando-se a registros objetivos, mas excluindo a observação interna.

Vigotski não somente irá contrariar metodologicamente essa discrepância como buscará justamente observar internamente a atividade neuropsíquica de maneira objetiva, incluindo a questão da psique no estudo do comportamento e colocando o problema da consciência humana ligada a essa questão. Para tanto, um caminho que recorre é o do conceito de reflexos inibidos ou ocultos, proposto por Sechenov. Esse caminho leva à questão do pensamento e sua especificidade na atividade do organismo.

Ivan Sechenov descobriu a inibição dos reflexos e os reflexos ocultos. Para Sechenov, “a emoção seria um processo de excitação da atividade muscular, enquanto que o pensamento seria um processo de inibição de algumas atividades” (PESSOTTI, 1976, p. 101-102). Nesse caso, “o pensamento é justamente um processo central que priva o arco reflexo de sua parte final” (PESSOTTI, 1976, p. 102).

Não reconhecia a psique como função reflexa do cérebro e nem o papel regulador da psique nos atos reflexos (GONZÁLEZ REY, 2011a).

²² “[...] la investigación subjetiva sólo es admisible cuando se realiza sobre uno mismo” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 7).

²³ “Su finalidad es indagar y explicar la actividad neuropsíquica del individuo como resultante de los procesos materiales del cerebro, y solamente como tal. Por eso excluimos la observación interna, tanto del estudio como de la experiencia, limitando nuestros recursos al registro y control de los hechos objetivos. Nuestra ciencia debe continuar siendo exclusivamente objetiva en todas sus partes” (BECHTEREV, 1904/1965, p. 16).

O pensamento corresponderia a um reflexo inibido em sua terceira parte. A terceira parte do arco-reflexo se refere à ação do sistema nervoso efector que desencadeia as respostas musculares ou motoras circunstanciadas pelas fases ou etapas anteriores que são, pela ordem, os nervos aferentes que transmitem o estímulo recebido pelos órgãos sensoriais, e o sistema nervoso central que os organiza para, enfim, produzir as reações em nível de sistema efector (CUNY, 1964).

No estudo de Sechenov, o pensamento como reflexo inibido é um traço oculto no arco-reflexo, nas regiões do sistema nervoso humano. A existência desses reflexos ocultos permitiria explicar “respostas motoras ou verbais não correlacionadas a uma particular excitação *presente* em qualquer órgão sensorial” (PESSOTTI, 1976, p. 102, grifo do autor); e ainda considerar “o pensamento como um processo do sistema nervoso central, intermediário entre a sensação (imediate ou sob a forma de *traços de estímulo*) e o efeito motor ou verbal submetido a processos de inibição mais ou menos duráveis” (PESSOTTI, 1976, p. 102, grifo do autor).

Existe, portanto, uma importante ação do pensamento entre a sensação e a resposta motora. Precisamos prestar bastante atenção nisso, pois, a nosso ver, contém elementos teóricos fundamentais que contribuem para se analisar o caminho da sensação ao pensamento nas reações verbais ou motoras.

Uma questão importante na concepção de Sechenov é a de que o pensamento é um processo neuropsíquico intermediário entre a sensação imediata que surge sob a forma de um traço do estímulo e a resposta motora ou verbal. Mas, esse curso ou direção do processo pode sofrer inibições internas mais ou menos duráveis.

Reflexo inibido é um conceito importante na Reflexologia e Pavlov o utiliza em sua teoria. Sobre isso, Freitas Junior (1976) comenta:

O funcionamento do sistema nervoso se realiza por dois grandes processos, aparentemente antagônicos: a *excitação* e a *inibição*. Os estudos da escola fisiológica inglesa de Sherrington, Magnus, e dos franceses Claude Bernard, Magendie, Duval demonstram a existência dos dois processos. Pavlov, em seus estudos sobre a regulação nervosa da tensão arterial, constatara a presença de componentes excitadoras e inibidoras da atividade cardíaca, seguindo caminho previamente traçado pelos seus mestres, Cyon e Ustimovich. (FREITAS JUNIOR, 1976, p. 50, grifo do autor)

Para Pavlov (1970a), a relação excitação-inibição, comum aos organismos, são os processos fundamentais do sistema nervoso central inteiro. Os processos de excitação

e inibição estão imbricados no conjunto de estímulos que chegam ao organismo, na forma como esses estímulos são irradiados e concentrados no sistema nervoso central e na cadeia nervosa que eles formam entre si. Para ele, a relação fundamental entre a excitação e a inibição é de que a segunda tem um efeito suspensivo no curso ou propagação nervosa da primeira. No caso, se “um processo de excitação se propaga a partir de um ponto dado e um processo de inibição se estende a partir de outro, os dois processos limitar-se-ão um ao outro, e se concentração, reciprocamente, nos limites de determinada região” (PAVLOV, 1970a, p. 90). Assim, a extinção natural de um reflexo condicionado estaria relacionada à inibição do mesmo.

O processo de inibição está ligado à premissa de que “o segmento superior [os grandes hemisférios] regula todos os fenômenos que se desenvolvem no organismo” (PAVLOV, 1972b, p. 164). Segundo Pavlov:

os grandes hemisférios intervêm nos menores detalhes de nossos movimentos, provocando uns e retendo outros, como, por exemplo, quando se toca piano, é fácil de imaginar o grau de fracionamento alcançado pela inibição se se realiza um movimento de determinado grau de intensidade, enquanto que o movimento próximo, embora seja infinitamente pequeno, fica afastado e retido. (PAVLOV, 1972e, p. 164-165)

A diferenciação entre excitação e inibição é importante na formação de reflexos condicionados, pois funcionam excitando ou inibindo repostas; e a equivalência entre eles permite regular comportamento em geral, em condições normais (como o exemplo de tocar piano).

Analizando criticamente a metodologia da investigação reflexológica em sua época, Vigotski coloca que a reflexologia considera o reflexo inibido parte do comportamento – como mostramos em Sechenov e Pavlov –, visto objetivamente como uma reação, mas, este não é considerado nos experimentos reflexológicos por serem da ordem de processos internos, pouco ou não observáveis diretamente e passíveis de serem considerados subjetivos.

Então, Vigotski coloca o seguinte questionamento:

Surge a pergunta? Por que admitimos o estudo dos reflexos verbais em sua integridade e inclusive assinalamos nesse campo as expectativas máximas, e não levamos em consideração *esses mesmos* reflexos, quando não se manifestam externamente, mas que sem dúvida existem objetivamente? Considera-se como uma reação verbal, como um reflexo condicionado, se eu

pronunciar em voz alta para que o experimentador escute, a palavra “tarde” que me surgiu por associação. Mas, se pronuncio a palavra para mim mesmo, sem que seja ouvida, *a penso*. Deixa por isso de ser um reflexo e se altera sua natureza? E onde está o *limite* entre a palavra pronunciada e a não pronunciada? Se tiver movido os lábios, se tiver emitido um balbucio, que o experimentador não tenha percebido, o que se pode fazer com isso? Poderá permitir que repita em voz alta a palavra ou considerará que isso é um método subjetivo, introspecção ou outras coisas proibidas?²⁴ (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 7, grifo no original).

Vigotski (1926/2003) toma como base o entendimento científico de que o pensamento é um ato complexo e que, considerando-se a natureza motora dos processos mentais, manifesta-se de alguma maneira física ou é acompanhado de movimentos, voluntária ou involuntariamente.

Inclusive as relações do pensamento mais abstratas e difíceis de traduzir para a linguagem do movimento, como certas fórmulas matemáticas, enunciados filosóficos ou leis lógicas abstratas, em última instância também estão ligadas a alguns resquícios de movimentos que existiram e são reproduzidos novamente. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 165)

Vigotski (1926/2003) destaca um grupo especial de movimentos internos, nos quais se realizam os pensamentos: reações fonomotoras como sendo uma linguagem interna, silenciosa, porém acompanhada de movimentos reprimidos, ou não manifestos, musculares e sonoros, e que formam a base do pensamento. Ele coloca que esse tipo de reação tem um significado muito importante para a humanidade, especialmente em termos de relação entre psique e comportamento, frisando que um pensamento tende a realizar uma ação.

Vigotski (1926/2003) comenta que uma palavra dita em voz alta se dirige a algo fora do organismo e produz uma mudança nos elementos do meio; e uma reação verbal que não se manifesta até o final, ou seja, que se resolve dentro do próprio organismo

²⁴ “Surge la pregunta: ¿por qué admitimos el estudio de los reflexos verbales en su integridad e incluso ciframos en ese campo las máximas expectativas y no tomamos en consideración *esos mismos* reflejos cuando no se manifiestan externamente pero que sin duda existen objetivamente? Si pronuncio en voz alta para que la oiga el experimentador la palabra ‘tarde’, que me há surgido por asociación, se considera como una reacción verbal, como un reflejo condicionado. Pero si pronuncio la palabra para mí, sin que se oiga, *la pienso*, ¿deja por ello de ser un reflejo y se altera su naturaleza? Y, ¿donde está el *limite* entre la palabra pronunciada y la no pronunciada? Si se há movido los labios, si yo he emitido un balbuceo, que el experimentador no há percibido, ¿que hay que hacer en tal caso? ¿Podrá pedirme que repita en voz alta la palabra o considerará que eso es un método subjetivo, introspección u otras cosas prohibidas? (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 7, grifo do autor).

(reação inibida), também tem uma atuação importante como excitante interno de nossas reações. No segundo caso, “o pensamento age como o organizador prévio de nosso comportamento” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 167), uma vez que “o pensamento é uma espécie de mecanismo transmissor entre os desejos e o comportamento, e ele guia o comportamento em função dos motivos e impulsos que provêm das bases profundas de nossa psique” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 169). Junto a essa análise, comenta que a linguagem “constitui o elemento básico realizado por nosso pensamento como sistema de organização interna da experiência” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 169).

Para Vygotski (1926/1991c) alguns dos componentes da reação podem ser claramente perceptíveis, enquanto outros são tão sutis ou imperceptíveis que até parecem não existir, sendo necessários procedimentos especiais para sua detecção ou observação, como é o caso do pensamento como um processo interno.

Em termos de pesquisa do comportamento, Vygotski (1926/1991a) comenta que se devem admitir nas investigações esses reflexos não manifestos externamente, pois eles também são objetivos. Ao considerá-los experimentalmente, o método de investigação continuará sendo objetivo, mas, numa condição mais ampla de análise. Para ele, renunciar ao estudo das reações inibidas torna a investigação do comportamento humano não apenas metodologicamente incompleto como também insuficiente como meio para solucionar a complexidade do comportamento humano.

No caso, esse seria o grande debate a ser promovido.

Portanto, ou renunciamos a estudar o comportamento da pessoa em suas formas mais transcendentais, ou introduzimos obrigatoriamente em nossos experimentos o controle desses reflexos não manifestos. A reflexologia está obrigada a levar em conta também os pensamentos e a totalidade da psique se quiser compreender o comportamento. A psique é unicamente um movimento inibido, e não só o que objetivamente se pode tocar e que qualquer um pode ver. O que se vê somente através do microscópio, do telescópio ou dos raios X, também é objetivo. E também o são os reflexos inibidos²⁵. (VYGOSKI, 1926/1991a, p. 8)

²⁵ “Por tanto, o renunciamos a estudiar el comportamiento de la persona en sus formas más transcendentales o introducimos obligatoriamente en nuestros experimentos el control de esos reflejos no manifestos. La reflexologia está obligada a tener también en cuenta los pensamientos y la totalidad de la psique si quiere comprender el comportamiento. La psique es únicamente un movimiento inhibido, y no solo lo que objetivamente se puede tocar y que cualquiera puede ver. Lo que se ve solo a través del microscopio, del telescopio o de los raxos X también es objetivo. Y también lo son los reflejos inhibidos” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 8).

Vygotski (1926/1991a) aponta que a Reflexologia fez separação entre psique e comportamento, justamente ao renunciar ao estudo da psique, em seus experimentos. Para Vygotski, não é possível explicar cientificamente o comportamento humano sem levar em conta a psique, mesmo de um ponto de vista biológico, pois, “*a psique não existe fora do comportamento, assim como este não existe sem aquela*”²⁶ (1926/1991a, p. 17, grifo no original).

Para Vygotski (1926/1991a), uma forma de sair desse impasse metodológico que a reflexologia se encontrava, seria uma espécie de fusão com a psicologia experimental em direção a uma síntese metodológica nova, especialmente no tocante à observação indireta da psique. Para o autor, um caminho metodológico para essa aproximação seria superar o que havia em comum entre as duas correntes (método direto), em favor da observação indireta do comportamento. No caso, a análise crítica do método introspectivo abriria esse caminho.

No entanto, Bechterev tinha a seguinte posição: “opinamos que a psicologia objetiva não deve ocupar-se, em nenhum sentido, dos dados proporcionados pela introspecção”²⁷ (BECHTEREV, 1904/1965, p. 16). Sobre a psicologia experimental, Bechterev (1904/1965) tinha a seguinte impressão: “não representa um ramo especial da ciência”²⁸ (BECHTEREV, 1904/1965, p. 14). Para ele, o método da psicologia experimental não poderia ser aplicado a todos os ramos da ciência do comportamento.

Sem ignorar os problemas e as diferentes posições da reflexologia acerca da psicologia experimental do período, Vygotski comenta a possibilidade de uma fusão em termos de criação de um novo plano metodológico de investigação, dizendo:

Não somente já tem se manifestado claramente uma tendência à ampliação da metodologia reflexológica, mas se esboçam as linhas que deve seguir esta ampliação: uma maior aproximação e, em última instância, a fusão definitiva com os procedimentos de investigação estabelecidos há muito na psicologia experimental. Ainda que isto pareça paradoxal no que se refere a disciplinas tão confrontadas, e ainda que não haja unanimidade entre os próprios reflexólogos, que valoram de forma muito diversa a psicologia experimental, apesar de tudo isso, esta fusão, ou seja, a criação de uma metodologia única de investigação do comportamento humano e, por conseguinte, de uma disciplina

²⁶ “*La psique no existe fuera del comportamiento, lo mismo que esté no existe sin aquélla*” (VYGOTSKI, 1924/1991a, p. 17, grifo do autor).

²⁷ “Opinamos que la psicología objetiva no debe ocuparse em ningún sentido de los datos proporcionados por la introspección” (BECHTEREV, 1904/1965, p. 16).

²⁸ “No representa una rama especial de la ciencia” (BECHTEREV, 1904/1965, p. 14).

científica única, pode considerar-se como um fato que está se produzindo ante nossos próprios olhos²⁹. (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 4)

Friedrich (2012) assim analisa essa questão colocada por Vigotski:

Vigotski insiste em ressaltar que há um traço comum que aproxima essas duas correntes psicológicas: trata-se da utilização de um *método direto* em suas pesquisas. Enquanto *a psicologia do homem normal* [chamada de psicologia introspectiva ou ciência da consciência] pretende que, com a ajuda da percepção interior, os sujeitos podem acessar de imediato as operações psíquicas realizadas por eles, o reflexólogo, por sua vez, observa diretamente as reações, os movimentos e os atos comportamentais exteriores. (FRIEDRICH, 2012, p. 28, grifo da autora)

De acordo com Mueller (1978), Wilhelm Wundt (1832-1920) “desempenhou papel decisivo na constituição da psicologia experimental ao anexar-lhe a fisiologia e a anatomia” (p. 272). Considerado pai da psicologia científica, Wundt fundou a primeira revista científica de psicologia (1881) intitulada *Philosophische Studien* (Estudos Filosóficos) e criou, na Universidade de Leipzig, um laboratório de psicologia experimental em 1897, considerado o primeiro laboratório de psicologia³⁰.

Formado em Medicina, Wundt procurou demarcar um novo domínio da ciência na forma de uma nova psicologia. De acordo com Goodwin (2005), essa nova psicologia “exigia o exame científico da experiência consciente humana, por métodos tomados de empréstimo à fisiologia experimental e suplementados por novas estratégias” (GOODWIN, 2005, p. 120). Segundo Mueller (1978, p. 272) “seu objetivo era elaborar uma psicologia que admitisse apenas ‘fatos’ e recorresse, tanto quanto possível, à experimentação e à medida”. Para Wundt, “o problema da psicologia

²⁹ “No solo se há puesto ya de manifiesto claramente una tendencia a la ampliación de la metodología reflexológica, sino que se perfilan las líneas que debe seguir esta ampliación: una mayor aproximación y, en último término, la fusión definitiva con los procedimientos de investigación establecidos hace mucho en la psicología experimental. Aunque esto parezca paradójico en lo que se refiere a disciplinas tan enfrentadas, y aunque no haya unanimidad entre los propios reflexólogos y valoren de formas muy diversas la psicología experimental, a pesar de todo ello, esta fusión, es decir, la creación de una metodología única de investigación de comportamiento humano y, por consiguiente, de una disciplina científica única, puede considerarse como un hecho que se está produciendo ante nuestros propios ojos” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 4).

³⁰ Apesar de Wundt valorizar a Fisiologia no campo da psicologia experimental, Goodwin (2005) comenta que não se tratava propriamente de uma psicologia fisiológica nos moldes como nos dias de hoje se poderia pensar esse tipo de psicologia: concentrada na relação entre biologia e comportamento humano. Moura e Correa (1997) comentam que, para Wundt, a “Psicologia deve buscar as relações entre processos conscientes e certos fenômenos da vida física, assim como a Fisiologia deve levar em conta os conteúdos conscientes pelos quais nos tornamos conscientes das várias expressões da vida” (MOURA e CORREA, 1997, p. 16).

experimental tinha três aspectos: analisar os processos conscientes em seus elementos, descobrir como esses elementos se correlacionavam entre si e determinar as leis de correlação” (MARX e HILLIX, 1993, p. 157).

De acordo com Goodwin (2005), sua proposta de uma nova psicologia baseava-se em dois programas principais: “o exame da experiência consciente ‘imediate’, por meio de métodos experimentais de laboratório, e o estudo de processos mentais superiores, por meio de métodos não laboratoriais” (p. 121). O segundo programa compreende o período de investigações da Psicologia Cultural. Segundo Farr (1998), na fase da Psicologia Cultural, Wundt irá renegar a Introspecção, concluindo que “não era possível estudar os processos mentais mais profundos de maneira experimental” (FARR, 1998, p. 41), cujas limitações deveriam ser suplantadas por estudos na área das ciências humanas ou sociais.

As discussões de Vygotski (1926/1991a) colocadas na relação metodológica entre psicologia experimental e reflexologia, perseguem a questão da observação indireta da psique e o problema da consciência nas investigações reflexológicas. Para examinarmos mais de perto essa questão, é preciso compreender os tipos de investigação tratados por Wundt.

O primeiro programa de Wundt traça uma linha divisória entre experiências **mediadas** e experiências **imediatas**. As primeiras eram **mediadas** por instrumentos. Por exemplo, a experiência com condições climáticas frias, mediada por um termômetro que indicaria a temperatura ambiente. Na experiência **imediate**, o indivíduo sairia de casa sem um agasalho para ter uma experiência direta com as condições climáticas. Entre o indivíduo e as condições climáticas não haveria nenhum termômetro, o que equivaleria a uma experiência consciente imediata. De acordo com Marx e Hillix (1993), Wundt defendia que o psicólogo deveria estudar e se dedicar à **experiência imediata**, que é onde estariam os objetos da psicologia, porque, na experiência mediada, o conhecimento obtido é distinto da própria experiência.

De acordo com Marx e Hillix (1993), Wundt acreditava que a mente e o corpo seguiam rumos paralelos, ou seja, um não era a causa do outro, mas “simplesmente, os acontecimentos externos davam origem a certos processos corporais e, ao mesmo tempo, a processos mentais paralelos” (p. 65); e que a psicologia deveria descobrir que

leis determinariam sua conexão³¹. Para Wundt, a maneira mais simples de cumprir com esse objetivo “era proceder a um estudo *direto* dos eventos mentais, através do método da introspecção” (MARX e HILLIX, 1993, p. 65, grifo do autor), considerado, então, o método para a experiência imediata.

Mas, esse método tinha limitações. Goodwin (2005) comenta que a experiência mediada é relativamente mais simples, mas a imediata é bem mais complexa. Na experiência mediada, os resultados poderiam ser observados e confirmados por mais de um sujeito, pois envolvia algum tipo de instrumento de medida. Na imediata não se teria certeza se uma mesma experiência poderia ser comparável entre duas pessoas, pois era preciso auto-observação ou percepção interna dos sujeitos para sua análise (introspecção reflexiva). A introspecção reflexiva não é sistemática e se processa um tempo depois da experiência ocorrida, o que leva o sujeito depender do recurso da memória que, por sua vez, poderia falhar. Apesar disso, Goodwin (2005) comenta que a introspecção teve um papel importante enquanto método experimental adotado como acesso ao mental, ou para a investigação da consciência. Introspecção foi o método por excelência, da psicologia experimental do período, sendo um corolário de seu próprio desenvolvimento como ciência.

Moura e Correa (1997) e Myers (2006) comentam que a introspecção precisava de pessoas bem preparadas para essa observação atenta, e com habilidades verbais condizentes, pois dependia do relato verbal das mesmas. Como comenta Friedrich (2012, p. 27), “todos nós sabemos algo sobre o que faz ter frio, sobre ter um sentimento de preocupação, de sentir alegria, de pensar apoiando-nos sobre essa experiência específica que é a reflexão”.

Por sua vez, os trabalhos da Escola de Würzburg empregavam a Introspecção utilizada por Wundt, porém de forma mais sofisticada que em seu início. De acordo com Penna (1982), “metodologicamente, o que distingue a Escola de Würzburg é a combinação do *experimental* com o *introspectivo*” (p. 28, grifo do autor).

³¹ Nesse ponto do trabalho, é interessante registrar que a Psicologia Objetiva de Bechterev não admitia esse paralelismo entre o físico e o psíquico. Ao se referir aos fenômenos psíquicos como processos materiais, Bechterev comenta: “Por toda parte nos parece inexacto a un simple paralelismo de lo subjetivo con lo objetivo. Nunca repeteríamos bastante lo que se ha dicho en un trabajo precedente: que no se trata de dos procesos paralelos, sino de un proceso único que se manifiesta el mismo tiempo por variaciones objetivas y por fenómenos subjetivos” (BECHTEREV, 1904/1965, p. 15).

Penna (1982) comenta que na introspecção clássica, sujeito e experimentador se confundiam no processo, ocorrendo mais o mero controle de variáveis fisiológicas submetidas ao experimento. No modelo de introspecção da Escola de Würzburg, havia um sujeito e um experimentador no processo. Os sujeitos estariam sob um rígido controle de um experimentador: ao segundo caberia propor os problemas, e ao primeiro caberia resolvê-los, descrevendo as soluções e as estratégias utilizadas. Esse tipo de introspecção foi desenvolvido por Oswald Külpe, que a denominou de Introspecção Experimental Sistemática (PENNA, 1982; GOODWIN, 2005).

Segundo Mueller (1978), este era um tipo de introspecção mais controlada em que “não se pensava mais em limitar-se ao registro da excitação, à qual estivesse submetido o sujeito, e ao da reação respectiva, mas que se lhe pedia colaborasse ativamente nas experiências, observando e verificando a exatidão do que elas nele produziam” (MUELLER, 1978, p. 278).

Para estudar os processos de pensamento no laboratório, Külpe julgou necessário expandir o conceito wundtiano de introspecção. Lembre-se de que Wundt distinguia entre a “auto-observação” – na qual se vivenciava um evento e, então, descrevem-se de memória os processos mentais nele ocorridos – e a “percepção interior” um procedimento introspectivo mais controlado, no qual os estímulos simples são apresentados muitas vezes (isto é, replicados) e as reações se verificam imediatamente após a apresentação do estímulo. Para Wundt, apenas o segundo procedimento era aceitável em laboratório. Porém, no laboratório de Külpe a introspecção, que veio a chamar-se **introspecção experimental sistemática**, era mais como o conceito wundtiano da auto-observação. Os observadores vivenciavam eventos mais complexos que no laboratório de Wundt e, em seguida, relatavam em detalhes os processos mentais envolvidos. Isso criava um potencial problema de memória porque, como Woodworth (1938) assinalou posteriormente, a experiência mental de um evento de dez segundos pode exigir dez minutos de descrição. (GOODWIN, 2005, p. 141, grifo do autor).

De acordo com Goodwin (2005), Külpe tentava resolver esse problema fracionando a tarefa visando observar suas partes componentes.

Mas, é importante frisar que Mueller (1978) comenta que a Escola de Würzburg tinha o propósito de mostrar “que os fenômenos psíquicos podiam ser estudados diretamente, isto é, sem passar por seus concomitantes fisiológicos” (p. 278). Mas, isso era tudo que Bechterev não queria.

Infelizmente, salvo algumas investigações secundárias, todas essas disciplinas se dedicaram ao aspecto subjetivo dos fenômenos. Por isso a Psicologia

objetiva não poderá utilizar senão uma parte dos materiais da psicofísica, da psicofisiologia e da psicologia experimental, especialmente aquela de onde se consideram as observações externas em relação com as manifestações igualmente externas, da atividade neuropsíquica³². (BECHTEREV, 1904/1965, p. 30)

E sobre o método da introspecção, comenta:

Até hoje a introspecção tem sido o procedimento dominante e quase exclusivo de exploração em todos os ramos que acabamos de nomear. As mesmas investigações experimentais que estavam impregnadas de subjetivismo. Em consequência, os processos periféricos que ocorrem nos órgãos da percepção e os processos terminais, secretores e motores, não eram compreendidos no ato psíquico, que se encontrava sem princípio e sem fim. Opomos-nos diretamente a essa maneira de ver, consideramos que a atividade psíquica, de onde quer que se manifeste, jamais pode ser julgada desde um ponto de vista subjetivo. Originada por impulsos externos e terminando por modificações objetivas do meio ambiente, se deve considerá-la como um fator do mundo objetivo³³. (BECHTEREV, 1904/1965, p. 15)

Mas, Vygotski (1926/1991a), considera que é possível englobar cientificamente os processos internos, menos perceptíveis, numa análise completa, integral, das reações do organismo, sem realizar um processo introspectivo propriamente dito. Ao adentrar nessa questão, Vygotski (1926/1991a, p. 21) sumariza alguns problemas nos modelos de Introspecção da época. No caso, o autor comenta o seguinte: a) as declarações de uma pessoa submetida ao experimento, sobre suas próprias reações internas, são pouco fidedignas; b) a metodologia da Escola de Würzburg é menos fidedigna ainda, pois, o sujeito acaba fazendo o papel de um observador auxiliar, enquanto que o experimentador é meramente um indagador que protocola a experiência.

Então, Vygotski (1927/1991d) propõe outra perspectiva de investigação que saltasse do mero registro da sensação para o conhecimento do comportamento e sua

³² “Por desdicha, salvo algunas investigaciones secundarias, todas esas disciplinas se dedicaron al aspecto subjetivo de los fenómenos. Por eso la Psicología objetiva no podrá utilizar sino una parte de los materiales de la psicofísica, de la psicofisiología y de la psicología experimental, especialmente aquella donde se consideran las observaciones externas en relación con las manifestaciones, igualmente externas, de la actividad neuropsíquica” (BECHTEREV, 1904/1965, p. 30).

³³ “Hasta hoy la introspecção ha sido el procedimiento dominante y casi exclusivo de exploración en todas las ramas que acabamos de nombrar. Las mismas investigaciones experimentales estaban impregnadas de subjetivismo. En consecuencia, los procesos periféricos que ocurren en los órganos de la percepción y los procesos terminales, secretorios o motores, no eran comprendidos en el acto psíquico, el que así se encontraba sin principio y sin fin. Oponiéndonos directamente a esa manera de ver, consideramos que la actividad psíquica, donde quiera que se manifieste, jamás puede juzgarse desde un punto de vista puramente subjetivo. Originada por impulsos externos y terminando por modificaciones objetivas del medio ambiente, se la debe considerar como un factor del mundo objetivo” (BECHTEREV, 1904/1965, p. 14-15).

complexidade, vendo não somente o visível que se apresentava no comportamento, mas, principalmente, o que não se podia ver desse comportamento, e que poderia ser interpretado, ou seja, conhecido indiretamente, de forma mediada. Nesse sentido, atenta para o estudo mediatizado da psique, que poderia fornecer pistas para uma observação indireta, porém, objetiva, do papel da psique no comportamento humano, seguindo suas manifestações metidatizadas.

No capítulo seguinte, daremos sequência a essa discussão.

CAPÍTULO 2 – MEDIAÇÃO DOS REFLEXOS PSÍQUICOS

No texto *Os métodos de investigação reflexológico e psicológico* Vygotski (1926/1991a, p. 9) repete o mesmo exemplo dado no texto *A consciência como problema da psicologia do comportamento* (VYGOTSKI, 1925/1991b, p. 49), publicado antes. Trata-se do exemplo sobre o ouvir o uivo de um lobo, como excitante, que provoca na pessoa reflexos somáticos e mímicos de medo (mudança na respiração, palpitações no coração, secura na garganta), que fazem a pessoa dizer: sinto medo.

Vygotski sugere colocar ênfase no estudo dos tipos de reação, do aparelho de resposta, em sua esfera motriz, especialmente nas formas de comunicação do homem com o mundo que o rodeia, como um estudo ampliado do comportamento. Para tanto, menciona dois objetos interligados de investigação: os órgãos articulatórios e a locução.

O primeiro diz respeito à excitação e inibição da reação; e o segundo diz respeito à fala como um sistema de reflexos condicionados, centrado na palavra como meio de discriminação do comportamento. Assim, propõe um procedimento investigativo que pudesse interpretar manifestações psíquicas pouco observáveis, **de forma mediada**:

Este mecanismo é o que permite compreender, de um modo muito aproximado e geral, o valor (objetivo) que pode ter para a investigação científica os testemunhos verbais de sujeitos em uma prova. Os reflexos não manifestos (fala silenciosa), os reflexos internos, inacessíveis à percepção direta do observador, amiúde podem fazer-se manifestos indiretamente, **de forma mediada**, por meio de reflexos acessíveis à observação, com respeito aos quais desempenham o papel de excitantes. Por meio da presença do reflexo completo (a palavra) estabelecemos a do correspondente excitante que, nesse caso, desempenha um *duplo* papel: o de excitante com respeito ao reflexo completo e o de reflexo com respeito ao excitante anterior. Seria um suicídio para a ciência que, dado o enorme papel que desempenha precisamente a psique – isto é, o grupo de reflexos inibidos – na estrutura da conduta, renunciar a ter acesso a ela através de um caminho indireto: sua influência em outros sistemas de reflexos³⁴. (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 9, *itálico no original, negrito nosso*)

³⁴ “Este mecanismo es el que permite comprender en rasgos muy aproximados y generales el valor (objetivo) que pueden tener para la investigación científica los testimonios verbales de los sujetos en una prueba. Los reflejos no manifestados (habla silenciosa), los reflejos internos, inaccesibles a la percepción directa del observador, a menudo pueden hacerse manifestos indirectamente, de forma mediada, a través de reflejos accesibles a la observación respecto a los cuales desempeñan el papel de excitantes. A través de la presencia del reflejo completo (la palabra) establecemos la del correspondiente excitante, que en este caso desempeña un *doble* papel: el de excitante respecto al reflejo completo y el de reflejo respecto al excitante anterior. Sería un suicidio para la ciencia que, dado el enorme papel que desempeña precisamente la psique – esto es, el grupo de reflejos inhibidos – en la estructura de la conducta,

No texto *A consciência como problema da psicologia do comportamento*, Vygotski (1925/1991b), também aborda essa questão, dizendo:

Os reflexos não manifestos (a fala silenciosa), os reflexos internos, inacessíveis à percepção direta do observador, podem ser descobertos com frequência indiretamente ou de forma **mediatizada**, através de reflexos acessíveis à observação, dos que, por sua vez, são excitantes. Pela presença de um reflexo completo (a palavra) estabelecemos a do excitante correspondente que, no presente caso, desempenha um duplo papel: primeiro, de excitante com respeito ao reflexo completo; em segundo lugar, de reflexo com respeito ao excitante precedente³⁵. (VYGOTSKI, 1925/1991b, p. 52, grifo nosso)

No livro *Psicologia Pedagógica* Vigotski aponta para conclusões psicológicas da época, que diziam: “as formas mais sutis da psique são sempre acompanhadas de determinadas reações motoras” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 61).

A palavra, como reflexo completo, tem importante função metodológica nessa observação das mediatizações da psique. Se atentarmos bem para as discussões que Vigotski levanta acerca da reação inteligente completa (seção 2.2), elas sugerem apontar para formas de mediatização da psique, mesmo que não comentado dessa maneira por Vigotski.

No caso, Vigotski coloca que formas sutis ou menos perceptíveis de comportamento podem ser interpretados através de reflexos acessíveis à observação. Para ele, importa examinar a formação das reações no comportamento e que princípios lhe são dominantes. Para tanto, considera que os fenômenos corporais são formas fundamentais pelas quais a psique cumpre seu papel no comportamento, se a psique for “compreendida como uma forma particularmente complexa da estrutura do comportamento” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 61).

Friedrich (2012) coloca que as discussões de Vigotski sobre psique, nesse período, tocam no projeto de uma Psicologia Geral que o autor buscou empreender. Na análise da autora, Vigotski mostra que o método indireto (mediado) da psicologia

renunciara a acceder a ella a través de un camino indirecto: su influencia en otros sistemas de reflejos”(VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 9, grifo do autor).

³⁵ “Los reflejos no manifestos (el habla silenciosa), los reflejos internos, inaccesibles a la percepción directa del observador, pueden ser descubiertos con frecuencia indirectamente o de forma mediatizada, a través de reflejos accesibles a la observación, de los que a su vez son excitantes. Por la presencia de un reflejo completo (la palabra) establecemos la del excitante correspondiente, que en el presente caso desempeña un doble papel: primero, de excitante respecto al reflejo completo; en segundo lugar, de reflejo respecto al excitante precedente” (VYGOTSKI, 1925/1991b, p. 52)

experimental, tem um caráter positivo em termos de apontar para a possibilidade da interpretação e reconstrução dos dados de um fato ou objeto que antes existiu, assim como as indicações de um termômetro reconstrói o fenômeno estudado a partir da dilatação dos seus traços – movimento do mercúrio. Quer dizer, o instrumento termômetro permite estudar o fenômeno por meio da influência deste sobre o mercúrio como componente do referido instrumento.

Segundo Benjamin (2009), a psicologia de Wundt tinha como objetivo descobrir os fatos da consciência, suas combinações e relações, para identificar as leis que as regem. Nesse sentido, investigava o conteúdo da experiência em suas relações com o sujeito, junto com os atributos dos quais esse conteúdo derivava diretamente, o que caracterizava a **experiência imediata** no domínio da psicologia. Por outro lado, colocava que uma **experiência mediada** por um instrumento era, na verdade, um produto desse instrumento. Para Wundt, a experiência imediata, “é a experiência tal qual vivenciada pelo sujeito, e não mediada por alguma coisa” (BENJAMIN, 2009, p. 30).

No texto *O significado histórico da crise da psicologia*, Vigotski comenta que “constitui um grave erro pensar que a ciência somente pode estudar o que nos mostra a experiência direta”³⁶ (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 310). Essa discussão que Vigotski levanta, é fundamental na compreensão do valor do método indireto que o autor agrega ao estudo objetivo da psique. Para Vygotski (1927/1991d, p. 314), “separar, liberar os conceitos científicos da percepção específica somente é possível com o método indireto. Cientificamente, a objeção de que o método indireto é inferior ao direto, é profundamente errônea”³⁷.

Nessa discussão, Vygotski (1927/1991d) coloca que a reflexologia, baseada nos frutos das ciências naturalistas, é uma corrente progressista, mas, metodologicamente é reacionária, pois se restringe ao registro do sensível afirmando que somente é possível estudar aquilo que se percebe ou na medida em que se percebe diretamente. No

³⁶ “Sin embargo, constituye un grave error pensar que la ciencia sólo puede estudiar lo que nos brinda la experiencia directa” (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 310).

³⁷ “Separar, liberar a los conceptos científicos de la percepción específica sólo es posible con el método indirecto. Científicamente la objeción de que el método indirecto es inferior al directo es profundamente errónea” (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 314).

âmbito da psicologia experimental, o autor afirma que a introspecção também tem problemas.

Para Vigotski, a psicologia experimental deveria repensar a Introspecção como um problema metodológico. A respeito de Wundt, comenta:

O erro de Wundt consiste precisamente no emprego *mecânico* de aparelhos e do método matemático não para ampliar, mas para controlar e corrigir; não para libertar-se da introspecção, mas para ligar-se a ela. Em essência, na maioria das investigações de Wundt, a introspecção sobra: serve unicamente para destacar os experimentos que fracassaram³⁸. (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 319, grifo no original)

Vygotski (1927/1991d) questiona tanto o dogma da observação direta como única fonte considera cientificamente fidedigna de investigação, quanto a indiferença e a visão quantitativa do método indireto de observação da experiência psicológica. Para o autor, essas restrições criam um problema de ordem metodológica a ser enfrentado no estudo integral da psique e do comportamento humano complexo.

Às essas discussões, deve ser somado esse comentário de Vygotski (1926/1991^a, p. 19, grifo no original): “A reflexología não abandonará esse estado de primitiva ignorância sobre a psique enquanto se mantiver distanciada dela, e continuar fechada no estreito círculo do *materialismo fisiológico*”³⁹.

Assim sendo, Vigotski coloca que a questão do estudo da psique é um problema metodológico, afirmando a importância da interpretação, ou seja, do método indireto de estudo da psique para estudar objetivamente seu papel no comportamento e sua relação com a consciência. Para tanto, é preciso desenvolver o método de investigação para definir aquilo que não se vê, ou seja, emancipar a investigação do registro sensível em direção à interpretação por meios de investigação indireta da conduta.

A termometria constitui um modelo puro do método indireto: porque, diferentemente do que sucede com o microscópio, não estudamos aquilo que temos visto – a elevação do mercúrio, a dilatação do álcool –, mas o calor e

³⁸ “El error de Wundt consiste precisamente en el empleo *mecánico* de aparatos e del método matemático no para ampliar, sino para controlar y corregir, no para liberarse de introspección, sino para ligarse a ella. En esencia, en la mayoría de las investigaciones de Wundt, la introspección sobra: sirve únicamente para destacar los experimentos que han fracasado” (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 319, grifo do autor).

³⁹ “La reflexología no abandonará ese estado de primitiva ignorancia sobre la psique mientras se mantenga alejada de ella y continúe encerrada en el estrecho círculo del *materialismo fisiológico*” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 19, grifo do autor).

suas mudanças, indicados pelo mercúrio ou pelo álcool; interpretamos as indicações do termômetro, reconstruímos o fenômeno a estudar, por seus traços, por sua influência na dilatação do corpo⁴⁰. (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 313)

Essas discussões estão relacionadas com o estudo mediado (indireto) da influência dos reflexos psíquicos na estrutura do comportamento, como discutido por Vigotski. Inicialmente ocultos no conjunto dos reflexos, eles poderão ser compreendidos, interpretados, através dos reflexos acessíveis à observação, ou seja, de forma mediada, observados indiretamente para se estabelecer seu papel real no comportamento.

Não devemos esquecer que existem muitas ciências que não podem estudar o assunto recorrendo à observação direta. Os historiadores e os geólogos restabelecem fatos que já não existem através de métodos indiretos e, no entanto, estudam, no fim das contas, fatos que existiram e não vestígios e documentos que ficaram e se conservaram. O psicólogo se encontra com frequência na mesma situação que o historiador e o arqueólogo e atua, então, como um detetive que investiga um crime que não presenciou⁴¹ (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 22)

O historiador, o geólogo, o psicólogo não tem somente pistas, tem diante de si fatos que existiram e que se revelam como parte de uma realidade e não como meros vestígios desta.

Vigotski está questionando os métodos reflexológicos que desprezam o estudo da psique na investigação do comportamento humano, por considerar o que não se vê da ordem do subjetivo. O autor procura mostrar que processos subjetivos da conduta humana são também objetivos para a ciência psicológica, desde que prescutando indiretamente o que está oculto como parte do comportamento, mas que escapa à reflexologia por esta se ater metodologicamente somente ao dado sensível, diretamente

⁴⁰ “La termometría constituye un modelo puro del método indirecto: porque, a diferencia de lo que sucede con el microscopio, no estudiamos aquello que hemos visto – la elevación de mercurio, la dilatación del alcohol –, sino el calor y sus cambios, indicados por el mercurio o el alcohol; interpretamos las indicaciones del termómetro, reconstruimos o fenómeno a estudiar por sus huellas, por su influencia en la dilatación del cuerpo” (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 313).

⁴¹ “No hay que olvidar que existen muchas ciencias que no pueden estudiar el asunto recurriendo a la observación directa. Los historiadores y los geólogos restablecen hechos que ya no existen, a través de métodos indirectos y, sin embargo, estudian, en fin de cuentas, hechos que existieron y no huellas y documentos que ha quedado y se han conservado. El psicólogo se encuentra con frecuencia en la misma situación que el historiador y el arqueólogo y actúa entonces como el detective que investiga un crimen que no presenció” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 22).

observado. Para Vigotski, estudada a partir de suas manifestações mediatizadas, a psique pode apresentar seus traços e influências como fato psicológico e não como um traço acessório ou secundário num experimento, sem importância científica. No caso, a psique assume caráter ativo, e não passivo, na orientação do comportamento e nas relações do organismo com seu meio.

Nesse ponto, citamos Friedrich (2012) quando aponta que, na perspectiva de Vigotski, o funcionamento do psiquismo é como um filtro que seleciona e atua sobre os estímulos do meio. No caso, comenta que Vigotski coloca o psiquismo como “a forma superior de escolha e atribui a essa característica um valor exclusivamente positivo” (FRIEDRICH, 2012, p. 48). Para essa autora, o psiquismo trabalha o mundo.

Nas palavras de Vigotski: “a psique seleciona alguns pontos estáveis de realidade dentre o fluxo geral. Cria ilhas de segurança no fluxo de Heráclito. É um órgão selector, uma peneira que filtra o mundo e o modifica de forma que resulte possível atuar”⁴² (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 315).

Entendemos que Vigotski está enxergando o humano como ser ativo em seu meio, atividade que pode ser observada pelos fenômenos psíquicos em suas manifestações mediatizadas, e como a psique se coloca como “instância diretriz do comportamento”⁴³ (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 15).

Vigotski (1926/2003, p. 78-79) coloca que a impregnação social da experiência humana não significa transformar o homem num robô, num autômato. No caso, comenta que ao meio pertencem as condições de surgimento de uma nova reação, mas, esse processo é de luta entre o organismo e o meio, entre a coordenação interna do comportamento e as estimulações do meio, entre o meio social e a reação inteligente do ser humano sobre esse meio.

Isso mostra também que dentro do organismo acontece um incessante e intenso processo de coordenação entre grupos de reflexos indicando que o direcionamento

⁴² “La psique selecciona unos puntos estables de realidad de entre el flujo general. Se crea islas de seguridad en el flujo de Heráclito. Es un órgano selector, un tamiz que filtra el mundo y lo modifica de forma que resulte posible actuar” (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 315).

⁴³ “[...] instancia diretriz del comportamiento” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 15). É importante dizer que, na continuação dessa discussão, no referido texto, Vigotski mostra que está um ponto de partida para a revisão da própria base reflexológica do estudo do comportamento humano. Mas, que se trata de um projeto para o futuro.

psíquico do comportamento, da formação da reação, da via motoral final, não é um fenômeno simples e tão pouco mecânico.

Para Newman e Holzman (2002), Vigotski emergiu no cenário psicológico da época entrando justamente no debate entre subjetividade e objetividade, porém lutando para firmar uma visão psicológica de síntese entre psique e comportamento.

Para Vygotski (1925/1991b, p. 40), “o comportamento do indivíduo está organizado de forma que são justamente os movimentos internos pouco conhecidos os que o orientam e dirigem”⁴⁴. Desses movimentos internos, dessas reações ocultas, Vigotski atenta para as reações inibidas que “se produzem constantemente de forma ininterrupta no organismo e que desempenham um influente papel regulador no comportamento, já que este é consciente”⁴⁵ (VYGOTSKI, 1925/1991b, p. 41).

Para tanto, analisa criticamente o conceito de reflexo. Vigotski considera esse conceito válido metodologicamente, mas insuficiente como explicação para o comportamento em sua complexidade.

O reflexo é um conceito abstrato: metodologicamente tem grande valor, mas não pode converter-se no conceito principal da psicologia como ciência do comportamento do homem, porque este comportamento não constitui, de modo algum, um saco de couro cheio de reflexos, nem seu cérebro é um hotel para reflexos condicionados que casualmente se hospedam nele.⁴⁶ (VYGOTSKI, 1925/1991b, p. 42-43)

Como comenta Friedrich (2012), Vigotski intenta compreender como o conceito psicológico se distingue da percepção sensorial de base, sendo esta uma discussão de seu projeto de uma Psicologia Geral.

Vigotski indica que suas discussões metodológicas com a reflexologia, implica ver os princípios reflexológicos somente como base para a construção de uma doutrina mais ampla sobre o psiquismo e o comportamento humano, como um projeto para o futuro.

⁴⁴ “[...] el comportamiento del individuo está organizado de forma que son justamente los movimientos internos poco conocidos los que le orientan y dirigen” (VYGOTSKI, 1925/1991b, p. 40).

⁴⁵ “[...] se producen constantemente y de forma ininterrumpida en el organismo y que desempeñan un influyente papel regulador en el comportamiento, ya que éste es consciente” (VYGOTSKI, 1925/1991b, p. 41).

⁴⁶ “El reflejo es un concepto abstracto: metodológicamente tiene grande valor, pero no puede convertirse en el concepto principal de la psicología como ciencia del comportamiento del hombre, porque este comportamiento no constituye en modo alguno un saco de cuero lleno de reflejos ni su cerebro es un hotel para los reflejos condicionados que casualmente se alojen en él” (VYGOTSKI, 1925/1991b, p. 42-43).

Qualquer filósofo corroborará que a reflexologia é o princípio geral, o fundamento. *Até agora*, enquanto se estavam construindo os alicerces, comuns para os animais e o homem; quando se tratava do simples e elementar, não era necessário contar com o psíquico. Mas, esse é um fenômeno temporal: quando os vinte anos de experiência com que conta a reflexologia chegarem a trinta, a situação se modificará. Eu parto da tese de que a crise da metodologia começa nos reflexólogos precisamente quando passam dos fundamentos do elementar e simples, a uma estrutura superior, ao complexo e sutil.⁴⁷ (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 15-16, grifo no original)

A observação mediada dos reflexos psíquicos é um modo de interpretar o complexo e sutil no comportamento humano, enxergando indiretamente, nos mecanismos dos sistemas de reflexos, como o psiquismo trabalha com os estímulos do meio e opera sobre o meio de maneira ativa, nas condições reais e nas influências que se apresentam ao organismo, que emergem nas ações, nas formas superiores de conduta.

Na análise de Friedrich:

Portanto, se voltarmos a este autor, é pertinente concluir que, para apreender o real da ação, o pesquisador só tem um meio à sua disposição: uma reconstrução hipotética do real da ação. Tanto o real da ação quanto o funcionamento do psiquismo são inacessíveis, tanto para o ator quanto para o pesquisador, se eles estiverem armados apenas com o método direto. O objetivo, portanto, é *conhecer* o que não aparece nem na ação realizada nem na percepção da realidade pelo sujeito, mas que faz justamente com que elas existam na forma atestada. (FRIEDRICH, 2012, p. 51).

Nessas discussões, Vigotski coloca a Palavra como um reflexo completo que permite estimular uma cadeia de reflexos ou reações. Essa ideia tem destaque na observação mediada dos reflexos psíquicos, sublinhando o valor do relato verbal durante um experimento. No caso, o excitante correspondente é estabelecido por meio do uso da Palavra, colocando-se assim uma visão nova à questão da intervenção verbal, do interrogatório, durante um experimento.

Na análise de Vygotski (1926/1991a, p. 21), o interrogatório durante o experimento assume importância metodológica. Para ele, a ordem ou a instrução dada

⁴⁷ “Cualquier filósofo corroborará que la reflexología es el principio general, el fundamento. *Hasta ahora*, mientras se estaban construyendo los cimientos, comunes para los animales y el hombre, cuando se trataba de lo simple y elemental, no era necesario contar con lo psíquico. Pero eso es un fenómeno temporal: cuando los veinte años de experiencia con que cuenta la reflexología lleguen a treinta, la situación variará. Yo he partido de la tesis de que la crisis de la metodología comienza en los reflexólogos precisamente cuando pasan de los fundamentos, de lo elemental y lo simple, a una estructura superior, a lo complejo y sutil” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 15-16, grifo do autor).

ao sujeito da experiência reflete a diferença entre a autoinstrução do sujeito do experimento inculcada pelas circunstâncias do experimento e a instrução da ordem manifesta.

Sobre a importância de se valorizar a fala nas investigações reflexológicas, Vigotski comenta o seguinte:

É desnecessário repetir que se há de considerar a fala como um sistema de reflexos condicionados, pois, para a reflexologia isto é uma verdade quase evidente. São também evidentes as vantagens que proporcionará à reflexologia a utilização da fala para ampliar e aprofundar o círculo dos fenômenos a estudar⁴⁸. (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 5)

No caso, Vigotski reafirma as considerações de V. P. Protopópov de que “se se atua sobre o sujeito com as palavras adequadas, pode-se favorecer tanto a inibição como a excitação das reações condicionadas”⁴⁹ (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 5). Nesse sentido, Vigotski (1926/1991a) coloca que: “na metodologia do experimento se introduz ‘a palavra adequada’ para formar a discriminação. Esse mesmo meio serve não somente para conseguir a inibição, como também para despertar a atividade reflexa”⁵⁰ (p. 6).

Sobre isso, Vigotski coloca as seguintes suposições como apoio metodológico: “1) a excitação e a limitação (discriminação) da reação com ajuda de instrumentos verbais, e 2) a utilização de toda classe de reações, incluída a verbal, a da palavra, entramos plenamente no campo da metodologia da psicologia experimental”⁵¹ (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 6).

A lógica do procedimento de observação mediada do psiquismo se baseia no funcionamento do pensamento e sua manifestação material (VYGOTSKI, 1926/1991a). O informe do sujeito do experimento é um caminho importante nesse sentido.

⁴⁸ “Que haya que considerar el habla como un sistema de reflejos condicionados es algo que nos es necesario repetir, pues para la reflexología esto constituye una verdad casi evidente. Son también evidentes las ventajas que proporcionará a la reflexología la utilización del habla para ampliar y profundizar el círculo de los fenómenos a estudiar” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 5).

⁴⁹ “[...] si se actúa sobre el sujeto con las palabras adecuadas se puede favorecer tanto la inhibición como la excitación de las reacciones condicionadas” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 5).

⁵⁰ “[...] en la metodología del experimento se introduce ‘la palabra adecuada’ para formar la discriminación. Ese medio sirve no sólo para conseguir la inhibición, sino también para despertar la actividad refleja” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 6).

⁵¹ “1) la excitación y la limitación (discriminación) de la reacción con ayuda de instrucciones verbales, y 2) la utilización de toda clase de reacciones, incluida la verbal, la de la palabra, entramos de lleno en el campo de la metodología de la psicología experimental” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 6)

No caso, Vygotski (1926/1991a) comenta que “*não se trata de introspecção*. O sujeito não adota, de modo algum, a posição de observador, nem ajuda ao experimentador a buscar reflexos ocultos”⁵² (p. 10, grifo no original).

Vygotski mostra, em sua discussão, que o informe do sujeito não se configura num ato de introspecção, como comumente tratado na época, mas o que se introduz de variações no comportamento em face das perguntas ou ordens (consignas) emitidas durante o experimento – juntamente com a tomada de consciência – torna-se o objeto do experimento até o fim.

Por conseguinte, se impõe uma reforma radical na utilização do interrogatório, das ordens (consignas) e no controle dos testemunhos do sujeito. Eu sustento que é possível criar, em cada caso individual, uma metodologia objetiva que transforme o interrogatório do sujeito em um experimento científico rigorosamente exato⁵³. (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 12)

Vygotski não está tratando de mera ordem mecanicamente atendida e respondida por outra pessoa, num experimento controlado dessa maneira. Mas, de um método de investigação que abarca um processo de comunicação em que os dois sujeitos do experimento são ativos, incluindo nesse processo, intenções e motivos contidos nas reações, tendo a fala uma importante função nesse sentido.

Nessa abordagem proposta por Vygotski (1926/1991a), dá-se uma ordem ao sujeito do experimento, mas essa ordem está na qualidade de sistema de excitantes condicionados, colocadas para provocar reflexos de orientação que determinem o curso ulterior de reações, no decorrer do experimento. Durante a série de perguntas que são feitas ao sujeito, no curso do experimento, “a pessoa submetida à prova não é a testemunha que declara sobre um crime que presenciou (seu antigo papel), mas o próprio criminoso, e, o que é mais importante, no momento do crime”⁵⁴ (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 11).

⁵² “*No se trata de introspección*. Ni el sujeto adopta en modo alguno la posición de observador ni ayuda al experimentador a buscar reflejos ocultos” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 10, grifo do autor).

⁵³ “Por consiguiente, se impone una reforma radical en la utilización del interrogatorio e de las consignas y en el control de los testimonios del sujeto. Yo sostengo que es posible crear en cada caso individual una metodología objetiva que transforme el interrogatorio del sujeto en un experimento científico rigurosamente exacto” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 12).

⁵⁴ “La persona sometida a prueba no es ya el testigo que declara sobre un crimen que presenció (su antiguo papel), sino que es el propio criminal, y, lo que es más importante, en el momento del crimen” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 11).

O que ocorre na comunicação entre experimentador e sujeito do experimento – instrução verbal – é de suma importância para a organização do experimento, e para sua análise objetiva⁵⁵. Além disso, reforça a importância da Palavra na comunicação interpessoal.

Quanto maior for o ajuste com que qualquer reflexo interno, na qualidade de excitante, provoque uma nova série de reflexos procedentes de outros sistemas, e se transmite a outros sistemas, mais capazes seremos de prestarmos conta, a nós mesmos, de nossas sensações, de comunicá-las aos demais e de vivê-las (sentí-las, fixá-las na palavra, etc.). Prestar conta significa transferir uns reflexos a outros⁵⁶. (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 10)

O valor psicológico dessa afirmação pode ser visto pelo componente psíquico da conduta humana. Em sua análise do comportamento humano, Vigotski aponta para a interação verbal, colocando que a linguagem tem um importante papel na orientação da conduta, por sua associação com o pensamento (pensamento com palavras ou reflexo verbal) e com o aparato de respostas do organismo (consciência). A psique tem o papel de estruturar e orientar o comportamento.

Nesse caso, Vygotski (1926/1991a) nos oferece 2 importantes contribuições, que trata da seguinte maneira: 1) a Palavra (como reflexo completo) mobiliza as reações, as fornece novo rumo, repercutindo assim até nos recessos da psique; 2) a fala atinge de maneira especial a psique, sendo assim capaz de influenciar na orientação interna da conduta e na consciência.

Essas questões estão imbricadas nos seguintes fatores: a fala tanto influencia a consciência alheia, quanto a própria consciência; a linguagem, então, assume novo *status* dentro da metodologia da investigação do comportamento, via consideração do valor do interrogatório num experimento.

Essas discussões não se restringem ao campo da ciência psicológica ou da reflexologia. Vygotski (1926/1991c) também relaciona a investigação dos fenômenos psíquicos com o problema educativo (ou problema pedagógico). Para o autor, assim

⁵⁵ Vygotski (1926/1991a) coloca ainda que o experimento precisaria ser cumprido por um adulto normal capaz de compreender e responder ao interrogatório e que, voluntariamente, consentisse em realizar a prova de maneira consciente.

⁵⁶ “Cuanto mayor sea el ajuste con que cualquier reflejo interno en calidad de excitante provoque una nueva serie de reflejos procedentes de otros sistemas, más capaces seremos de rendirnos cuenta a nosotros mismos de nuestras sensaciones, de comunicarlas a los demás y de vivirlas (sentirlas, fijarlas en la palabra, etc.). Rendir cuenta significa transferir unos reflejos a otros” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 10).

como o estudo objetivo do psiquismo levava à necessidade de revisão metodológica da reflexologia e da psicologia experimental da época, alcançaria também a psicologia pedagógica, por se tratar de um ramo da psicologia aplicada.

Vygotski (1926/1991c) defende que a ciência psicológica pode ajudar a explicar e fundamentar o próprio processo educativo e a prática do trabalho pedagógico, desde que a relação linear entre psicologia e prática pedagógica – que a psicologia pedagógica vinha mantendo mais em termos de contribuições da psicologia tradicional –, fosse mudada ou revista.

Vygotski (1926/1991c) entende que a ciência pode desvelar a verdadeira natureza do processo educativo e suas leis, ajudando a ver o significado exato da tarefa educativa. No caso, assim como o estudo da psique adquire proeminência no processo de investigação do comportamento humano complexo, o fenômeno psíquico ganha importância para se pensar o processo pedagógico ou a aprendizagem escolar.

É o que abordaremos a seguir.

2.1. O Novo Enfoque de Psique e o Problema Educativo

A relação mencionada no título dessa seção encontra-se no prólogo que Vygotski (1926/1991c) escreveu para a versão russa do livro *The Principles of Teaching based on Psychology*, de Edward Thorndike (primeira edição em 1906), publicado na Rússia em 1926.

Nesse prólogo, Vygotski (1926/1991c) comenta que “o problema educativo, como esclareceremos mais adiante, ocupa um lugar central na nova maneira de enfocar a psique do homem”⁵⁷ (p. 144).

Vimos comentando nesse capítulo, como Vygotski vinha trabalhando a nova maneira de estudar e enfocar a psique. Cabe agora verificar como Vygotski apresenta sua maneira de enfocar o processo educativo, para completarmos a relação anunciada no título dessa seção.

No prólogo ao livro de Thorndike, Vygotski apresenta algumas linhas mestras de seu pensamento educacional do período. Esse texto dialoga bem com o conteúdo do

⁵⁷ “El problema educativo, como aclararemos más adelante, ocupa un lugar central en la nueva manera de enfocar la psique del hombre” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 144).

livro *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 1926/2003). Mas, este referido prólogo tem a vantagem de sintetizar muitas questões ligadas à visão psicológica e pedagógica de Vigotski, no momento, que nos ajuda a traçar um esquema da maneira como o autor enfoca psicologicamente o problema educativo.

Nessa altura da sua obra, para Vygotski (1926/1991c, p. 144), “E. Thorndike é um dos mais notáveis psicólogos experimentais da atualidade”⁵⁸. Vygotski (1926/1991c) comenta que o livro de Thorndike (1906/1916) vai ao encontro das necessidades da escola e dos professores russos por um manual de psicologia pedagógica que trouxesse respostas para as prementes necessidades do período de transição da escola czarista para a construção de uma pedagogia de base socialista, que se pretendia para a educação no país naqueles primeiros anos da Revolução.

Para Vygotski (1926/1991c), o enfoque teórico adotado por Thorndike tinha uma concepção objetiva e estava desenvolvida de maneira consequente com a nova psicologia. No caso, Vigotski comenta que essa nova abordagem psicológica é importante para a época e congruente com o novo enfoque de psique e comportamento que surgia no momento.

O enfoque teórico de Thorndike coincide plenamente com as colocações iniciais dos novos sistemas psicológicos que estão surgindo diante de nós. E basta folhear seu livro para convencer-nos de que compartilha inteiramente da ideia chave da nova psicologia: considerar a psique e o comportamento humanos como um sistema de reações do organismo aos excitantes externos enviados pelo meio ambiente e pelos excitantes internos que surgem no próprio organismo. Para Thorndike, o comportamento é um sistema de reações; a psique não é outra coisa que formas especiais de comportamento muito complexas, isto é, em última instância, as próprias reações⁵⁹. (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 145).

Vygotski (1926/1991c) comenta também o fato de Thorndike utilizar no livro um enfoque que interpreta as facetas da psique da criança como uma reação de seu

⁵⁸ “E. Thorndike es uno de los más notables psicólogos experimentales de la actualidad” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 144).

⁵⁹ “[...] el enfoque teórico de Thorndike coincide plenamente con los planteamientos iniciales de los nuevos sistemas psicológicos que están surgiendo ante nosotros. Y basta con hojear su libro para convencerse de que comparte de lleno la idea clave de la nueva psicología: considerar la psique y el comportamiento humanos como un sistema de reacciones del organismo a los excitantes externos enviados por el medio ambiente y por los excitantes internos que surgen en el propio organismo. El comportamiento es para Thorndike un sistema de reacciones; la psique no es otra cosa que formas de comportamiento especiales muy complejas, esto es, en último término, las propias reacciones” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 145).

comportamento a determinados estímulos do ambiente, e que desse modo se educaria o homem para a sociedade⁶⁰, o que garantia que o material de cada capítulo fosse de confiança científica.

Além disso, comenta: “talvez a característica mais notável do livro de Thorndike seja a orientação para a prática que transparece claramente na construção de cada frase e no desenvolvimento de cada pensamento”⁶¹ (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 145). Para Vigotski (1926/2003)

De fato, ao se ler o livro (THORNDIKE, 1906/1912), se vê, em cada capítulo, apresentação de conceitos e discussões sobre o assunto, finalizando-se com propostas de exercícios bem detalhados e com seus procedimentos e possibilidades educacionais reais discutidos e orientados para a prática.

No entanto, Vigotski tem suas ressalvas: “apesar de tudo o livro padece de defeitos consideráveis”⁶² (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 147). Mas, Vygotski (1926/1991c) frisa que as críticas que faz não são capitais, e se referem à sua posição teórica com relação a aspectos pedagógicos do livro, e não à psicologia de Thorndike propriamente.

Nessas críticas vemos Vigotski mostrando algumas de suas ideias sobre Educação, e analisar essas críticas nos ajuda a visualizar a posição teórica de Vigotski a respeito do problema da educação para aqueles tempos.

Começemos com essa crítica de Vigotski ao livro de Thorndike:

O principal consiste na discrepância conceitual entre a parte pedagógica e a parte psicológica: às vezes o autor não chega a conclusões pedagógicas fundamentais que lhe ditariam inexoravelmente seus argumentos psicológicos. Ao que parece, o novo conceito de psique não o obriga a novas formulações sobre a educação.⁶³ (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 147)

⁶⁰ “General psychology teaches that the function of mental life is to modify our bodily responses so as to fit them to the environment and secure life, satisfaction and efficiency. Only in so far as a man's education produces changes in his actual motor responses does it make him of more value to society as a whole; for men influence other people only through their acts” (THORNDIKE, 1906/1916, p. 206).

⁶¹ “[...] la característica más notable quizá del libro de Thorndike es la orientación a la práctica que se trasluce claramente en la construcción de cada frase y en el desarrollo de cada pensamiento [...]” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 145).

⁶² “A pesar de todo, el libro adolece de defectos bastante considerables” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 147).

⁶³ “El principal consiste en la discrepancia conceptual entre la parte pedagógica y la parte psicológica: a veces el autor no llega a conclusiones pedagógicas fundamentales que le dictarían inexorablemente sus argumentos psicológicos. El nuevo concepto de psique no le obliga, al parecer, a nuevas formulaciones sobre la educación” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 147).

Para Vigotski, o enfoque de psique requer “considerar a psique e o comportamento humanos como um sistema de reações do organismo aos excitantes externos enviados pelo meio ambiente e pelos excitantes internos que surgem no próprio organismo” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 145). Este enfoque obrigaria também a uma revisão das formulações sobre educação, assim como considerar a psique nos estudos e investigações reflexológicas obrigaria a uma revisão dos objetivos e métodos de investigação da reflexologia e da ciência do comportamento.

Vigotski parece estar indicando que não basta ter uma visão psicológica nova das reações do organismo, dos fenômenos psíquicos no comportamento, e uma consequente análise do processo de ensino e de aprendizagem, se a prática pedagógica e a própria escola não são também reformulados de acordo. Em outras palavras, não adianta reformar ou transformar somente uma parte do processo institucional escolar.

Além disso, Vigotski defende que essa reformulação não deve ser unilateral. Para Vygotski (1926/1991c, 1926/2003), no futuro psicologia e pedagogia formarão um apoio mútuo para transformar a educação, **falando sempre de educação**, e não simplesmente derivando leis da psicologia para aplicações pedagógicas.

Podemos compreender essa conclusão ou afirmação de Vigotski, vendo no prefácio dos editores do livro de Thorndike, seu contraponto. No caso, os autores do prefácio⁶⁴ comentam que o livro tem como objetivo embasar o ensino em leis da psicologia, em princípios científicos, para melhor controle do seu processo com ênfase nas leis da teoria conexionista de aprendizagem de Thorndike, de modo que possa assim fazer diferença real no trabalho com o ensino. Podemos notar que o próprio título do livro traz essa ideia: *The Principles of Teaching Based on Psychology*.

Thorndike (1906/1912) comenta que seu livro aborda as mudanças na natureza humana promovidas pelo ensino e pelas matérias escolares e não os objetivos gerais da escola, frisando que o livro trata de **como** se fazem essas mudanças, e não o **que** ou o **porquê**⁶⁵.

⁶⁴ O prefácio está nas páginas v, vi e vii, e vem assinado: “Teachers College, Columbia University. December, 1905”.

⁶⁵ “This book will try to answer this latter question,—to give a scientific basis for the art of actual teaching rather than for the selection of aims for the schools as a whole or of the subjects to be taught or of the general result to be gained from any subject. Not the *What* or the *Why* but the *How* is its topic” (THORNDIKE, 1906/1912, p. 2, grifo do autor).

Vygotski (1926/1991c) comenta essa mesma passagem de Thorndike, dizendo: “não nos resta mais que aceitar neste livro seu *como* e modificar por completo seu *por que* e seu *o que*. Este ‘como’ deve ser interpretado de forma prática”⁶⁶ (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 162, grifo no original). A nosso ver, essa afirmação de Vigotski aponta para um projeto educacional mais ousado e mais amplo que a psicologia educacional contida no livro de Thorndike se propõe a tratar. Quer dizer, não somente o **como**, mas também, o **por que** e seu **o que**, nos objetivos da escola, da educação, da formação humana.

Outra crítica de Vigotski ao livro de Thorndike, toca na importante questão da relação professor-aluno, analisada criticamente por dentro da natureza do processo de ensino.

Instrução seria a denominação do papel do professor, que ele equipararia mais com o papel de *riquixá* que com o de condutor. E em todo o livro de E. Thorndike o professor segue sendo o instrutor, ou seja, um *riquixá* aperfeiçoado, que carrega o processo educativo, no lugar de desempenhar a tarefa de organizá-lo e dirigi-lo⁶⁷. (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 161)

Em termos psicológicos e pedagógicos, Vygotski (1926/1991c) questiona a perspectiva educacional que limita o processo de ensino ao controle total do professor; contrapondo com uma visão de ensino que permitisse regular o conhecimento a partir das reações do aluno (novo enfoque de psique) tornando-os mais ativos no processo de conhecimento, ou seja, tendo poder também sobre a produtividade do trabalho escolar.

No prólogo ao livro de Thorndike, Vigotski considera que o autor intenta direcionar a questão da formação para o aluno, mas, não totalmente. No caso, faz a seguinte observação:

Thorndike reduz também o papel do professor ao de regulador dos estímulos das reações da criança. Mas, contrariando o ponto de vista colocado, limita fundamentalmente o processo educativo ao professor. Mesmo que, psicologicamente, enfoque de forma completamente correta a questão de que o papel de educadores desempenham nossos

⁶⁶ “No nos queda más que aceptar en este libro su *cómo* y modificar por completo su *por qué* y su *qué*. Este ‘cómo’ há de interpretarse de forma muy práctic” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 162).

⁶⁷ “Instrucción sería la denominación del papel del maestro, que le equipararía más con el papel de *rickshaw* que con el de conductor. Y en todo el libro de E. Thorndike el maestro sigue siendo el instructor, es decir, un *rickshaw* perfeccionado, que acarrea el proceso educativo, en lugar de desempeñar la tarea de organizarlo y dirigirlo” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 161).

próprios movimentos, que o aluno se educa a si mesmo, determinando suas reações, não extrai a inevitavelmente conclusão pedagógica da necessidade de uma reforma radical da escola e do trabalho do professor⁶⁸. (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 160-161)

Sobre essas questões do livro, Vigotski diz ainda:

O autor sabe que o aluno se educa a si mesmo. Afinal de contas, educa os alunos o que realizam por si mesmos e não o que recebem; os alunos se modificam unicamente através de sua própria iniciativa. Apesar disso, essa ideia não é levada às suas últimas consequências.⁶⁹ (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 161)

No livro *Psicologia Pedagógica* Vigotski (1926/2003) defende que “a educação deve ser organizada de tal modo que não se eduque ao aluno, mas que este se eduque a si mesmo” (p. 75), considerando que “na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 75). No âmbito do processo de ensino, essa discussão tem questões psicológicas importantes, pois, não coloca o aluno somente como reprodutor do saber, mas como sujeito ativo no processo do saber. Evidentemente, tal concepção deve repercutir no método de ensino.

No prólogo ao livro de Thorndike, Vigotski coloca que o autor sinaliza a concepção de que o aluno educa a si mesmo, ao evocar a doutrina da atividade própria do aluno (self-activity).

Em seu livro, Thorndike comenta: “em última análise o que os alunos fazem, não o que os professores fazem, os educam; não o que lhes damos, mas o que eles obtêm que importa; somente através de atividade própria eles são diretamente

⁶⁸ “Thorndike reduce también el papel del maestro al de regulador de los estímulos de las reacciones del niño. Pero, en contra del punto de vista planteado aquí, limita en lo fundamental el proceso educativo al maestro. Aunque psicológicamente enfoca de forma completamente correcta la cuestión relativa a que el papel de educadores lo desempeñan nuestros propios movimientos, que el alumno se educa a sí mismo, determinando sus reacciones, no extrae la inevitable conclusión pedagógica de la necesidad de una reforma radical de la escuela y de labor del maestro” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 160-161).

⁶⁹ “El autor sabe que el alumno se educa a sí mismo. A fin de cuentas, a los alumnos los educa lo que realizan ellos mismos y no lo que que reciben; los alumnos se modifican únicamente a través de su propia iniciativa. Apesar de ello, esta idea no se lleva a sus últimas consecuencias” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 161).

mudados”⁷⁰ (THORNDIKE, 1906/1916, p. 39). Thorndike define essa doutrina, dizendo: “nada realmente importa, exceto como ela influencia as respostas do próprio aluno; o trabalho do professor é incentivar a vida saudável, estimular a atividade mental e selecionar o melhor de tais atividades”⁷¹ (THORNDIKE, 1906/1916, p. 39).

Em termos de ensino, Thorndike comenta: “a natureza do pupilo, assim como a natureza do estímulo, decidem sua resposta. O trabalho do professor é despertar, dirigir e selecionar a partir de suas respostas”⁷² (THORNDIKE, 1906/1916, p. 41).

Por outro lado, Thorndike (1906/1916) comenta que isso não significa que tudo o que o aluno faz de seu próprio acordo, é certo. No caso, o professor deve constantemente estimular certos atos, mas prevenir outros; deve perpetuar alguns atos e eliminar outros.

Dentro dessa discussão, Vigotski (1926/2003) critica a visão professor-aluno em que o primeiro acaba sendo o motor do processo educativo. Para ele, naquele momento histórico, a perspectiva de papel de professor deveria ser outra. Nesse sentido, comenta: “Agora, esse papel vai se anulando cada vez mais e é substituído de todas as maneiras possíveis pela energia ativa do próprio aluno, que deve buscar os conhecimentos, buscá-lo sozinho, mesmo quando os recebe do professor, sem deglutir o alimento que este lhe oferece” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 296).

Essa análise de Vigotski acerca do papel do professor liga-se a outro argumento que o autor coloca, ao dizer:

O aluno se auto-educa. As aulas do professor podem ensinar muito, mas só inculcam a habilidade e o desejo de aproveitar tudo o que provém de mãos alheias, sem fazer nem comprovar nada. Para a educação atual, não é tão importante ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles. E isso só se consegue – assim como tudo na vida – no próprio processo de trabalho e da conquista do saber. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 296)

⁷⁰ “In the last analysis what the scholars do, not what the teacher does, educates them; not what we give, but what they get, counts; only through their self-activity are they directly changed” (THORNDIKE, 1906/1916, p. 39).

⁷¹ “Nothing really counts except as it influences the pupil's own responses; to encourage healthy life, to stimulate to mental activity and to select the best of such activities is the teacher's work” (THORNDIKE, 1906/1916, p. 39).

⁷² “The nature of the pupil as well as the nature of the stimulus decides his response. To arouse, direct and select from his responses is the work of the teacher” (THORNDIKE, 1906/1916, p. 41).

É interessante notar que Vigotski trata dessa mesma discussão, no plano da educação social, em seus textos do período sobre Defectologia. No caso, comenta que é preciso “sair dos limites da pedagogia individualista, desse ‘duo’ entre professor e aluno, que estava na base da educação tradicional”⁷³ (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 84).

Segundo Aguayo (1966, p. 161), na escola tradicional era “impossível realizar a educação do pensamento crítico, visto como a aprendizagem estava despoticamente dominada pela autoridade do livro e do mestre. Não se dá o mesmo na escola nova ou progressista, que aproveita todas as disciplinas escolares para essa educação”.

Essa discussão que Vigotski aponta necessita ser aproximada de outra discussão que o autor levanta no livro *Psicologia Pedagógica*. No caso, Vigotski (1926/2003) coloca que “cada teoria da educação apresenta suas próprias exigências ao professor” (p. 295). Para Vigotski, o papel de professor acompanha o que a teoria educacional de base espera de sua atuação. Essa influência ou inter-relação acaba também influenciando no trabalho do professor e na visão de educação.

A nosso ver, Vigotski assimila o debate educacional ou a discussão psicológica e pedagógica daquele momento de transição do país, especialmente no tocante aos enfoques progressistas e coletivos da educação que então se promovia e se adotava, com ajustes no sentido socialista. Mas, ao mesmo tempo, oferece sua perspectiva teórica abordando a questão da psique, o que representa uma diferença importante.

Nossa interpretação dessa diferença é que, assim como para a ciência do comportamento da época, a psique deveria ser vista tanto ligada aos processos vitais do organismo, como um filtro que seleciona os estímulos do meio para melhor atuar sobre ele, dirigindo assim o comportamento para formas complexas, assim também para o processo educativo, vendo-se o aluno como um sujeito psiquicamente ativo, que seleciona os estímulos do meio, para melhor atuar no mundo, com base no conhecimento.

Vigotski analisa a relação entre psique e reação da perspectiva de uma nova psicologia que definia comportamento como “todo o conjunto de movimentos, internos e externos, de um ser vivo” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 39), e no entendimento de que “todo estado de consciência vincula-se inevitavelmente a alguns movimentos. Em

⁷³ “[...] salir de los límites de la pedagogia individualista, de esse ‘duo’ entre maestro y alumno que estaba en la base de la educación tradicional” (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 84).

outros termos, todos os fenômenos psíquicos que ocorrem no organismo podem ser estudados a partir da perspectiva do movimento” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 39).

Essa perspectiva é importante para se pensar a investigação mediada dos reflexos psíquicos, no aspecto científico de se enfatizar a natureza psíquica dos processos mentais como parte inalienável do comportamento e da consciência, sem repetir as limitações teóricas da reflexologia e da psicologia experimental com o método direto. Por outro lado, dialogando criticamente com essas ciências, propõem estudar objetivamente as mediações dos reflexos psíquicos.

Ao buscar compreender a complexidade do comportamento humano incluindo o psiquismo nas discussões e investigações reflexológicas, Vigotski aponta para uma questão muito importante: onde simplesmente se abstraía o reflexo do registro do que se percebia diretamente das sensações, e somente destas, ver o humano como ser ativo e criador em sua relação com o meio, em suas reações.

Ao falar do processo de atenção, Vigotski assinala que as reações aparentes, observáveis, contêm “orientações invisíveis e subterrâneas, que precedem as reações” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 134). Sobre isso, o autor aponta que existem mecanismos internos ligados às reações que precisam ser igualmente considerados no estudo do comportamento humano.

Como coloca Vigotski, ao invés de se conceber o comportamento humano como um saco de couro repleto de reflexos ou o cérebro com um hotel que hospeda casualmente reflexos condicionados (VYGOTSKI, 1925/1991b, p. 42-43), ver o homem como intelectual e emocionalmente ativo junto aos estímulos ou condições vitais de seu meio natural e social, numa relação de luta, de embate entre as diversas influências do ambiente e a organização interna da reação. Não é uma relação linear, mas dialética. Não é simplesmente reagir aos estímulos, mas selecionar e atuar sobre os estímulos, orientando formas complexas de conduta nas influências do meio, de maneira bilateral.

O processo de formação das reações adquiridas e dos reflexos condicionados é ativo e bilateral; nele o organismo não está submetido apenas à influência do ambiente, mas também influi de certo modo sobre o ambiente e, através deste, sobre si mesmo, com cada uma de suas reações. Nesse processo bilateral, o reflexo pertence ao organismo; nesse caso, o reflexo é entendido como uma reação preparada, e ao meio pertencem as condições para o surgimento de uma nova [reação]. Mas, em cada caso, o processo de formação das reações depende do desenlace do combate entre o organismo e o meio. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 79)

As questões acima colocadas podem ser aproximadas das discussões que o autor levanta sobre o processo educativo. Vigotski (1926/2003) coloca que o ensino deve ser promovido de um modo que a criança esteja consciente de suas reações e as entenda como parte de seu processo de conhecimento; e ainda que se sinta como um participante ativo no caminho do conhecimento, do início até sua meta, para que a educação tenha uma influência mais definitiva em sua vida.

Vigotski (1926/2003) indica que atividade intelectual e as reações emocionais se completam no processo de conhecimento, em todo o seu caminho, do início ao fim, quando o aluno é ativamente envolvido nas práticas educativas, nos estudos; e diante de um professor assim também envolvido com o conteúdo de sua disciplina, e que ensina imbuída dessa combinação.

Para tanto, como comenta Vigotski (1926/2003, p. 301), é necessário uma escola de janelas abertas para o amplo mundo, e principalmente abertas na alma de professores e alunos. Para Vigotski (1926/2003, p. 301), “o cheiro de mofo e a podridão em nossa escola devia-se ao fato de que, nela, as janelas para o amplo mundo estavam hermeticamente fechadas e, sobretudo, fechadas na alma do próprio professor”.

Vigotski comenta ainda: “portanto, a educação surge como o mais vasto problema do mundo, isto é, o problema da vida como criação” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 302), ou seja:

Ao mesmo tempo, a vida vai se revelando como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia nossa, cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para frente, rumo a algo novo. (VIGOTSKI, 1926/2003).

Em termos pedagógicos, Vigotski cita, favoravelmente, o plano Dalton⁷⁴. Mas, o faz colocando o seguinte: “esse plano ensina cada aluno a pensar de forma independente, por si mesmo, enquanto o sistema czarista de ensino depositava essa

⁷⁴ Em uma nota à página 179 da edição do livro *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 1926/2003) utilizado na pesquisa, Guilherme Blanck comenta o seguinte sobre esse assunto: “O Plano Dalton foi uma técnica de ensino médio baseada na aprendizagem individual, criada por Helen Parkhurst, em 1919. A partir de 1920, ele passou a ser aplicado na cidade de Dalton, Massachussetts, EUA. Foi adotado em vários países, inclusive na URSS. Criticado por seu caráter individualista, finalmente foi abandonado em todas partes” (nota 18).

obrigação em apenas um professor durante todo o curso” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 174).

Capriles (1989) comenta que, até a Revolução de Outubro, as escolas primárias clássicas tinha duração de no máximo 3 anos. Estas eram dirigidas por critérios feudais, não relacionavam os programas entre si e as matérias eram normalmente ministradas por um professor. A grande maioria das escolas era de propriedade da burguesia e o império czarista tinha na educação seu meio de doutrinação.

Bittar e Ferreira Jr (2011) comentam que um importante aspecto desse período foi o pensamento de uma educação moderna para a revolução. Esse pensamento pautou-se tanto na crítica e rejeição da velha escola czarista burguesa, quanto na busca por modelos pedagógicos novos baseados numa vontade de renovação institucional e de construção de uma pedagogia de caráter ativo que pudesse se aliar aos propósitos revolucionários. A proposta da Escola Nova chamava atenção nesse momento, mas, para Lenin, era preciso avaliá-la com base no critério e ponto de vista marxista, selecionando o que dessa proposta seria conveniente ou não aos propósitos da revolução, que buscava uma educação de base socialista.

Ao citar o Plano Dalton, Vigotski se mostra a par das influências pedagógicas e das necessidades de mudança na cultura escolar, segundo as tentativas de organização e direcionamento da prática pedagógica daqueles tempos da Revolução. Segundo Samarin (1959), a educação soviética da década de 1920 se baseava no ensino pelo método de laboratório e de projetos.

Vigotski enfatiza o pensamento do aluno no planejamento pedagógico, fazendo uma análise crítica da pedagogia czarista. Sobre a questão do pensamento, comenta:

É preciso dizer que, se na rotina da escola czarista, os alunos também aprenderam a pensar, isso sempre sucedeu à margem das intenções da escola, porque as dificuldades que esta apresentava sempre despertavam o pensamento em uma direção que não era a necessária para o andamento do processo pedagógico. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 174).

Para Vigotski (1926/2003), pedagogicamente, era preciso criar dificuldades ao pensamento do aluno para que, de forma independente do controle do professor, o aluno se percebesse ativo nas vias do conhecimento, ou seja, não somente percebendo os dados no plano das sensações, mas também reagindo ao estímulo educativo para um

estado mais complexo de seu desenvolvimento. Para o autor, ao invés do professor organizar e controlar a experiência do aluno, seria a experiência pessoal do aluno com o saber que, de fato, o educaria.

Para Vigotski (1926/2003, p. 75), “o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência. Para o organismo, só é real o vínculo que ocorreu em sua experiência pessoal. Por isso, a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico”. Nessa direção, coloca o seguinte: “a educação deve ser organizada de tal modo que não se eduque ao aluno, mas que este se eduque a si mesmo” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 75).

Como se pode notar, o fator central é a formação de novas reações. Nas reações encontra-se o vínculo da experiência pessoal, do organismo, com o saber. Isso porque, para Vigotski (1926/2003, p. 75), “em seu organismo, e não em outro lugar, transcorre a luta decisiva entre as diferentes influências que definem sua conduta por muitos anos”. Para nós, essa é uma leitura dialética de desenvolvimento, pautado, como coloca Vigotski, na psique como parte vital do funcionamento do organismo e examinado à luz do processo educativo escolar.

A colocação do autor de que o problema educativo é central no novo enfoque de psique, apontando para uma íntima relação entre a ação pedagógica e psique. No caso, Vigotski (1926/2003) comenta que “todos conhecem a ação extraordinariamente estimulante que o interesse exerce sobre a psique” (p. 148). Ou ainda: “a memória não é apenas um armazém ou depósito do sistema nervoso para conservar as reações adquiridas na forma como foram assimiladas. É um processo criativo de elaboração das reações percebidas e alimenta todas as esferas de nossa psique” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 150). A visão de aluno como sujeito ativo no processo de conhecimento abarca indispensavelmente, essa afirmação. Essa colocação repercute na questão da metodologia de ensino. Para Vigotski (1926/2003, p. 149), “se o professor desejar que algo seja bem-assimilado, deve se preocupar em torná-lo interessante. Desse ponto de vista, a escola czarista era antipsicológica, porque não era interessante”.

Vigotski (1926/2003, p. 297) coloca que o problema se encontra quando a escola transforma o aluno numa máquina educativa, ofuscando assim a natureza psicológica ativa do aluno; e quando o sistema educativo transforma o professor em uma ferramenta da educação.

No caso do aluno, critica o modelo czarista dizendo que este transformava “o aluno em uma esponja que cumpria mais fielmente sua missão quanto mais ávida e plenamente se impregnava de conhecimentos alheios” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 76). Quer dizer, a autonomia intelectual no processo educativo, é negada ao aluno, frisando-se mais a assimilação direta de uma lição na forma como lhe é transmitida pelo professor.

No caso do professor o problema é semelhante, quando ele se sente “no papel de um gramofone que não tem voz própria e canta o que o disco lhe indica” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 296). Ou quando se nota professores de estética, que depois de anos de ensino se postam “sem compreender nada do assunto e estão plenamente convencidos de que o importante não é Shakespeare, mas as notas acrescentadas à sua obra” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 297).

Nossa conclusão a respeito dessas discussões é de que, para Vigotski (1926/2003), não adianta encher a mente da criança de conhecimentos alheios, se ela não trabalha ativamente com os estímulos educativos, não toma consciência do saber como uma influência definitiva em sua vida. Em outras palavras, não recebe o que ajuda na sua formação humana integral, em sua educação moral consciente, na formação de sua personalidade social, no desenvolvimento de sua autonomia intelectual, na interpretação profunda da realidade pelo conhecimento.

Não adianta, por exemplo, encher o intelecto de conhecimentos da geografia (ou de outra área de conhecimento) se esse conhecimento científico não serve para fazer com que o aluno perceba tanto a forma como o conteúdo do mundo que ele representa, de modo a orientar sua formação humana nesse mundo. Ou se o aluno (e o professor) não sente a importância desse conhecimento para uma visão da vida, da experiência do conhecimento na própria vida, da relação humana com a realidade, com a comunidade a que pertence.

Nesse sentido, entendemos que, quando Vigotski (1926/2003) comenta que uma educação escolar precisa realizar de maneira completa uma vida de criação, está indicando que não se deve educar apenas para reproduzir, mas para que se possa fazer o conhecimento ser encontrado não apenas como parte daquilo que se ensina, mas como a transformação da própria vida, valendo-se o homem do conhecimento. Junto a isso, um

conhecimento feito rico patrimônio de todos na comunidade e na consciência de cada um, como um processo próprio de desenvolvimento humano e social.

Assim, Vigotski parece nos dizer que a educação deve produzir efeitos no cerne de cada conduta, no seio de cada pensamento e sentimento, de modo que professor, aluno, qualquer pessoa educada, como sujeito ativo e criador, esteja onde estiver em sua vida cotidiana, em seu trabalho, em sua casa, em sua comunidade, possa usar o conhecimento como parte e função de sua experiência pessoal e social; empregar racional e intencionalmente sua formação escolar como processo de crescimento e desenvolvimento humano; forjar na vida como criação um novo olhar sobre a vida e sobre si mesmo. Assim também deveria ser não somente a própria visão de escola, mas também a visão do papel do professor nessa escola, na medida em que, como aponta Vigotski (1926/2003), se promove o caráter criativo do processo pedagógico, em que o professor deve perceber que “seu papel tem aumentado enormemente, exigindo dele *um exame superior da vida*, para poder transformar a educação em uma criação da vida” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 301, grifo do autor). Para ele, como uma criação da vida, a educação tem um enorme papel de reeducação da humanidade. Vigotski parece dizer que, em geral, essa era a educação escolar para aqueles tempos revolucionários.

Samarin (1959) nos mostra que, nesse período da história da educação soviética, a educação tinha muitas dificuldades práticas e metodológicas, realizava ainda muitas experiências educativas para encontrar a melhor fórmula pedagógica e nem todos os professores se adaptavam aos métodos de ensino propostos ou mesmo aceitavam sua validade. Vigotski compreende as dificuldades do momento, mas vê novas possibilidades na educação, na formação e na liberdade humana, naqueles tempos. Assim, Vigotski procura dar sua contribuição no campo da teoria educacional, que via como campo propício tanto para o estudo do problema da psique e da consciência humana, quanto para sua visão de educação.

Isso nos leva a verificar que fundamento Vigotski estabelece para a educação, o que nos coloca diante de outra crítica que o autor faz sobre o livro de Thorndike: “outro traço negativo da obra, que convém chamar atenção, é a ausência de toda teoria biológica e sócio-psicológica que permita estabelecer generalizações sobre o

comportamento, constituído por reações inatas e adquiridas”⁷⁵ (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 148), ou ainda o objetivo de proporcionar: “um fundamento pedagógico-social e biopsicológico”⁷⁶ (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 149), em psicologia e em educação. É muito importante a relação que Vigotski faz entre o problema pedagógico e a nova visão de psique para a formação de professores e para se construir a educação soviética do período. Mas, é igualmente importante considerar tanto a influência da cultura científica da época quanto da pedagogia social, em seus trabalhos do período.

Junto a isso, é importante destacar a visão de Vigotski sobre a nova psicologia que emergia no período, para apreendermos a essência das discussões levantadas por Vigotski, e que envolve a crítica acima colocada. No caso, os traços destacados por Vigotski sobre a nova psicologia são os seguintes:

O *primeiro* traço distintivo da nova psicologia é seu *materialismo*, porque examina toda a conduta do ser humano como uma série de movimentos e reações que possui todas as propriedades de um ser material. Sua *segunda* característica é a *objetividade*, pois coloca como condição indispensável para suas pesquisas a exigência de que estas se baseiem na verificação objetiva do material. A *terceira* característica é seu método *dialético*, que reconhece que os processos psíquicos se desenvolvem em uma vinculação indestrutível com todos os demais processos no organismo e que estão subordinados exatamente às mesmas leis de desenvolvimento que regem tudo o que existe na natureza. E, finalmente, a última [*quarta*] característica é a *base biossocial*, cujo significado já foi definido. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 40, grifo do autor)

A característica biossocial da nova psicologia é um traço muito destacado na abordagem da psicologia pedagógica de Vigotski, especialmente entorno do enfoque de psique, mas que não exclui os demais traços. Pelo contrário, os combina.

O traço biossocial pode ser visto na conjugação que Vigotski faz de fatores biológicos e sociais na formação de novas reações (processo que a educação pode formar no organismo da criança em crescimento). No caso, o autor comenta:

O fator biológico determina a base, o fundamento, das reações herdadas, de cujos limites o organismo não pode sair e sobre as quais se constrói o sistema de reações aprendidas.
Ao mesmo tempo, é evidente que esse novo sistema de reações é totalmente determinado pela estrutura do ambiente no qual o organismo cresce e se

⁷⁵ “Otro rasgo negativo de la obra sobre el que conviene incidir es la ausencia de toda teoría biológica e sócio-psicológica que permita establecer generalizaciones sobre el comportamiento, constituido por reacciones innatas y adquiridas” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 148).

⁷⁶ “[...] un fundamento pedagógico-social y biopsicológico” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 149).

desenvolve. Por esse motivo, toda educação tem inevitavelmente um caráter social. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 75)

Podemos ver a condução biopsíquica que Vigotski confere ao problema educativo, com base em aspectos biológicos e sociais dinamicamente combinados. Essa discussão é complexa, mas tem uma intensidade importante nos escritos de Vigotski sobre a defectologia. Ela aponta, para algo mais significativo que é o entendimento do caráter social da educação na formação humana e no acesso de todos à produção da humanidade.

Os fundamentos educacionais propostos por Vigotski serão examinados mais de perto, a seguir.

2.2. Fatores Biopsíquicos e Sociais do Problema Educativo

Vigotski estabelece uma visão biopsíquica e social do processo educativo, congruente com o que vimos apontando desde o início do capítulo, no seguinte aspecto:

A psicologia analisa até as formas mais complexas de nossa consciência como formas particularmente sutis e imperceptíveis de movimentos. Portanto, a psicologia está se transformando em uma ciência biológica, pois estuda o comportamento como uma das formas mais importantes de adaptação do organismo vivo ao ambiente. Por isso, considera que o comportamento é o processo de interação entre o organismo e o ambiente, e o princípio de utilidade biológica do psiquismo passa a ser seu princípio explicativo.

Entretanto, o comportamento do ser humano se desenvolve no complexo contexto do ambiente social. O ser humano só entra em contato com a natureza através desse ambiente e, por isso, esse meio é o fator mais importante que determina e organiza o comportamento humano. A psicologia estuda o comportamento humano *social* e as leis conforme as quais esse comportamento se modifica. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 39, grifo do autor)

No prólogo ao livro de Thorndike, Vigotski comenta:

O meio (no caso do homem concretamente o meio social, porque para o homem de hoje até o meio natural só pode ser parte do meio social e não pode haver nexos algum fora das relações sociais) leva implícito em si, sua organização, as condições que conformam toda nossa experiência.⁷⁷ (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 157)

⁷⁷ “El medio (concretamente el medio social en el caso del hombre, porque para el hombre de hoy incluso el medio natural solo puede ser parte del medio social y no puede haber nexos alguno fuera de las relaciones sociales) lleva implícito en sí, en su organización, las condiciones que conforman toda nuestra experiencia” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 157).

Vigotski comenta que, na visão reflexológica, o meio “é fonte de todos os excitantes que atuam sobre o organismo”⁷⁸ (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 157). O autor coloca que o meio, assim definido, pode ser controlado como se controla o ambiente de estímulos em um experimento de laboratório para se estabelecer rigorosamente suas influências no comportamento de um animal em estudo. Nesse sentido, a organização controlada do meio é um fator experimental fundamental.

Mas, Vigotski (1926/2003) afirma que, no caso do homem, um controle do tipo construído num laboratório para o estudo do comportamento animal, não consegue abarcar toda a influência do meio sobre a organização do comportamento humano, especialmente se considerarmos a dinâmica do meio social humano. O autor comenta que, na conduta humana, o tipo de reação é mais complexo e sua compreensão requer considerar essa complexidade junto a influência do meio social que também tem sua complexidade e fluidez. Além disso, Vygotski (1926/1991c) comenta que as ciências naturais de seu tempo acabam estabelecendo, em seus experimentos, conclusões sobre o comportamento construídas a partir do exame da formação da experiência individual desse comportamento em laboratório. Como colocado por Vigotski (1926/2003), o homem entra em contato com a natureza através do meio social.

Vigotski (1926/2003) comenta que o conceito de adaptação é fundamental na biologia moderna, e o será também na área pedagógica, afirmando: “por isso, também dizemos na área da pedagogia que o objetivo final de toda educação consiste na adaptação da criança ao ambiente em que lhe toca viver e agir” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 197). Mas, o autor coloca que é preciso considerar que a adaptação ao ambiente pode ser de diversa índole e de que a criança está adaptada ao ambiente em diversos graus concernentes ao seu desenvolvimento. Junto a essas questões, coloca que “não devemos conceber o ambiente como um todo estático, elementar e estável, mas como um processo dinâmico que se desenvolve dialeticamente” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 197).

A palavra “adaptação” é retirada por Vigotski da visão biológica, mas é preciso atentar para o fato de que, ao falar sobre isso, Vigotski (1926/2003, p. 39, grifo nosso), “considera que o comportamento é o processo de **interação** entre o organismo e o

⁷⁸ “[...] fuente de todos los excitantes que actúan sobre el organismo” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 157).

ambiente, e o princípio de utilidade biológica do psiquismo passa a ser seu princípio explicativo”. A nosso ver, o sentido explicativo biológico de adaptação se desenvolve, na psicologia de Vigotski, com um caráter mais voltado para sua visão de psique e de sujeito ativo frente aos estímulos do meio. Nessa discussão Vigotski (1926/2003) considera decisiva a forma de interação aos estímulos do meio social.

Por exemplo, Vigotski comenta que, enquanto um arrivista domina os estímulos sociais para sua satisfação própria reagindo adequadamente às demandas vitais do ambiente, um revolucionário se acerca da dinâmica e não da estática do meio social, entrando em choque com o meio. Assim, comenta: “por este motivo, a adaptação ao ambiente pode implicar a mais dura luta contra seus diferentes elementos, denotando sempre inter-relações ativas com este” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 197). Portanto, a análise é dialética e não mecânica, e adaptação indica um processo psicológico ativo de relação com as características vitais do meio.

O autor comenta que o processo educativo tem grande responsabilidade nesse sentido, dizendo: “Portanto, no mesmo ambiente social pode haver orientações sociais totalmente diversas do indivíduo, e toda a questão reside em saber em que direção essa atividade será educada” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 197).

Para Vigotski (1926/2003), o meio social é dinâmico e dialético, ou seja, tem elementos que entram em contradição entre si. Mas, ao comparar o processo de conduta do arrivista com o do revolucionário, Vigotski nos parece conferir uma leitura também dialética da organização dos processos internos, da direção da conduta individual num meio social. Quer dizer, o homem, com suas reações, também é um sujeito ativo em sua história com as influências desse meio. Essa discussão é complexa, mas bastante rica para uma análise da formação escolar, se se considerar que ela nos ajuda a analisar e comparar uma escola de formação ativa transformadora do ambiente social, com uma escola que apenas ajuda no mero ajuste de interesses individuais aos mecanismos vitais do meio.

É importante frisar que Vigotski coloca que a base psicológica do processo educativo é a mesma para se educar tanto um arrivista quanto um revolucionário, contudo ela serve para alertar cientificamente sobre que condições psicológicas a educação deve promover seus objetivos. O autor comenta:

A natureza psicológica do processo educativo é a mesma se desejarmos educar um fascista ou um proletário [revolucionário], se prepararmos um acrobata ou um bom funcionário. A única coisa que deve nos interessar é o próprio mecanismo de formação das novas reações, seja qual for o objetivo final desejado.

No entanto, nesse problema existe certo aspecto formal que só pode ser considerado do ponto de vista psicológico. Na área da psicologia não se pesquisam quais são os objetivos particulares da educação, mas que tipo de objetivos, em geral, devem ser propostos ao processo educativo, do ponto de vista científico. O problema de saber quais são as condições a observar para que nossos objetivos estejam de acordo como o processo educativo só pode ser resolvido pela teoria psicológica da educação.

Vemos então que o processo educativo é totalmente concreto. Ele consiste em estabelecer novos nexos, que são materiais e concretos em todo caso (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 80)

Vigotski (1926/2003) comenta que se conhecendo o caráter determinado das reações, o sistema de conduta, pode-se traçar objetivos e atividades a se realizar no processo educativo que, por sua vez, não se reduzem ao ponto de vista psicológico. Contudo, as relações internas entre os estudos psicológicos dos mecanismos da conduta e o estabelecimento dos objetivos da educação, não devem ser ignorados.

Consequentemente, quando formulamos de forma científica os objetivos da educação, estamos estabelecendo de forma concreta os objetivos da educação, estamos estabelecendo de forma concreta e exata o sistema de conduta que queremos plasmar em nosso educando. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 80).

Como que limite essas relações são produzidas, é um tema que preocupa Vigotski. O autor está preocupado em retirar da análise do processo educativo influências de ideias abstratas da educação, ou as influências de uma psicologia de orientação tradicional ou idealista no campo da psicologia pedagógica. Uma visão científica de educação ajudaria nesse processo, por situaria os problemas da educação no seu campo prático, dos seus fatos. Para o autor, essa discussão também está no problema de se estabelecer os objetivos da educação que influenciarão na formação da conduta. Nessa direção, comenta: “Recordemos que a reação é um complexo processo de inter-relação entre o mundo e o ser humano, que está determinado pela adaptação. O comportamento é a forma superior de adaptação ao meio” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 82).

Para Vigotski (1926/2003), do processo educativo se requer preparar a criança para as múltiplas atividades da vida, considerando sua relação ativa com o meio nos

momentos de seu processo de crescimento e desenvolvimento. Nesse sentido, o processo educativo assume um caráter de intervenção planejada, segundo os objetivos que tiver definido.

Portanto, a educação pode ser definida como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. Por isso, só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os orientem. Nem todos os novos vínculos que se fecham [formam] na criança, portanto, serão atos educativos. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 82)

Queremos somar as discussões e análises levantadas nesse capítulo, à seguinte afirmação de Vigotski:

Portanto, o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Sempre que ele age como um simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão. Quando o professor dá uma aula ou explica uma lição, ele assume só em parte o papel de professor, precisamente na parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que agem sobre ela. Mas sempre que expõe apenas fragmentos de algo preparado, ele deixa de ser professor. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 297)

A educação tem responsabilidade também com a formação da personalidade social da criança. Se referindo ao filósofo russo Semion L. Frank (1877-1950), Vigotski (1926/2003) coloca que a criança “imagina” ser um bandido, um soldado, etc., cuja aparência realmente encobre uma reserva potencial de forças que não se encaixam objetivamente em sua vida, mas que são “realmente” vividas pela criança ou estão nesse pequeno ser. Nesse sentido, comenta a necessidade de uma espécie de seleção social da personalidade futura da criança, por meio da educação, dizendo:

Potencialmente, a criança contém muitas personalidades futuras; ela pode vir a ser isto ou aquilo. A educação produz a seleção social da personalidade externa. A partir do ser humano como biótipo, a educação, por meio da seleção, forma o ser humano como tipo social (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 82)

A nosso ver, isso significa bem mais do que recorrer a um manual pedagógico. Significa realizar pedagogicamente o processo vivo do saber que passa pela experiência pessoal, pelo organismo, pela relação psique e comportamento, e que influencia de

forma duradoura a vida da criança, ou sua formação de personalidade, sua formação humana, sua relação social. O importante é a formação da consciência.

Vigotski indica reconhecer, em seus textos do período, que essas questões eram necessárias para se formar o professor para aqueles tempos de transição pedagógica, para se pensar outra escola para novos tempos – uma escola ativa com uma educação com fundamentos pedagógico-sociais e biopsicológicos influentes para a mudança de cultural escolar que se esperava e para formar um novo homem para a sociedade que se construía. A essas discussões, soma-se a perspectiva vigotskiana da experiência social humana. Nessa discussão, vemos a pedagogia social adotada por Vigotski. Nela vemos, também, de forma espelhada, a importância metodológica que Vigotski confere à interação verbal nos experimentos sobre o comportamento, principalmente a Palavra como estímulo compelto de tipo social.

A essas questões somamos ainda outro importante fator detectado nos textos de Vigotski do período: a interpretação social dos estímulos.

Essas discussões serão tratadas na seção seguinte.

2.3. A Experiencia Social Humana

No escritos sobre defectologia, Vygotski (1924/1997a) comenta: “a rigor, a linguagem não só é um instrumento de comunicação, mas também um instrumento do pensamento; a consciência se desenvolve, sobretudo, com ajuda da linguagem e surge da experiência social”⁷⁹ (p. 88). E ainda: “A linguagem nasce da necessidade de comunicar e de pensar; o pensamento e a comunicação são resultados da adaptação às condições complexas da vida”⁸⁰ (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 90).

Essas afirmações de Vigotski colocam que os instrumentos do organismo – pensamento e linguagem (fala) – se desenvolvem da experiência social, das condições complexas da vida. No livro *Psicologia Pedagógica* o autor coloca o seguinte: “o fator decisivo do comportamento humano não é só o fator biológico, mas também o social,

⁷⁹ “En rigor, el lenguaje no solo es un instrumento de comunicación, sino también un instrumento del pensamiento: la conciencia se desarrolla sobre todo con ayuda del lenguaje y surge de la experiencia social” (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 88).

⁸⁰ “El lenguaje nace de la necesidad de comunicar y de pensar; el pensamiento y la comunicación son resultantes de la adaptación a las condiciones complejas da vida” (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 90).

que confere componentes novos à conduta do ser humano” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 63). Lembremos que, para Vigotski (1926/2003, p. 82), “o comportamento é a forma superior de adaptação ao meio”.

Para Vigotski (1926/2003, p. 79), “o meio não é algo de fora imposto ao ser humano. Também não é possível discernir onde terminam as influências do meio e onde começam as influências do próprio corpo”. O caminho de análise dessa combinação ativa, dessa ativa relação organismo-meio passa pelo processo de formação das reações. No caso, comenta: “o processo de formação das reações depende do desenlace do combate entre o organismo e o meio” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 79).

Para tanto, é preciso retomar importantes discussões de Vigotski (1926/2003). No caso, o autor comenta que as facetas intrumentais do próprio corpo – pensamento, fala, atenção, memória, etc. – são reações psíquicas ativas às influências estimuladoras complexas da vida, que não resulta linear.

Mas, se considerarmos que, para Vigotski (1926/2003), o comportamento individual expressa condições sociais, isto é, se expressa como uma experiência social, o que importa é examinar que tipo de consciência e autoconsciência de sujeito se refrata pelo meio social, e de que meio social se trata. Os textos de Vigotski sobre Defectologia, contidos no período reflexológico, nos ajudam a examinar mais de perto essas questões.

Vigotski afirma: “*O fundamental é isto. A cegueira é um estado normal e não patológico para a criança cega, e ela o percebe só indiretamente, secundariamente, como resultado de sua experiência social refletida nele*”⁸¹ (VIGOTSKI, 1924/1997a, p. 79, grifo no original). Para nós, essa afirmação nos coloca diante da interpretação social do problema da cegueira que, por sua vez, influencia uma forma de conscientização desse problema.

Para adentrarmos mais nessa discussão, é preciso voltar aos comentários de Vigotski sobre a mediação dos reflexos psíquicos. O autor comenta o seguinte:

O que faz a ordem, na qualidade de sistema de excitantes condicionados, é provocar previamente os reflexos de orientação necessários que determinarão o curso ulterior da reação e os reflexos de orientação dos mecanismos

⁸¹ “*Esto es lo fundamental. La ceguera es un estado normal y no patológico para el niño ciego, y él lo percibe solo indirectamente, secundariamente, como resultado de su experiencia social reflejada en él*” (VIGOTSKI, 1924/1997a, p. 79).

transmissores, precisamente aqueles mecanismos que se colocarão em jogo no curso do experimento⁸². (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 11, grifo no original)

No experimento, como analisado por Vygotski (1926/1991a), a série de perguntas é o próprio experimento, ou seja, “o interrogatório não é uma superestrutura do experimento, mas o mesmo experimento que ainda não está terminado, e que prossegue” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 11), mantendo-se seu exame como objeto de análise até o fim. Para Vygotski (1926/1991a), a Palavra quando ouvida é excitante, mas, pronunciada, é um reflexo que cria esse mesmo excitante.

Nesse sentido, Vygotski (1926/1991a) comenta sobre um importante grupo de estímulos: o dos estímulos sociais que procedem de outras pessoas. Esse grupo de estímulos se destaca por sua característica de serem reversíveis, ou seja, capazes de serem reproduzidos pela própria pessoa para determinar sua própria conduta, como se tivessem sido propriamente seus, como se identificassem com a própria pessoa. Esse processo é visto pelo autor tanto como de contato social quanto de influência da consciência. A fala constitui esse sistema de reflexo social. Na fala reside a fonte do comportamento e da consciência.

Estes reflexos reversíveis, que formam uma base para a consciência (entrelaçamento de reflexos), servem de fundamento a comunicação social e à coordenação coletiva do comportamento, o que indica, entre outras coisas, a origem social da consciência. De toda massa de excitantes, destaca-se claramente, para mim, um grupo: o dos estímulos sociais que procedem de outras pessoas; e se destacam porque eu mesmo posso reproduzir esses excitantes, porque para mim se convertem, prontamente, em reversíveis e, por conseguinte, em comparação com os demais, determinam meu comportamento de forma distinta. Eles me fazem parecer que são meus, a me identificar comigo mesmo. No amplo sentido da palavra, é na fala onde reside a fonte do comportamento e da consciência. A fala constitui, por um lado, um sistema de reflexos de contato social e, por outro, o sistema preferencial dos reflexos da consciência, quer dizer, que servem para refletir a influência de outros sistemas⁸³. (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 12)

⁸² “Lo que hace la consigna, en calidad de sistema de excitantes condicionados, es provocar previamente los reflejos de orientación necesarios que determinarán el curso ulterior de la reacción y los reflejos de orientación de los mecanismos transmisores, precisamente de aquellos mecanismos que se pondrán en juego en el curso del experimento” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 11, grifo do autor).

⁸³ “Estos reflejos reversibles, que originan una base para la conciencia (entrelazamiento de reflejos), sirven de fundamento a la comunicación social y a la coordinación colectiva de comportamiento, lo que indica, entre otras cosas, el origen social de la conciencia. De toda masa de excitantes, destaca claramente para mí un grupo: el de los estímulos sociales, que proceden de las personas; y se destacan porque yo mismo puedo reproducir esos excitantes, porque para mí se convierten muy pronto en reversibles y, por consiguiente, en comparación con los restantes, determinan mi comportamiento de forma distinta. Ellos me hacen parecerme a mí mismo, me identifican conmigo mismo. En el amplio sentido de la palabra, es

No livro *Psicologia Pedagógica* Vigotski (1926/2003) também comenta essa questão. No caso, 2 passagens nos parecem especialmente importantes:

Mas o mais curioso para a psicologia da linguagem é o fato de que a linguagem realiza duas funções totalmente diferentes: por um lado, serve como meio de coordenação social da experiência das pessoas; por outro lado, é o instrumento mais importante de nosso pensamento.

Sempre pensamos em alguma linguagem, isto é, conversamos conosco mesmo e organizamos nosso comportamento interno da mesma maneira que organizamos nosso comportamento de acordo com o comportamento das outras pessoas. Em outros termos, o processo de pensamento evidencia facilmente seu caráter social e indica que nossa personalidade está organizada conforme o mesmo modelo que as relações sociais, e que a noção primitiva sobre a psique como um duplo que vive dentro do ser humano é a mais próxima dos nossos conceitos. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 171)

Vimos que a própria compreensão ou tomada de consciência de nossos atos surge como vínculo entre as excitações internas e, como qualquer vínculo de caráter condicionado, emerge da experiência, no processo de coincidência de diversas excitações. Portanto, a criança aprende primeiro a compreender os outros e só depois, segundo esse mesmo modelo, aprende a se compreender. Seria mais correto dizer que nos conhecemos à medida que conhecemos os outros ou, ainda mais exatamente, que só nos conhecemos à medida que somos outro, algo estranho a nós mesmos. Por isso, a linguagem, esse instrumento de comunicação social, também é um instrumento de comunicação íntima do homem consigo mesmo. Ao mesmo tempo, o caráter consciente de nossos pensamentos e atos deve ser entendido como esse mesmo mecanismo de transferência de nossos reflexos para outros sistemas ou, para utilizar os termos da psicologia tradicional, como uma reação circular [um *feedback*]. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 171-172).

As citações acima colocadas vão ao encontro do entendimento de Vygotski (1925/1991b, p. 58) de que a consciência é um caso particular da experiência social.

O mecanismo da consciência de si mesmo (autoconhecimento) e do reconhecimento dos demais, é idêntico: temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo; porque nós somos, com respeito a nós mesmos, o mesmo que os demais com respeito a nós⁸⁴. (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 12)

en el habla donde reside la fuente del comportamiento y de la conciencia. El habla constituye, por un lado, un sistema de reflejos de contacto social y, por otro lado, el sistema preferente de los reflejos de la conciencia, es decir, que sirven para reflejar la influencia de otros sistemas” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 12).

⁸⁴ “El mecanismo de la conciencia de uno mismo (autoconocimiento) y del reconocimiento de los demás es idéntico: tenemos conciencia de nosotros mismos porque la tenemos de los demás y por el mismo mecanismo, porque nosotros somos con respecto a nosotros lo mismo que los demás respecto a nosotros” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 12).

Molon (2010) assim analise essas contribuições de Vigotski:

A relação constitutiva eu-outro enquanto conhecimento do eu e do outro (eu alheio) são como mecanismos idênticos, isto é, temos consciência de nós porque temos dos demais, porque somos para nós o mesmo que os demais são para nós, nos reconhecemos quando somos outros para nós mesmos. A constituição do sujeito passa pelo reconhecimento do outro, mas fundamentalmente pelo autoconhecimento do eu, considerando que esses processos são idênticos, que acontecem pelo mesmo mecanismo, isto é, pelo mecanismo dos reflexos reversíveis. (MOLON, 2010, p. 84)

Voltemos à discussão do início dessa seção do trabalho: para Vygotski (1924/1997a), a cegueira é um conceito socialmente transmitido entre as pessoas, entre consciências. A comunicação é um elemento fundamental nesse processo social de desenvolvimento da consciência. O pensamento também está envolvido nesse processo.

A criança cega passa a perceber seu estado como patológico, como uma experiência social refletida nele, em sua consciência. Mas, é uma construção indireta de significados. A relação eu-outro entra nessa discussão, porque, para Vigotski (1926/2003), o meio social é o conjunto das relações humanas. Esse conjunto de relações tem na linguagem sua via de expressão, sua base.

Nessa altura da análise, é importante voltarmos ao comentário de Vigotski sobre o duo formado entre professor e aluno, na crítica que faz ao livro de Thorndike.

Entendemos que o duo professor-aluno tradicional comentado por Vigotski, se pautado em comunicação social, como vimos abordando até o momento, inclui tanto método de ensino quanto a formação de uma orientação do próprio comportamento em face do tipo de compromisso de conduta que o modelo ou formato social desse duo compreende na relação professor-aluno assim estabelecido. Nesse sentido, entendemos que seria o mesmo que ver o professor como o motor do processo educativo, e nesse discurso pedagógico compreender uma orientação de conduta social em que o professor ensina e o aluno somente ouve.

A pedagogia anterior reforçava e exagerava de forma desmedida o primeiro momento da percepção, transformando o aluno em uma esponja que cumpria mais fielmente sua missão quanto mais ávida e plenamente se impregnava de conhecimentos alheios. Mas o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 76).

Nesse sentido, entendemos que a organização desse meio educativo, ou desse discurso pedagógico, dessa refração social escolar, seguiria a seguinte regra: o aluno deveria se esforçar mais no momento de percepção do assunto, pois, este já vinha pronto e processado pelo professor, motor de todo o processo de ensino. Esse formato se fecha na medida em que professor e alunos confirmam essa norma, tomando consciência dela dessa maneira e conformando o comportamento refletido por esse modelo social escolar estabelecido.



Ilustração 9 – Sala de aula em 1920, na cidade de Smolensk (distante 360 Km de Moscou).
Fonte: http://www.admin-smolensk.ru/~websprav/web2013/safonovo_2/k4.htm.

Para Vigotski, a linguagem (fala) é instrumento tanto da comunicação quanto do pensamento. Assim sendo, podemos pensar que Vigotski está nos mostrando que esse **duo** acaba sendo apropriado pelo professor e pelo aluno como um discurso escolar que conforma condutas num meio social escolar estabelecido. Evidentemente, estamos tratando do modelo social estabelecido e suas refrações na forma de pensar o papel de cada sujeito no processo de ensino. Evidentemente, esse esquema reforça o método de ensino pautado nesse molde social. Nesse sentido, a linguagem nos parece o veículo dessa experiência social, ou seja, o portador do modelo dessa relação social professor-

aluno, dessa cultura escolar, que, por conseguinte, se firma no modelo de ensino. Para Vygotski (1924/1997a, p. 88), a linguagem é a base e o portador da experiência social.

Nossa análise do duo professor-aluno volta-se para os textos analisados do período reflexológico, procurando ver conexões entre estes e as críticas de Vygotski ao livro de Thorndike. Portanto, nossa análise está situada no contexto em questão.

No caso, lembramos Molon (2010) quando comenta que, apesar de representar um salto significativo na psicologia de seu tempo, nesse momento de sua obra Vygotski ainda estava bastante próximo da reflexologia, enfatizando o estudo objetivo da consciência como um sistema de transmissão entre sistemas de reflexos.

Voltando às discussões que levantamos sobre a refração do meio social escolar na consciência dos sujeitos, colocamos que, no prólogo ao livro de Thorndike, Vygotski comenta:

Nos antigos liceos, os seminários, os colégios de senhoritas, não eram os professores, as preceptoras, nem os disciplinadores que, em última instância, educavam, e sim o meio social estabelecido em cada um destes centros de ensino. Em consequência, vai desaparecendo a ideia tradicional do professor como o motor principal e quase único do processo educativo.⁸⁵ (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 159)

No livro *Psicologia Pedagógica*, o autor comenta:

Nesse sentido, a educação em todos os países e épocas sempre foi social, por mais anti-social que tenha sido [o conteúdo de] sua ideologia. Tanto no seminário conciliar quanto no antigo ginásio, no corpo de cadetes e na instrução para nobres donzelas, nas escolas gregas e nas da Idade Média e do Oriente, os que educavam não eram os professores e preceptores, mas o meio social escolar que foi estabelecendo-se em cada caso. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 75)

Vygotski não faz somente uma leitura ideológica da escola ou da escola como função do regime social, político, mas, também uma leitura psicopedagógica crítica da escola na formação das pessoas, nas formas de estabelecimento do meio social escolar. Mas, é importante frisar que Vygotski também aponta que a visão tradicional estava sendo substituída por uma visão progressista de educação, sinalizando para as mudanças

⁸⁵ “En los antiguos liceos, los seminarios, los colegios de señoritas, no eran los maestros, las preceptoras, ni los celadores quienes en último término educaban, sino el medio social establecido en cada uno de estos centros de enseñanza. En consecuencia, va desapareciendo la idea tradicional del maestro como el motor principal y casi único del proceso educativo” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 159).

na teoria educacional, que aconteciam naqueles tempos. O papel do professor entra nessa mudança de perspectiva, o que leva também a se repensar a organização do meio social educativo.

Nessa discussão, Vigotski insere a compreensão de que o papel do professor tradicional precisa ser revisto em função do ambiente social escolar, tido pelo autor, em última instância, como o verdadeiro educador.

Entendemos ainda que o autor coloca que a escola é anti-social quando deposita somente no professor a condução de todo o processo educativo em sala de aula, ou quando se toma o professor como o motor do processo educativo. Nesse sentido, grande parte do meio social educativo estaria organizada dessa maneira, ou seja, depositado na figura do professor como motor do processo educativo, influenciando desse modo no processo de aprendizagem dos alunos. Essa perspectiva deveria ser substituída pela compreensão de que o que se aprende e como se aprende, viria bem mais determinado pelo modo de organização do meio social educativo, em que todos fazem parte ativa.

Além disso, o próprio método de ensino exige do professor a mesma atividade e o mesmo coletivismo [espírito de grupo] que deve impregnar a alma da escola. O professor deve viver na coletividade escolar como parte inseparável dela e, nesse sentido, as relações entre professor e aluno podem alcançar tal vigor, limpeza e elevação que não encontrarão nada igual em toda a gama social das relações humanas. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 300)

É necessário, portanto, examinar mais de perto como essa discussão se coloca no plano do fundamento pedagógico-social que Vigotski destaca em sua análise educacional do período. Para nós, a discussão desse fundamento nos traz muitas explicações que ajudam a pensar mais profundamente as questões que levantamos nessa seção do trabalho.

Esse fundamento será tratado a seguir.

2.4. Fundamento Pedagógico-Social da Educação

Para começarmos a análise desse fundamento, é preciso voltar à segunda citação longa mais acima colocada (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 171-172), na página 92.

Um ponto dessa passagem remete a uma nota de rodapé, de autoria de Guillermo Blanck, que diz o seguinte: “Estamos persuadidos de que estas linhas e as

seguintes são uma referência a Paul Natorp” (BLANCK, 2003, p. 178, nota 14). No entanto, Blanck menciona outras possibilidades de influência de I. I. Lapshin ou de Th. Lipps.

A possível influência de Paul Natorp, comentada por Blanck (2003), é também apontada por Van der Veer e Valsiner (2009, p. 77): “referindo-se a Natorp e usando uma ideia formulada pela primeira vez por Baldwin e Janet, Vygotsky enfatizou que um ser humano tomado isoladamente é apenas uma abstração. Mesmo ao pensar consigo mesmo, o homem mantém a ficção da comunicação”.

Nas palavras de Vigotski:

Tem razão P. Natorp quando diz que “o homem se converte em homem somente graças à comunidade humana... O homem isolado é, em suma, nada mais que uma abstração, como o átomo na física” (1911, pp. 76-77). Inclusive, a percepção humana não se teria desenvolvido no homem fora da comunidade humana. Precisamente, a linguagem é a base e o portador dessa experiência social; inclusive quando pensamos a sós, conservamos a ficção da comunicação. Em outros termos, sem linguagem não há consciência nem autoconsciência⁸⁶. (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 88)

É importante notar, na citação de Vigotski, a relação entre percepção e comunidade humana, ou melhor, a percepção humana se desenvolve dentro da comunidade e graças a ela, sendo a linguagem a base e o portador dessa experiência social.

A passagem que Vigotski cita de Natorp, está assim no texto do referido Natorp: “o indivíduo humano isolado é uma mera abstração, o mesmo que o átomo da Física; na realidade, não existe o homem, mas a comunidade humana”⁸⁷ (NATORP, 1898/1991, p. 45).

Mateo (1991) coloca que as teorias de educação e sociedade do final do século XIX e começo do século XX, discutiam a sistematização científica da educação e o caráter social dos sistemas e processos educativos. Segundo Mateo (1991), o filósofo e

⁸⁶ “Tiene razón P. Natorp cuando dice que ‘el hombre se convierte en hombre sólo gracias a la comunidad humana... El hombre aislado es, en suma, nada más que una abstracción, como el átomo en física...’ (1911, págs. 76-77). Incluso la percepción humana no se hubiese desarrollado en el hombre fuera de la comunidad humana. Precisamente, el lenguaje es la base y el portador de esa experiencia social; incluso cuando pensamos a solas conservamos la ficción de la comunicación. En otros términos, sin lenguaje no hay conciencia ni autoconciencia” (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 88).

⁸⁷ “El individuo humano aislado es una mera abstracción, lo mismo que el átomo de la Física; en realidad no existe el hombre, sino la comunidad humana” (NATORP, 1898/1991, p. 45).

pedagogo alemão Paul G. Natorp (1854-1924) foi o primeiro a imaginar um sistema de pedagogia social que implicava na análise e compreensão do modo como a atividade educativa é vivida no interior da vida, da natureza e da cultura humana.

A pedagogia social de Natorp é por ele afirmada como monista (NATORP, 1898/1991, p. 46). Para Natorp (1898/1991, p. 46), “toda a educação é por um lado comunal, por outro lado individual; a consideração somente individual da educação é uma mera abstração; a compreensão completa da educação é a educação social; esta inclui a individual, mas não como uma segunda parte exterior”⁸⁸.

Mateo (1991) comenta que a linguagem, vista como forma especificamente humana de comunicação, adquire importância especial na abordagem de Natorp. Mateo (1991) coloca que comunidade, linguagem e transmissão do patrimônio cultural são pontos-chave na teoria desse autor.

Natorp assim comenta essas questões:

Nenhuma percepção humana poderia formar-se fora da comunidade humana, pois ela inclui uma maneira de compreensão totalmente determinada, oferecida, não por objetos exteriores, mas conduzida circunstancialmente pelo homem segundo suas próprias capacidades e necessidades, e se transmite à espécie humana por herança, não somente física, mas espiritual. Mas, se concebe especialmente a participação da comunidade na educação humana, na apropriação do rico tesouro de conhecimento primitivo, que se propaga, mediante a linguagem, ao povo e à humanidade. A impressão completamente humana de nossas representações está condicionada principalmente por ela; todo o mundo de nosso conhecimento natural leva, indelével, a cor da linguagem humana⁸⁹. (NATORP, 1898/1991, p. 46)

Para Natorp (1898/1991) uma comunidade é mantida por uma conexão constante, mediante a qual se desenvolve a atividade humana, ou seja, “se constrói somente na consciência de seus membros, mas, pertence necessariamente à aquela lei

⁸⁸ “Toda la educación es por un lado comunal, por otro lado individual; la consideración solamente individual de la educación es una mera abstracción; la comprensión completa de la educación es la educación social; ésta incluye la individual, pero no como una segunda parte exterior” (NATORP, 1898/1991, p. 46).

⁸⁹ “Ninguna percepción humana podría formarse fuera de la comunidad humana, pues ella incluye una manera de comprensión totalmente determinada, ofrecida, no por objetos exteriores, sino traída circunstancialmente por el hombre según sus propias capacidades y necesidades y se transmite a la especie humana por herencia, no solo física, sino espiritual. Pero se concibe especialmente la participación de la comunidad en la educación humana, en la apropiación del rico tesoro del conocimiento primitivo, que se propaga, mediante el lenguaje, al pueblo y a la humanidad. La impresión completamente humana de nuestras representaciones está condicionada principalmente por él; todo el mundo de nuestro conocimiento lleva indeleble el color del lenguaje humana” (NATORP, 1898/1991, p. 46).

fundamental toda evolução da consciência”⁹⁰ (NATORP, 1898/1991, p. 37). No caso, “ali, na consciência, portanto, no conhecimento, onde se fixa todo o humano e onde todo o progresso da evolução humana é, em última instância, progresso da consciência”⁹¹ (NATORP, 1898/1991, p. 37).

Para Natorp (1898/1991), o processo de comunicação entre os membros da comunidade garante essa conexão física e espiritual, que é de conhecimento, que é de consciência – transmitidos pela linguagem.

De acordo com Blanck (2003), Natorp, “concebeu a consciência como um sistema de normas que fundamenta as ciências, inclusive a ética, a educação e a política” (BLANCK, 2003, nota 25, p. 224).

Comparemos essas contribuições de Natorp, com que Vigotski fala a respeito **da experiência social coletiva**. Essa experiência se baseia nos “vínculos condicionados que se estabelecem na experiência social de outras pessoas” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 62). Para explicá-la, Vigotski utiliza o seguinte exemplo:

Posso conhecer o Saara sem nunca ter saído de minha cidade natal ou saber muito sobre Marte sem ter visto esse planeta sequer pelo telescópio. As reações condicionadas do pensamento ou da fala em que se exprimem esses conhecimentos não se formaram na minha experiência pessoal, mas na de pessoas que realmente estiveram na África e observaram Marte pelo telescópio. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 62).

Esse mesmo exemplo é aplicado no texto *A consciência como problema da psicologia do comportamento* (VYGOTSKI, 1925/1991b, p. 45). Contudo, nesse texto de 1925, Vigotski mostra um detalhe importante que, a nosso ver, se assemelha aos conceitos de Pedagogia Social de Natorp, mostrados mais acima.

Junto a isto [experiência histórica] deve situar-se a experiência social, a de outras pessoas, que constitui um importante componente do comportamento do homem. Disponho não somente das conexões que se tem fechado em minha experiência particular entre os reflexos condicionados e elementos isolados do meio, mas também das numerosas conexões que têm sido estabelecidas na experiência de outras pessoas. Se conheço o Saara e Marte, apesar de não ter saído uma só vez de meu país e de jamais ter olhado através de um telescópio,

⁹⁰ “[...] se construye sólo en la conciencia de sus miembros, pero pertenece necesariamente a aquella ley fundamental toda la evolución de la conciencia” (NATORP, 1898/1991, p. 37).

⁹¹ “[...] alli, en la conciencia, portanto, en el conocimiento, donde arraiga todo lo humano y donde todo progreso de la evolución humana es, en último término, progreso de la conciencia” (NATORP, 1898/1991, p. 37).

se deve, evidentemente, a que esta experiência tem sua origem na de outras pessoas que foram ao Saara e que tem olhado pelo telescópio. Obviamente, os animais não possuem essa experiência. A designaremos como componente social de nosso comportamento. (VYGOTSKI, 1925/1991c, p. 45)

Que pese o tom nos reflexos condicionados, Vigotski coloca a ciência a favor da experiência humana coletiva, ou como parte da comunidade de pessoas que se forma por conexões entre consciências, entres saberes.

Para Natorp (1898/1991, p. 46) “a impressão completamente humana de nossas representações está condicionada principalmente por ela; todo o mundo de nosso conhecimento natural leva, indelével, a cor da linguagem humana”⁹². Para esse autor, os indivíduos podem ter acesso ao rico tesouro do conhecimento humano, transmitidos entre os homens, especialmente pela comunicação e participação na comunidade.

Voltando-nos para Vigotski, podemos notar que ele analisa a transmissão social da experiência coletiva com base no reflexo condicionado, porém, colocando as características do grupo de estímulos sociais, tipicamente humano, distinguindo assim sua análise do problema: “para estabelecer no cão o reflexo à luz, em sua experiência individual, foi preciso cruzar a ação da luz e da carne. Em compensação, o ser humano, em sua experiência cotidiana, utiliza as reações formadas na experiência alheia” (VITOGSKI, 1926/2003, p. 62). Comenta ainda: “as reações condicionadas do pensamento ou da fala em que se exprimem esses conhecimentos não se formaram na minha experiência pessoal, mas na de pessoas que realmente estiveram na África e observaram Marte pelo telescópio” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 62). No livro *Psicologia Pedagógica* o autor retoma o mesmo exemplo publicado anteriormente. O faz relacionando experiência individual – próprio dos estudos do reflexo condicionado – com experiência social coletiva.

Podemos notar que a experiência social coletiva não trata simplesmente de transmissão de conhecimento entre pessoas, mas, principalmente de formação autoconsciência e consciência. No caso, a transmissão e interpretação social da realidade entre os homens, não é, como frisa Vigotski, mero contágio. Trata-se de uma perspectiva que nos apresenta um homem que sente a necessidade de se comunicar, de

⁹² “La impresión completamente humana de nuestras representaciones está condicionada principalmente por él; todo el mundo de nuestro conocimiento lleva indeleble el color del lenguaje humana” (NATORP, 1898/1991, p. 46).

produzir na prática social; e que também pensa a riqueza dos significados compartilhados pela interação social, pela comunicação. Com isso, o homem não se prende exclusivamente aos dados diretos, sensoriais, mas pode ir além da visão meramente fisiológica da deficiência, para uma visão de compensação do defeito por meio da interpretação social coletiva dos dados da realidade.

Essa discussão psicológica da conduta social é igualmente importante na sua análise da educação especial. Vigotski coloca que, na defectologia, a ideia de se concentrar apenas no problema físico deve ser substituída pela ideia de compensação social do defeito. No caso, comenta que um cego pode se valer dos olhos de outra pessoa, de sorte que a experiência alheia pode servir de instrumento de visão para o cego. Nesse sentido, cegos e videntes tem condições de acesso ao mundo e, principalmente, de vencer o limite do sensível, pela comunicação, pela linguagem.

Vygotski (1924/1997a) coloca que a cegueira priva de puros estímulos físicos, mas, especialmente, fecha as possibilidades da janela da realidade completa. É preciso que se promova a **interpretação social dos estímulos**, ou seja, a cegueira pode ser compensada por outros estímulos, de modo que o estímulo físico possa ser transladado a outros estímulos e vincular-se a eles.

Nessa discussão, Vigotski cita John Dewey, dizendo: “o puro estímulo físico da luz não é a realidade completa. A interpretação que se lhe dá por meio da atividade social e o pensamento, lhe confere toda a riqueza de seu significado, segundo a ideia de J. Dewey (1907)”⁹³ (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 83).

Em nossa pesquisa, encontramos essa citação no livro *The school and society* (DEWEY, 1899/1932), e a passagem é a seguinte:

O puro estímulo físico da luz não é toda a realidade; a interpretação que lhe é dada pela atividade social e o pensar lhe confere sua riqueza de significado. É através de imitação, sugestão, instrução direta, e ensinamento inconsciente ainda mais indireto, que a criança aprende a estimar e tratar o estímulo físico puro⁹⁴. (DEWEY, 1899/1932, p. 91)

⁹³ “El puro estímulo físico de la luz no es la realidad completa; la interpretación que se le da por medio de la actividad social y el pensamiento lhe confiere toda la riqueza de su significado, según la idea de J. Dewey (1907)” (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 83).

⁹⁴ “The bare physical stimulus of light is not the entire reality; the Interpretation given to it through social activities and thinking confers upon it its wealth of meaning. It is through imitation, suggestion, direct instruction, and even more indirect unconscious tuition, that the child learns to estimate and treat the bare physical stimuli” (DEWEY, 1899/1932, p. 91).

Essa afirmação de Dewey (1899/1932) está no capítulo 4 do livro intitulado *A Psicologia da educação elementar* (The psychology of elementary education), em que o autor discute contribuições dos primórdios da psicologia e da psicologia de seu tempo. No caso, comenta que a primeira concebe a mente como puramente individual, sendo um caso de contato direto e puro com o mundo exterior. A segunda tende a conceber a mente em função da vida social, na medida em que ela não é capaz de desenvolver-se sozinha, precisando continuamente de estimulação social, da qual tem suas fontes. Comenta que a ideia da evolução coloca que a mente não pode ser considerada como individual, ou como uma posse monolítica, mas que representa os desdobramentos do esforço e dos pensamentos da humanidade; e que seu desenvolvimento se dá num ambiente tanto social quanto físico, mas que as necessidades e os objetivos sociais são mais potentes para modelá-lo. Assim, coloca que a diferença entre o selvagem e o civilizado estaria na herança ou no meio social.

Pelo recorte que Vigotski fez do texto citado de Dewey (1899/1932), entendemos que ele quis enfatizar da ideia do papel da atividade social e do pensar conferindo a riqueza dos significados, como elementos do processo de interpretação social dos estímulos. No caso, a interpretação social, compartilhada, consciente, significada, do estímulo do meio, carregaria o tom do processo de comunicação social contruído e resolveria o problema da privação sensorial.

A nosso ver, essa discussão combina com a noção de Vigotski da linguagem como instrumento de comunicação e do pensamento; discussão na qual podemos colocar a afirmação do autor de que “a psique, sobretudo a razão, é uma função da vida social”⁹⁵ (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 83).

Vygotski (1924/1997a) liga as questões que mais acima colocamos, à cooperação entre as pessoas. No caso da cegueira, cooperação entre cegos e videntes. Essa cooperação pode ser tanto comunicando algo sobre objetos, fatos, etc., quanto pelo trabalho cooperativo.

No primeiro caso, comenta que, pelo acesso à experiência de outra pessoa, pela utilização de olhos alheios, pela colaboração com uma pessoa que enxerga, “o cego adquire seu microscópio e seu telescópio, que ampliam incomensuravelmente sua

⁹⁵ “La psique, sobretudo la razón, es una función de la vida social” (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 83).

experiência e o insere estreitamente na trama comum do mundo”⁹⁶ (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 84). É preciso frisar que, nessa colocação de Vigotski, não se trata somente de superar os limites da sensação, mas, especialmente, interpretar e conhecer a realidade, a trama comum do mundo.

No segundo caso, comenta: “a colaboração com uma pessoa que é capaz de ver, deve converter-se na base da formação laboral. Sobre essa base se cria uma verdadeira comunicação com quem é capaz de ver e o trabalho será a estreita porta por meio da qual o cego poderá entrar na vida” (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 86).

Vygotski (1924/1997a; 1925/1997b) propõem para a escola especial de sua época⁹⁷, uma vinculação entre a pedagogia da infância deficiente (pedagogia de surdos, cegos, oligofrênicos, etc.) e os princípios e métodos da educação social⁹⁸. Esse processo incluiria evitar o isolamento social da criança deficiente, evitar uma pedagogia dirigida somente para o defeito físico e considerar mais as consequências sociais do que os fatos biológicos em seu processo educativo. No caso, frisa que “é preciso educar *não a um cego, mas, antes de tudo, a uma criança*”⁹⁹ (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 81, grifo no original). Para tanto, “a educação especial deve estar subordinada à social, deve estar ligada a esta e, mais ainda, deve fundir-se organicamente com ela, incorporar-se como parte componente”¹⁰⁰ (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 81).

Nesse processo, Vigotski chama atenção para o fato de que o discurso social sobre a deficiência pode inibir a visão de educação social no âmbito da escola especial. No caso, comenta que o discurso social sobre o defeito, incorporado na conduta das pessoas, acaba conferindo, intelectual e afetivamente, ângulos de percepção e vinculação social entre as pessoas e o mundo conforme modelos sociais dominantes, que refletem um ângulo particular de definição de coisas e pessoas. No caso da Defectologia, definindo diferenças entre o normal e o deficiente, ou entre o normal e o diferente. Para Vigotski, essa perspectiva traz consequências no campo da inserção do

⁹⁶ “[...] el ciego adquiere su microscopio y su telescopio, que amplían inconmensurablemente su experiencia y lo insertan estrechamente en la trama común del mundo” (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 84).

⁹⁷ Escola que lidava com crianças com deficiências, ou seja, educação de crianças cegas, surdas e com atraso mental.

⁹⁸ “La educación y la enseñanza en la sociedad, a través de la sociedad y para la sociedad: tal es el fundamento de la educación social” (VYGOTSKI, 1925/1997c, p. 125).

⁹⁹ “[...] es preciso educar *no a un ciego, sino ante todo a un niño*” (VYGOTSKI, 1924/1997b, p. 81).

¹⁰⁰ “La educación especial debe estar subordinada a la social, debe estar ligada a ésta y, más aún, debe fusionarse orgánicamente con ella, incorporársele como parte componente” (VYGOTSKI, 1924/1997b, p. 81).

indivíduo em sua forma de civilização, ou melhor, nas formas e possibilidades de existência social do indivíduo. Essas questões se colocam no campo da orientação social da conduta.

A deficiência corporal provoca, mais para frente, uma orientação social absolutamente particular comparada com a pessoa normal [...]. Todos os vínculos com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar “geométrico” do homem no meio social, seu papel e destino como partícipe da vida, todas as funções da existência, se reorganizam sob um novo ângulo¹⁰¹. (VYGOTSKI, 1924/1997b, p. 73)

Segundo Vigotski (1924/1997a, p. 80), “o defeito físico provoca a perturbação das formas sociais de conduta”¹⁰²; e, segundo sua análise, essa perturbação é resolvida colocando-se a integridade física como parâmetro para o normal e o anormal, e como discurso para o modo como que se deve pensar e tratar essa diferença e as pessoas nessa diferença.

Para Vigotski, a visão meramente clínica é uma herança da escola europeia com suas raízes sociais próprias, filantrópicas e burguesas. O autor comenta que as escolas alemãs para cegos e surdos se pareciam mais com hospícios com um ambiente moral de resignação com relação ao problema físico (VIGOTSKI, 1926/2003).

Vigotski (1926/2003) argumenta que “não apenas para o próprio cego sua cegueira é um fato social, mas também que para épocas e países inteiros, certo sistema educacional dos cegos, e certo modo de considerá-los, se convertem em socialmente inevitáveis”¹⁰³ (p. 81).

Assim, Vygotski (1924/1997a) discute o problema da escola especial como um fato social, e não meramente clínico, cujos problemas serão resolvidos se vistos como

¹⁰¹ “La deficiencia corporal provoca, en adelante, una orientación social absolutamente particular comparada con la persona normal [...] Todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar “geométrico” del hombre en el medio social, su papel e destino como partícipe de la vida, todas las funciones de la existencia, se reorganizan bajo un nuevo ángulo” (VIGOTSKI, 1924/1997b, p. 73).

¹⁰² “[...] el defecto físico provoca la perturbação de las formas sociales de conducta” (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 80).

¹⁰³ “[...] no sólo para el propio ciego su cegueira es un hecho social, sino que también para épocas y países enteros, cierto sistema de educación de los ciegos y cierto modo de considerarlos se convierten en socialmente inevitables” (VYGOSKI, 1924/1997b, p. 81).

sendo um problema de pedagogia social. De modo semelhante, discute o problema da educação normal como um fato social.

Para Vygotski (1924/1997a), na educação social a comunicação com outras pessoas torna-se um fator muito importante, pois, a vontade de falar, de se comunicar está em todos, e a linguagem é a portadora da experiência social.

A nosso ver, essas discussões vão ao encontro das análises até aqui levantadas sobre a linguagem como base e portadora da experiência social humana e instrumento do pensamento. A experiência social também se caracteriza como conhecimento compartilhado de coisas, eventos, fenômenos, ou seja, lida com significados compartilhados ou conhecimento coletivamente estabelecido, comunicado.

Para Vigotski (1926/2003, p. 79), a experiência social se caracteriza pela compreensão do que as coisas ou os elementos da natureza são como são nomeadas e como são compreendidas suas designações; e que o homem utiliza sua experiência social com essas operações complexas e com convenções. Essas questões são importantes para se pensar a educação.

Vigotski afirma que:

Só em um sentido muito estrito, limitado e convencional é possível contrapor meio social e meio natural. No entanto, se entendemos convencionalmente o meio social como o conjunto das relações humanas, é totalmente compreensível sua excepcional plasticidade, que o transforma em um dos recursos mais flexíveis da educação. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 79)

A plasticidade do meio social como conjunto das relações humanas, amplia as possibilidades educacionais dos indivíduos, a formação das pessoas, sua integração ao mundo. Para Vygotski (1925/1997c), “a ideia central consiste em que a educação se considera como parte da vida social e como participação organizada das crianças nessa vida”. Nesse sentido, cooperação e comunicação social são imprescindíveis, e a noção de pedagogia social de Natorp, e sua visão de relação entre indivíduo/comunidade, parecem ter uma relação importante com os comentários de Vigotski que analisamos.

Para ele, à criança deficiente não deve ser negada uma educação social, mesmo com todas as dificuldades pedagógicas que uma educação especial normalmente apresenta ao sistema educacional.

De tudo que foi dito antes, podemos extrair conclusões psicológicas sumamente importantes com relação ao caráter e à essência do processo educativo. Vimos que o comportamento humano se forma a partir das peculiaridades e condições biológicas e sociais de seu desenvolvimento. O fator biológico determina a base, o fundamento, das reações herdadas, de cujos limites o organismo não pode sair e sobre as quais se constrói o sistema de reações aprendidas.

Ao mesmo tempo, é evidente que esse novo sistema de reações é totalmente determinado pela estrutura do ambiente pelo qual no qual o organismo cresce e se desenvolve. Por esse motivo, toda educação tem inevitavelmente um caráter social. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 75)

Ou ainda:

Toda educação tem sido, sempre, essencialmente social, no sentido de que, ao fim e ao cabo, o fator decisivo para o estabelecimento de novas reações na criança vem dado pelas condições que tem sua origem no meio ou, de um modo geral, nas inter-relações entre o organismo e o meio¹⁰⁴. (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 159)

Nesse sentido, toda nova formação de reação (sistema de reações aprendidas) via relação organismo-meio, leva a marca do meio social educativo, como sempre foi preponderante em todo sistema escolar.

Para Vigotski (1926/2003, p. 76), “o ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca”. Seguindo esse comentário de Vigotski, podemos dizer que o **duo** professor-aluno, vendo-se o professor como motor do processo educativo, não tem sentido para a abordagem educacional de Vigotski.

Pela comunicação, pelo coletivo, tem-se uma chance de ampliação da experiência pessoal no social. Tem-se uma chance de nova formação de consciência e de autoconhecimento. Uma chance de ampliação intelectual e emocional de conhecimento da realidade. Isso mudaria tanto a própria pessoa quanto suas relações sociais.

A nosso ver, o exemplo que Vigotski nos oferece de um texto de Tchekov é uma ilustração que abarca o que foi discutido nessa seção do trabalho:

Ele conta que um velho funcionário que nunca tinha estudado, recordava por experiência o significado de todos os sinais de pontuação. Sabia que, antes da

¹⁰⁴ “Toda educación ha sido siempre esencialmente social, en el sentido de que, al fin y al cabo, el factor decisivo para el establecimiento de nuevas reacciones en el niño venía dado por las condiciones que tenían su origen en el medio o, más ampliamente, las interrelaciones entre el organismo y el medio” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 159).

enumeração de documentos ou certificados, deve-se colocar dois pontos, que a vírgula separava o sobrenome e as enumerações; em outras palavras, em toda sua vida e experiência sempre foram assim os momentos cujo significado emocional era denotado com esses sinais. No entanto, ele não encontrou nenhuma vez, em todos seus anos de trabalho, o sinal de exclamação. Ficou sabendo, por meio da esposa, dessa regra, aprendida por ela no colégio, pela qual se coloca um sinal de exclamação para expressar entusiasmo, admiração, ira, indignação e outros sentimentos. Esses sentimentos, porém, não tinham existido na vida do funcionário, e um sentimento de infinita amargura pela vida totalmente vivida, de rebelião e indignação, provocava-lhe pela primeira vez uma forte explosão e, no livro de felicitações de seu chefe, escreve três grandes sinais de exclamação depois de sua assinatura. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 122)

Como coloca Vigotski (1926/2003), a educação deve lidar com a vida como criação. Ou ainda: “a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuada pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 77).

Essa discussão se complementa e se adensa pela mediação da ciência, tema que abordaremos a seguir.

CAPÍTULO 3 – A MEDIAÇÃO PELA CIÊNCIA

No livro *Psicologia Pedagógica* Vigotski (1926/2003) comenta: “não podemos deixar que a vida – sem a **mediação de qualquer ciência** – promova as exigências pedagógicas; essa é uma questão da pedagogia teórica” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 42, grifo nosso). A teoria educacional deveria constituir o seu conhecimento científico.

Vigotski (1926/2003) entende que “a ciência é o caminho mais seguro para a conquista da vida” (p. 300). Vigotski coloca essa afirmação ao comentar a necessidade do conhecimento científico das leis da educação. Assim, é preciso ver com mais detalhes essa mediação como colocada por Vigotski nesse período, enfatizando sua visão sobre psicologia pedagógica.

Vigotski faz esse comentário sobre a mediação da ciência (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 42) num momento do livro em que analisa a relação da ciência psicológica com a Psicologia Pedagógica, do modo como essa relação se dava na época. No caso, comenta que a Psicologia Pedagógica despertou muito interesse em seu início, fazendo crer que o processo educativo seria tão preciso quanto a técnica.

Nina Talizina comenta que a **psicologia pedagógica**, “como um ramo da ciência psicológica, surgiu na segunda metade do século XIX. Seu desenvolvimento se dava numa relação inseparável com a psicologia em geral e se determinava, antes de tudo, pelas bases teórico-metodológicas desta última”¹⁰⁵ (TALIZINA, 2000, p. 7).

Talizina assim define Psicologia Pedagógica:

Com o termo *psicologia pedagógica* se determinam duas ciências diferentes em sua essência. Uma delas constitui o ramo da psicologia. Esta é uma ciência básica, cujo objetivo é estudar a natureza e as regularidades do processo de aprendizagem e da educação. Mas com o nome “psicologia pedagógica” se desenvolve também uma ciência aplicada, cujo objetivo é utilizar os resultados de todos os ramos da psicologia para aperfeiçoar a prática pedagógica¹⁰⁶. (TALIZINA, 2000, p. 5, grifo no original)

¹⁰⁵ “La psicología pedagógica, como una rama de la ciencia psicológica, surgió en la segunda mitad del siglo XIX. Su desarrollo se daba en una relación inseparable con la psicología en general y se determinaba, antes que nada, por las bases teórico-metodológicas de esta última” (TALIZINA, 2000, p. 7).

¹⁰⁶ “Con el término *psicología pedagógica* se determinan dos ciencias diferentes en su esencia. Una de ellas constituye la rama de la psicología. Esta es una ciencia básica, cuyo objetivo es estudiar la naturaleza y las regularidades del proceso de aprendizaje y de la educación. Pero con el nombre

Coll Salvador (1999) e Carvalho (2002) comentam que, até o final do século XIX, o pensamento educativo era bastante influenciado por explicações psicológicas de natureza filosófica, de modo que a relação entre psicologia e educação era direcionada pela filosofia. Mas, no final do século XIX a psicologia floresce como ciência experimental buscando definir-se como disciplina científica autônoma, distanciando-se com isso da filosofia. Nesse processo, os olhares se dirigiram para a ciência psicológica como uma fonte de informação e pesquisa científica para a teoria da educação. Segundo Carvalho (2002, p. 52), “o estudo do desenvolvimento infantil foi um dos eixos da discussão dos autores que se dedicaram à Psicologia e à Educação no início do século XX, que ficou conhecido como o ‘século da criança’”.

A influência da ciência psicológica, no período, pode ser vista no prólogo do livro *Psicología Pedagógica* de James Sully (1911), onde seus editores afirmam: “o educador tem que ser psicólogo, para desempenhar honrosamente a elevada missão que a sociedade moderna lhe confia”¹⁰⁷ (SULLY, 1911, p. V).

Sully (1911) coloca que a aplicação da ciência psicológica à educação incluiria, entre outras, as seguintes questões:

O que realmente se necessita como base para a educação, é um corpo de verdades bem averiguadas sobre as propriedades fundamentais do ser humano, daquelas que resultam das deduções dos bons métodos para ensinar ou adestrar as crianças. Essa base teórica consistirá de fatos e princípios relativos à organização física e moral da criança, às suas distintas suscetibilidades, a seus modos de agir como reação aos agentes e influências externas, e à sua maneira de desenvolver-se; e essas verdades universais têm que ser obtidas de alguma ciência, ou de várias¹⁰⁸. (SULLY, 1911, p. 9)

‘psicología pedagógica’ se desarrolla también una ciencia aplicada, cuyo objetivo es utilizar los logros de todas las ramas de la psicología para perfeccionar la práctica pedagógica” (TALIZINA, 2000, p. 5).

¹⁰⁷ “[...] el educador tiene que ser psicólogo, para desempeñar honrosamente la elevada misión que la sociedad moderna le confía” (SULLY, 1911, p. V).

¹⁰⁸ “Lo que realmente se necesita como base para la educación, es un cuerpo de verdades bien averiguadas sobre las propiedades fundamentales del ser humano, de las que puedan resultar por deducciones los buenos métodos para enseñar ó adiestrar á los niños. Esa base teórica ha de consistir en hechos y principios relativos á la organización física y moral del niño, á sus distintas susceptibilidades, á sus modos de obrar por reacción en los agentes y influjos externos, y á su manera de desarrollarse; y esas verdades universales tienen que obtenerse de alguna ciencia, ó de varias”. (SULLY, 1911, p. 9).

Para Sully (1911, p. 11), “das ciências que proporcionam princípios à educação, a mais importante é a psicologia; e o que mais diretamente interessa ao professor é o desenvolvimento da mente da criança”¹⁰⁹.

Mas, Vigotski (1926/2003) comenta que logo houve um desencanto com a Psicologia Pedagógica, e aponta para motivos de índole teórica e prática desse ramo da ciência.

No campo teórico, Vigotski comenta que é um erro achar que é possível transferir diretamente para uso educativo, conclusões teóricas da Psicologia. Sobre essa observação, cita William James, dizendo: “James destacou, acertadamente, que é um grave erro pensar que é possível inferir diretamente da Psicologia, para uso educativo, determinados programas, planos ou métodos de ensino” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 41). Em seguida, cita um trecho da obra de James, que indica de onde retirou essa fala do autor. No caso, o livro *Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals*, de 1899.

Segundo a edição de 1962 dessa mesma obra, publicado pela Dover Publications, o trecho em que James faz essa afirmação está no capítulo 6, intitulado *Psicologia e a arte do ensino* (Psychology and the teaching art), e o comentário de James é o seguinte:

Além disso, eu digo que você comete um grande, um enorme erro, se pensa que a psicologia, sendo a ciência das leis da mente, é algo do qual você pode deduzir programas definitivos e esquemas e métodos para imediato uso em sala de aula. Psicologia é uma ciência, e o ensino é uma arte; e as ciências nunca suscitaram artes para além delas mesmas. Uma mente inventiva deve intermediar e fazer essa aplicação, usando sua originalidade,¹¹⁰. (JAMES, 1899/1962, p. 3)

De acordo com Mateo (1991), essa discussão filosófica sobre a educação ocorria no final do século XIX, tratando do seguinte:

¹⁰⁹ “de las ciencias que proporcionan principios á la educación, la más importante es la psicología; y lo que más directamente interessa al maestro es el desarrollo de la mente del niño” (SULLY, 1888, p. 11).

¹¹⁰ “I say moreover that you make a great, a very great mistake, if you think that psychology, being the science of mind's laws, is something from which you can deduce definite programmes and schemes and methods of instruction for immediate schoolroom use. Psychology is a science, and teaching is an art; and sciences never generate arts directly out of themselves. An intermediary inventive mind must make application, by using its originality” (JAMES, 1899/1962, p. 3).

Se si deve considerar a educação como uma arte (aqui o termo *arte* vem com a carga de um sentido mais amplo ligado ao conceito da *técnica*) ou se, também, pode aspirar a uma sistematização científica com um campo próprio de problemas e não à mera aplicação subordinada dos resultados de outras ciências¹¹¹. (MATEO, 1991, p. 10, grifo no original).

A opinião de James pode ser aproximada dessa discussão apontada por Mateo (1991). Vigotski (1926/2003, p. 41) continua mencionando James, colocando uma citação longa desse autor, que em sua parte final diz:

A pedagogia e a psicologia andam com o mesmo passo, mas a primeira não nasceu da segunda. Ambas são equivalentes e nenhuma está subordinada à outra. Por isso, o ensino e a psicologia sempre devem estar *coordenados*, porém isso não significa que qualquer forma coordenada de ensino seja a única, pois muitos modos de ensino podem concordar com as leis da psicologia. Saber psicologia não garante de forma alguma que seremos bons professores¹¹². (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 41, grifo do autor)

Essa passagem, nas palavras de James, está assim, conforme a edição que empregamos:

As duas eram congruentes, mas não estavam subordinadas. Assim, onde for, o ensino deve *concordar* com a psicologia, mas, necessariamente, não precisam concordar com um único tipo de ensino, pois diversos métodos de ensino podem igualmente concordar com as leis do psicólogo. Saber psicologia, portanto, não garante, absolutamente, que seremos bons professores. (JAMES, 1899/1962, p. 3, grifo no original)

Encontramos, num manual de Psicologia Pedagógica da época, outro autor levantando discussão semelhante a que Vigotski e James colocam, com outros elementos sobre essa questão.

Vaissière (1916/1937) usa o mesmo texto de William James, porém com partes diferentes das que Vigotski recortou desse autor em sua citação. A citação de Vassière segue à página 4 do referido capítulo desse livro de James, mostrando o seguinte:

¹¹¹ “[...] si se debe considerar a la educación como una arte (aqui el término *arte* se carga de un sentido más amplio ligado al concepto de la *técnica*) o si, además, puede aspirar a una sitematización científica com un campo propio de problemas y no a la mera aplicación subordinada de los resultados de otras ciências particulares” (MATEO, 1991, p. 10, grifo do autor).

¹¹² “The two were congruent, but neither was subordinate. And so everywhere the teaching must *agree* with the psychology, but need not necessarily be the only kind of teaching that would so agree; for many diverse methods of teaching may equally well agree with psychologist laws. To know psychology, therefore, is absolutely no guarantee that we shall be good teachrs” (JAMES, 1899/1962, p. 3, grifo do autor).

A psicologia é uma ciência; a educação uma arte... Jamais as artes se originaram diretamente das ciências. É através de um espírito engenhoso, capaz de pôr em ação sua originalidade, que se abre o caminho à aplicação da ciência. É tão difícil ao educador como ao chefe militar saber o que se quer e o que pensa, o que se sabe e o que ignora, o respectivo inimigo. A adivinhação e a intuição, e não a pedagogia geral ou a ciência estratégica constituem em casos tais os únicos auxiliares... Não se pregue, em vista disso, um dever indeclinável a necessidade de se ocupar da psicologia nem se vá impô-la como regra àqueles que consideram esse estudo um peso insuportável (VAISSIÈRE, 1916/1937, p. 13-14)

Vaissière completa essa citação, fazendo a seguinte análise:

Estas reflexões do psicólogo americano condenam a todos aqueles que pretendem reduzir toda a ciência da educação à pedagogia positiva ou ainda os que emitem a ridícula opinião de impor o estudo da psicologia pedagógica à totalidade dos educadores, uma vez que toda mãe, mesmo ignorante, é educadora por natureza. (VAISSIÈRE, 1916/1937, p. 18)

Vaissière usou o texto de James para sustentar suas conclusões de que a ciência não “poderia fornecer as qualidades necessárias à aplicação das leis gerais aos casos concretos e vívidos, cuja complexidade excede de muito os esquemas simplificados dos fenômenos regulados por leis” (VAISSIÈRE, 1916/1937, p. 14). Vaissière (1916/1937) frisa que não quer dizer que a ciência seja inútil para a educação. Ele não ignora a importância da ciência psicológica para a educação, mas critica seu uso teórico que, segundo ele, muitas vezes vem de laboratórios de psicologia e não da prática educativa.

James (1899/1962, p. 4) aborda essa assertiva dizendo que diante de uma criança real e de situações concretas, a psicologia não pode afirmar definitivamente o que se deve dizer ou o que se deve pensar, porque nem sempre a ciência consegue predeterminar todas as ocorrências com as quais o ensino como arte tem que lidar.

Para James (1899/1962) o ensino, como arte, age sobre uma gama de possibilidades de reações naturais da criança adquiridas em casa, na escola, etc. Na corrente dessas reações, o ensino como arte age bem mais. Mas, a educação deve substituir essas reações naturais por novos hábitos, conduzindo seus instintos, tendências, interesses e atenção, para tarefas escolares que possam dar um novo rumo. No caso, a psicologia como ciência pode ajudar na compreensão do comportamento, e suas leis podem concordar com algum tipo de ensino, definindo algumas regras; mas não pode resumir todas as questões que trata, num único e definitivo processo de

ensino, nem responder definitivamente às situações concretas da sala de aula. Nas palavras de James: não pode ajudar até o fim.

A nosso ver, a posição de Vigotski a respeito se aproxima das análises de James (1899/1962) e de Vaissière (1916/1937), especialmente quando o autor coloca que “a psicologia não pode fornecer diretamente nenhum tipo de conclusões pedagógicas” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 41). Mas, sua perspectiva crítica desse problema nos parece estar mais na direção (não igual) do que aponta Natorp, quando este autor comenta o seguinte:

Por pedagogia entendemos a ciência da formação (*Bildung*), isto é, o fundamento teórico para distinguir as questões referentes à educação e à instrução.

Uma pedagogia como mera doutrina artística, isto é, como indicação para a prática de educar e instruir supõe necessariamente a fundamentação científica; além disso, somente pode ser de utilidade numa união imediata com a mesma prática¹¹³. (NATORP, 1898/1991, p. 25)

Vigotski (1926/2003, p. 42), aponta para afirmações de Munsterberg de que a psicologia logo será uma psicologia aplicada, útil para fins práticos, deixando de ser um monte de fragmentos da psicologia teórica; e que, a psicologia pedagógica, que constitui uma parte da psicologia aplicada, receberá dessa psicologia, ajuda para encontrar seus fins. E afirma, mencionando Munsterberg, que “a aplicação de capítulos já concluídos da psicologia geral sempre equivalerá a esse trabalho inútil de transferir materiais e fragmentos alheios já prontos” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 42).

O foco de Vigotski (1926/2003) está numa psicologia validada junto com a prática, contribuindo assim com a Psicologia Pedagógica ou com a teoria pedagógica. Vigotski afirma que “essa é a natureza de qualquer conhecimento científico. Toda tese teórica é comprovada e verificada mediante a prática, e sua veracidade só se estabelece quando a prática construída sobre aquela se justifica” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 78). Nota-se que não é somente a teoria, e nem o imperativo da prática, mas, teoria e prática num constante movimento mútuo de composição do saber e da interpretação profunda e transformadora da realidade, do fato concreto.

¹¹³ “Por pedagogia entendemos nosotros la ciencia de la formación (*Bildung*), esto es, el fundamento teórico para distinguir las cuestiones referentes a la educación y a la instrucción. Una Pedagogia como mera doctrina artística, esto es, como indicación para la práctica de educar e instruir, supone necesariamente la fundamentación científica; además, sólo puede ser de utilidad en unión inmediata con la misma práctica” (NATORP, 1898/1991, p. 25).

Na análise de Gruner (2006), a visão de Marx sobre a composição entre teoria e prática não é de uma mera “união” de dois termos, mas diz respeito a entidades que se juntam com um propósito de profunda transformação da realidade, cuja lógica é de que a ação é a condição do conhecimento e vice-versa, produzido no interior de um mesmo movimento que é o da própria realidade social e histórica, e não no movimento do puro pensamento teórico ou da pura ação prática.

Essas questões combinam com outro motivo que Vigotski aponta para explicar o desencanto com a Psicologia Pedagógica: “em sua forma clássica [a Psicologia Pedagógica] esteve mais perto ‘da higiene que da pedagogia’ (Guessen)” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 41)¹¹⁴. Estava mais para uma prescrição da teoria psicológica do que para o conhecimento sobre a pedagogia – suas particularidades e fatos.

Além disso, Vigotski (1926/2003) menciona uma conclusão de Blonski, dizendo: “as atuais insuficiências da psicologia pedagógica se explicam por suas sequêlas espiritualistas e por seu ponto de vista individualista, e que só a psicologia como ciência biossocial é útil para a pedagogia” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 43).

Na mediação pela ciência, ou melhor, por meio do conhecimento científico, a natureza, o mundo, a cognição dos fatos tem uma expressão científica que interpreta tanto forma quanto conteúdo, mesmo do que não se pode ver diretamente. Pelo conhecimento científico, podem-se desenvolver interpretações e explicações sobre o mundo, para um entendimento integral do processo natural e social do mundo físico e humano, e para transformá-los. Esse tipo de mediação influencia a vida das pessoas ao mostrar um mundo sistematizado pelo conhecimento científico, não somente fazendo com que se vá para além do registro do sensível, mas, especialmente, para se interpretar e transformar profundamente os fatos da vida, da natureza, de forma mais profunda e mais objetiva. De modo semelhante, pode-se desenvolver conhecimento das leis da educação para se conhecer suas leis e lidar com elas num processo educativo transformado.

Como Vygotsky (2008) da perspectiva científica marxista: “a ciência não é uma pura enumeração de fatos desnudos, um catálogo de relações e funções, mas sim um

¹¹⁴ Segundo nota de Blanck (2003, p. 45), “trata-se do pedagogo russo Serguei Iosifovitch Guessen, e o texto citado nesse capítulo é *Osni pedagogiuki* [Fundamentos de pedagogia], Moscou, 1923”.

conhecimento sistematizado do mundo em sua totalidade”¹¹⁵ (VYGOTSKY, 2008, p. 36). Essa perspectiva marxista assume o homem como sujeito ativo em seu mundo, vendo não somente a forma, mas também o conteúdo, ou não apenas o fenômeno, mas também sua essência. Nesse sentido, tem enorme valor o que o conhecimento científico da vida, dos fenômenos visíveis e invisíveis da natureza, pode fornecer à consciência humana.

Assim sendo, é preciso que, compreendendo-se a composição homem-mundo pelo conhecimento científico, tanto se domine cientificamente os processos educativos e suas leis, como se entenda mais profundamente como se constitui essa totalidade chamada Educação. Nesse sentido, ganha também importância a análise crítica do processo educativo, do trabalho do professor, da concepção de aluno e da relação escola-vida.

Assim como Vigotski apontava para a crise na ciência psicológica em sua época, colocava este também como um problema para a Psicologia Pedagógica. Mas, é preciso considerar que o pensamento científico estava em voga, nessa época. Desde o século XIX, a ciência se tornava a prerrogativa da vida moderna.

Mueller (1978) comenta que os séculos XIX e XX viram florescer as ciências num clima positivista. De acordo com Ramos, Neves e Corazza (2011):

O positivismo da ciência se consolida no século XIX com o francês Augusto Comte (1798-1857) ao defender a substituição de uma especulação racional da filosofia pelos dados positivos da ciência. Em suas ideias Comte salienta uma postura científica baseada na exaltação da observação dos dados reais. Neste sentido, o termo positivo passa a ser inserido segundo uma concepção do real em oposição às formas metafísicas predominantes da filosofia da época e, numa visão reducionista, a ciência torna-se a única forma de conhecimento válida. (RAMOS, NEVES e CORAZZA, 2011, p. 86)

Segundo Mueller (1978) desde o século XIX influências como as de Lamarck, Darwin, Spencer e Comte, que traziam ideias deterministas, celebravam a matéria e ressaltavam a observação rigorosa dos fatos. Estas pareciam vencer sobre as exigências espiritualistas e as explicações racionais do período.

¹¹⁵ “[...] la ciencia no es una pura enumeración de hechos desnudos, un catálogo de relaciones y funciones sino un conocimiento sistematizado del mundo en su totalidad” (VYGOTSKY, 2008, p. 36).

Após o grande surto da filosofia alemã, no apogeu na época do magistério de Hegel em Berlim, até sua morte em 1831, uma lassitude se manifesta em relação aos grandes sistemas racionalistas. O sucesso das ciências positivas contribui para o descrédito da metafísica, com revelar o arbitrário dos esquemas dialéticos forjados pela filosofia pós-kantiana da natureza, ao mesmo tempo que a reação marxista ao idealismo hegeliano solapa-o no terreno da realidade social e política. De maneira geral, as ciências parecem ter a última palavra, e se acreditam em condições de relegar ao museu os filósofos e, sobretudo, os metafísicos. (MUELLER, 198, p. 267)

Vigotski nutria também esperança nas ciências, especialmente pela ampliação de visão de mundo que ela poderia oferecer aos limites humanos, e isso era especialmente válido para o campo da educação. Em sua abordagem da psicologia pedagógica, discutiu aspectos científicos do processo educativo, procurando divisar suas leis e o próprio processo de formação das reações.

Mas como o processo de educação é um processo psicológico, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia ajuda, naturalmente, a realizar essa tarefa de forma científica. A educação significa sempre, em última instância, a mudança da conduta herdada e a inoculação de novas formas de reação. Portanto, se quisermos observar esse processo de um ponto de vista científico, teremos de compreender necessariamente as leis gerais das reações e das condições de sua formação. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 41)

Nessa direção, Vigotski coloca uma questão importante no livro *Psicologia Pedagógica*: a discussão de como se dão as reações aprendidas em face das reações inatas. Nesse sentido, uma análise importante que o autor levanta, é a do processo educativo formal como reeducação.

3.1. Educação Escolar como Processo de Reeducação

Vigotski (1926/2003) comenta que “os marcos da educação nunca se abriram tão amplamente como agora, quando a revolução empreende a **reeducação** de toda a humanidade e cria na própria vida uma orientação clara para a educação” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 302, grifo nosso).

O termo **reeducação** tem importância tanto política quando pedagógica. No âmbito político, a formação de um novo homem para uma nova sociedade. No âmbito pedagógico, a formação da personalidade social da criança, ou a reeducação de suas reações e tendências sociais, conhecendo-se cientificamente as reações, a conduta.

Vigotski (1926/2003) considera que a criança, como um organismo em crescimento, não pode ser deixada ao sabor do jogo dos estímulos sociais diversos. A educação formal é uma instituição social que deveria intervir nesse processo cotidiano de formação de reações que vem desde o início da vida da criança.

A educação nunca se inicia em um terreno vazio, nunca começa a forjar reações totalmente novas, nunca realiza o primeiro impulso. Ao contrário, sempre parte de formas de comportamento já dados e preparados e se refere apenas às suas modificações, sempre tende a modificar, porém, nunca a criar algo totalmente novo. Nesse sentido, a educação é a **reeducação** do que já foi realizado. Por isso, a primeira exigência de qualquer educação é o conhecimento absolutamente preciso das formas de comportamento herdadas, pois sobre elas se erigirá a esfera pessoal da experiência. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 283, grifo nosso)

Vigotski parte de uma análise interessante para discutir esse assunto. Comenta que, na linguagem popular, o termo reeducação tem o sentido de “reelaboração profunda, a reorganização dos sistemas de reações já existentes” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 81). Assim sendo, comenta que precisariam de reeducação um delinquente, um portador de doença mental, etc. No entanto, cientificamente, apresenta outra compreensão desse assunto:

Por outro lado, do ponto de vista científico, em todos os casos seria mais acertado falar precisamente de reeducação, porque, psicologicamente, estamos diante da formação de vários vínculos novos dentro de um sistema de comportamento previamente formado. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 81-82)

Vigotski (1926/2003) comenta que tanto a um delinquente quanto a uma pessoa fazendo o curso de datilografia, pode-se aplicar a palavra reeducação, conforme seu entendimento psicológico acima esboçado.

Temos, portanto, uma compreensão ampla de reação. Não se trata somente de aprendizagem ou formação de novos hábitos, mas, de formação humana. No caso, o comportamento está diretamente ligado ao processo de interação das pessoas ao meio em que vivem. A reeducação é uma parte importante do processo de desenvolvimento da criança.

Vigotski coloca que o terreno da vida é amplo, e sua extensão formadora é complexa. Nele a criança vai formando suas condutas de maneira diversa. Sobre isso, Vigotski tem sua opinião:

Portanto, não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida. Nunca poderemos calcular antecipadamente que elementos da vida predominarão em nosso educando, para que este não termine como uma caricatura da vida, isto é, como uma coleção completa de seus aspectos ruins e negativos. Em nossas ruas há muita escória e lama ao lado do belo e sublime, e deixar o desenlace da luta pela via final da criança no livre jogo dos estímulos é tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas pra chegar à América. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 77)

Os primeiros anos da Revolução de Outubro, em termos de conjuntura política e social, foram bastante tumultuados.

Mas, vemos uma postura filosófica e política de Vigotski que realça a defesa da Escola como ambiente intencionalmente orientado para a formação de novas reações no comportamento da criança; da educação como seleção social na formação da personalidade da criança. Nota-se, também, que Vigotski evoca Sherrington ao falar do desenlace da luta pela via final, em face do jogo dos estímulos da vida.

No caso da educação, Vigotski entende que criança deixada por ela mesma no jogo dos estímulos da vida, é um descuido social com sérias consequências na formação da personalidade social da criança, de suas reações aprendidas. Nesse ponto, vale citar novamente como Vigotski define educação escolar:

Portanto, a educação pode ser definida como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. Por isso, só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham no processo de crescimento e os orientem (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 82)

Para Vigotski a educação assume um caráter diretivo na formação e no desenvolvimento da criança, na sua relação com a vida, atuando tanto no seu desenvolvimento natural, intervindo no sistema de suas reações formadas ou em formação. Em sua psicologia pedagógica, Vigotski tem uma perspectiva própria dessas questões:

É verdade que educamos para a vida, que esta é o árbitro supremo, e que nossa meta não é inocular virtudes escolares especiais, mas comunicar hábitos e capacidade de viver. [É verdade que] a incorporação à vida é nosso objetivo final, mas na vida existem hábitos muito diferentes e essa incorporação pode ter características muito diversas. Não podemos assumir uma atitude indiferente nem igual com relação a todos os seus elementos, nem podemos

dizer que sim a tudo, só porque isso existe na vida. Portanto, não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 77)

Para Vigotski (1926/2003), o processo educativo precisa se valer de leis, de conhecimentos científicos específicos sobre o fato educativo, para melhor cumprir sua tarefa de formação humana.

O contexto histórico reforçava o conhecimento científico, incluindo seu debate no campo da teoria educacional. Vigotski estava atento a isto:

À medida que, no mundo dos conhecimentos científicos, o próprio processo pedagógico está se transformando, modifica-se também a noção relativa ao fundamento e à natureza da educação. Acima de tudo, amplia-se o próprio conceito de educação (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 301).

As práticas educativas surgidas nas primeiras décadas do século XX estavam voltadas para um homem novo, para o crescimento da democracia e da participação social, para a renovação das instituições formativas, para o desenvolvimento da criança, para a necessidade da escola pública, leiga e obrigatória em função do crescimento das indústrias e da explosão demográfica, para a ampliação do ensino, para a diversidade das profissões técnicas, para o uso de modernas técnicas na educação, etc. um importante fator nesse processo foi a contribuição das ciências. No caso, a produção pedagógica, que teve sempre forte influência das ciências humanas, vê surgir a questão da cientificidade da educação (MATEO, 1991; ARANHA, 1996; CAMBI, 1999).

Às expectativas de Vigotski, apontadas mais acima, colocam-se nesse cenário histórico em geral, e ao processo histórico da pedagogia soviética em particular, naqueles anos pós-revolucionários.

Para Lindemberg (1977, citado por C. R. FREITAS, 2009, p. 112), a etapa da educação soviética que vai de 1923 a 1927, compreende um período de estabilização e de realizações práticas.

Nesse período, correspondente a implantação da NEP, o aparelho escolar soviético tornou-se um instrumento efetivo de socialização da juventude soviética e de formação dos quadros econômicos e políticos, segundo os modelos soviéticos. (C. R. FREITAS, 2009, p. 112)

Do ponto de vista da revolução socialista da Rússia, enfrentar os problemas do país, nesse período, significava também criar novas condições sociais e culturais para o povo. Para tanto, era preciso organizar a escola para uma nova sociedade, o que implicava em ações práticas, efetivas, junto às questões políticas e sociais do momento.

Segundo Cruz (1984), Aranha (1996) e Cambi (1999), a crença na educação de base socialista foi reforçada com a visão marxista-leninista sobre o homem, tendo Vladimir I. Lenin (1870-1924) papel muito importante nesse sentido, especialmente na base das primeiras realizações escolares do período pós-revolucionário que se estendeu de 1917 a 1930, e que foram “caracterizados por um forte entusiasmo construtivo e por uma vontade de profunda renovação das instituições” (CAMBI, 1999, p. 558).

Capriles (1989) comenta que a essência desse processo de mudança consistiu na criação da cultura socialista e na democratização da vida espiritual da sociedade.

A revolução socialista de outubro de 1917 provocou mudanças radicais na organização da instrução pública. A escola privada desapareceu, e o sistema escolar adquiriu um caráter democrático. Todos os povos da jovem União das Repúblicas Socialistas Soviéticas obtiveram o direito de desenvolver sua própria cultura em suas próprias escolas. (CAPRILES, 1989, p. 28)

Isso não se conseguiria com uma educação livresca ou por simples reprodução de frases de ordem, mas unindo-se vivamente teoria e prática, e tornando-se orgânica a relação entre bases materiais e educação. A cultura, a ciência e a técnica fariam parte desse processo. Isso significava não apenas ter acesso ao conhecimento científico e técnico, mas também produzi-lo em prol da orientação de uma nova sociedade comunista, de uma educação de modelo socialista e do desenvolvimento social, industrial e econômico do país (PAVÃO, 2009; BITTAR e FERREIRA JR, 2011).

Segundo Bittar e Ferreira Jr (2011), nesse processo, Lenin defendia de maneira dialética aproveitar aspectos da escola do período czarista, em especial a ciência que ela produzia, em prol de uma nova escola, de uma nova educação soviética, aproveitando-se somente o que serviria para a formação comunista.

A crítica à “velha escola” é um dos aspectos principais do discurso. Para Lênin, o socialismo deveria abolir tudo o que dela não servisse aos propósitos revolucionários, como o seu caráter classista e o método autoritário, aproveitando, porém, tudo o que dela fosse útil para a edificação de uma educação a serviço da construção do socialismo na Rússia soviética. (BITTAR e FERREIRA JR, 2011, p. 2)

A visão de Lenin, de uma nova escola, de uma nova educação, implicava aproveitar os conhecimentos produzidos pela ciência burguesa assimilando-os de maneira crítica, superando-os em direção aos princípios de formação de uma sociedade comunista. Essa nova educação serviria também para transformar as condições concretas de vida do povo por meio da ciência, da técnica. Esse esforço envolveria a redução do analfabetismo e o fortalecimento da instrução primária (PAVÃO, 2009; BITTAR e FERREIRA JR, 2011). A essência desse processo de mudança consistiu na criação da cultura socialista.

Segundo Debesse e Mialaret (1974), a pedagogia de inspiração marxista é associada a atividade social e o homem é a fonte e a matéria prima de sua essência. É uma posição que tenta superar tanto o ponto de vista individualista quanto o mero desenvolvimento de qualidades sociais do indivíduo, em busca de uma síntese entre as exigências individuais e as da sociedade. Por isso, transformação da sociedade e educação do homem novo são fatores inseparáveis, reunindo riqueza espiritual, integridade moral e desenvolvimento físico perfeito.

No caso, fortalecia-se a necessidade de uma nova teoria de educação, ensino e instrução. No prefácio escrito por Krupskaya em 1924, para a edição russa do livro organizado por Pistrak (1924/2009) e colaboradores, encontramos:

[...] então, agora, era preciso introduzir conteúdo novo no ensino, ligar a escola, como se fosse possível, fortemente com a vida, aproximar-se da população, organizar uma autêntica educação comunista das crianças... Wladimir Ilich [Lenin] falou muitas vezes que deve ser modificado na raiz todo o conteúdo do ensino, que ele deve ser fortemente ligado com toda a construção socialista, com as tarefas atuais dessa construção. (citado por L. C. FREITAS, 2009, p. 15)

A preparação de uma instrução pública de base socialista foi um projeto importante do período pós-revolucionário para formação dessa nova cultura.

O Partido Comunista apresentou a tarefa: lutar para que as próprias massas trabalhadoras, os operários e os camponeses participem na direção do Estado, resolvam os problemas vitais da vida econômica e política do país. Mas para isso eram necessários conhecimentos, não falando já da elementar alfabetização. Dias depois da vitória da Revolução de Outubro, Lénine inicia um dos seus artigos com as magníficas palavras: “A fim de participar na revolução com raciocínio, consciência e êxito é preciso estudar”.

A Revolução de Outubro destruiu o velho aparelho de Estado do ensino público, que, segundo a expressão precisa de Lénine, servia os objectivos de “*obscurecer*” a consciência do povo. Foi formado o novo órgão estatal soviético – o Commissariado do Povo para a Educação – que dirigiu a construção cultural do país. (SÓBOLEV, 1980, p. 482-483, grifo do autor).

A revolução cultural refletiu-se na esfera da instrução, através das transformações realizadas pela direção do ensino popular entre 1917 e 1929, denominada, na época, Commissariado do Povo para a Instrução, hoje, Ministério da Educação. (CAPRILES, 1989, p. 28)

Portanto, a educação soviética do período procurou formar essa nova cultura e educar esse novo homem, consoante aos objetivos socialistas que se definiam no período. O livro *Psicologia Pedagógica* é publicado nesse ambiente político e educacional. Talvez, sua publicação reflita também esse ambiente, esse clamor, no campo pedagógico.

Mas, nesse livro, basicamente, Vigotski conclama ao conhecimento científico das leis da educação e do comportamento humano, sugerindo que, assim como o conceito científico é mediação para a vida moderna, mudaria a própria concepção de educação.

A mediação pelo conhecimento científico da teoria pedagógica se constituiria numa importante questão para a construção de uma visão marxista de sociedade fortalecida pela educação, mas, também se tornaria num importante vetor de mudança da própria concepção do trabalho pedagógico.

A seguir, abordaremos essa discussão, da perspectiva dos comentários de Vigotski.

3.2. Conhecimento Científico e Processo Educativo

A partir de 1921, intensificou-se no país um processo de expansão da ciência, para que fossem obtidas respostas práticas para os problemas da nova sociedade soviética. Nesse esforço, muitas instituições de investigação científica foram criadas, entre elas institutos de psicologia com laboratórios e pesquisas voltadas para problemas aplicados a situações concretas (LEONTIEV, 1991; MAKIRRIAIN, 2006).

Segundo Afanassiev (1963, p. 385), “na sociedade socialista, a ciência representa importante meio de incremento da produção, da elevação do bem-estar

material e do nível cultural dos trabalhadores, de sua educação comunista”. Para Conforth (1976), o carácter científico do marxismo aborda a sociedade, a história e o próprio homem, colocando o desenvolvimento das ciências a serviço da humanidade.

Vigotski (1926/2003) conferia importância ao conhecimento científico pelo que esse tipo de conhecimento poderia oferecer de exames mais precisos dos fenômenos, ampliando-se com isso o próprio entendimento humano. Essa mediação seria igualmente importante no campo educacional, aplicando-se à sua prática.

Apoiando-se em Marx, comenta:

Toda ciência surge das demandas práticas e, em última instância, também se orienta para a prática. Marx dizia que os filósofos só tinham interpretado o mundo, e que já estava na hora de transformá-lo. Essa hora chega para todas as ciências. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 43)

Para Vigotski, isso faria diferença não somente na construção da teoria pedagógica, mas na própria relação entre psicologia e pedagogia que, como coloca o autor, um dia formariam uma composição falando sempre de educação, e não de uma transposição linear da teoria psicologia para o cotidiano escolar.

No tocante à educação, Vigotski (1926/2003; 1926/1991c) analisa o processo educativo do ponto de vista da investigação objetiva da experiência humana como um fator pedagógico importante. Ele julga que, assim como a ciência tanto amplia quanto conceitua a visão da realidade, dos fatos, e aprofunda seu conhecimento sobre a essência dos mesmos, a observação científica estava destinada a desempenhar um papel semelhante para a teoria pedagógica, especialmente na observação das manifestações dos alunos.

Vigotski (1926/2003, p. 287-288) distingue a observação comum da observação científica, dizendo que, diante da pluralidade dos fatos, uma pessoa comum orientará sua observação pelo seu próprio interesse ou pela sucessão casual dos fatos, enquanto o cientista selecionará antecipadamente uma série especial de fatos dentre os que estão ocorrendo, e prestará atenção neles.

Para Vigotski (1926/2003) a observação científica segue 4 condições ou regras: conhecer o conjunto dos fatos a serem isolados; conhecer a classificação dos fatos observados; estabelecer a relação entre os diferentes grupos de fatos; e ter habilidade científica para não apenas descrever, mas explicar os fatos.

Vigotski (1926/2003) comenta que a observação científica, ou sistematizada, seguiria esses passos, usados como recursos auxiliares para o professor realizar seu trabalho, principalmente no tocante à psique infantil no processo educativo.

O professor conta com a ajuda de todos os tipos de esquemas, programas de observação da personalidade, planos para pesquisar a psique infantil que, com diversos nomes, visam a um mesmo objetivo: colocar nas mãos do professor um meio que lhe permita subordinar a grande quantidade de observações que faz diariamente às quatro regras expostas anteriormente e, desse modo, transformar suas próprias observações em observações psicológicas científicas da personalidade dos alunos. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 288)

Vigotski (1926/2003) coloca que os capítulos do livro *Psicologia Pedagógica* contem sugestões, orientações e indicações para que os professores registrem suas observações de maneira científica. Para ele, a observação científica das manifestações dos alunos, devidamente registrada pelo professor, seria um ganho importante para a Pedagogia, tornando possível esclarecer cientificamente os fatos, as reações, aproximando-os do trabalho escolar.

Mas, Vigotski coloca que “o professor não deve se limitar apenas a observar o aluno, mas também a conjecturar, de acordo com o visível, sobre as mudanças não-visíveis que nele se operam” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 134), tanto para avanço no campo da interpretação da realidade quanto para assegurar o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Como se pode notar, não somente descrever, mas explicar; não somente atentar para o visível, mas interpretar as mudanças que operam de modo invisível. Acreditamos que mediação pela ciência entra nessa discussão no campo educacional.

Assim, Vigotski chama atenção para os efeitos do processo educativo na organização interna da formação da conduta do aluno no processo ensino-aprendizagem¹¹⁶.

Podemos notar também que os capítulos do livro *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 1926/2003) mostram uma minuciosa análise científica de cada tema e

¹¹⁶ Contudo, Vigotski (1926/2003) não deixa de reconhecer as dificuldades de o professor acumular a função de ensinar com a observação científica registrada dos alunos. Comenta que, além de dividir a atenção do professor, isso seria uma sobrecarga de trabalho. Mesmo assim, mantém o foco científico do problema educativo como um desafio a ser enfrentado, pois, tem o ganho de se conhecer tanto a aparência quanto o conteúdo da experiência educativa.

processo psicológico discutido, e sua aplicação ao processo educativo, acompanhados de exemplos práticos, o que combina com o que apontamos acima.

Para Vigotski (1926/2003), uma visão científica do processo educativo ajudaria a construir o caminho da formação escolar, educando-se para uma nova consciência sobre a realidade e sobre o homem nessa realidade. Vejamos essa passagem do livro:

Por sua experiência pessoal, o leitor pode lembrar com facilidade que praticamente a única forma em que pôde usar os conhecimentos adquiridos na escola foi para dar uma resposta mais ou menos correta em um exame, mas o conhecimento da geografia ainda não ajudou ninguém a se orientar no mundo nem ampliou o conjunto de impressões recebidas em uma viagem, assim como o conhecimento de astronomia nunca permitiu que alguém vivenciasse de forma mais intensa e brilhante a grandeza do céu. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 136)

Pela mediação do conhecimento científico profundo, que vai além do mero registro sensível e se aproxima da uma compreensão profunda da própria vida dos fenômenos, de sua complexidade e sentido para a vida humana, se chegaria a uma compreensão mais rica da relação do homem com a natureza, contida em seus próprios processos e fenômenos. Na educação escolar, isso representaria passar da mera complementação dos fatos, para um entendimento profundo, teórico, da realidade, dos fenômenos educativos, da prática pedagógica.

A nosso ver, para tanto, seria preciso mudar a concepção de aluno, de sujeito passivo para sujeito ativo no processo escolar, ou ainda, da mera assimilação dos dados sensíveis da realidade como passados pronto e acabado pelo professor, para uma elaboração ativa do pensamento sobre a realidade, auxiliado pela ciência das leis da educação. Em termos marxistas, o pensamento científico não é apenas um meio pelo qual o homem compreende a realidade, mas também um caminho para transformá-la. Com isso, o homem também se modifica e se transforma.

Vigotski emprega ou direciona essa lógica marxista para consolidar tanto o conhecimento da realidade, da natureza, quanto um conhecimento para o próprio homem reorganizar ou reorientar sua conduta diante da vida, para uma nova formação humana e consciência de mundo. Essa perspectiva vigotskiana nos parece se refletir também em sua defesa pelo esclarecimento psicológico da educação pelo trabalho, como colocado no livro *Psicologia Pedagógica*.

Essa nossa colocação se relaciona com a preocupação demonstrada por Vigotski, no período, com uma educação ou formação politécnica que refletisse a combinação do desenvolvimento tecnológico da indústria moderna com o desenvolvimento da ciência.

Para Vigotski, naquele momento histórico, a tecnologia e a ciência estavam juntas, em ação, e aplicadas à produção, o que impelia desde o mais comum trabalhador, a acompanhar os passos da ciência (seus conhecimentos) e utilizá-la no aperfeiçoamento técnico do trabalho¹¹⁷.

Naquele período, Lenin, juntamente com Krupskaya, efetuou uma atualização pedagógica e didática no cenário educacional, com influências da experiência da “escola do trabalho” de Kerschensteiner, e que se desdobrou com a proposta da Escola Única do Trabalho conjugando trabalho intelectual e manual produtivo, visando-se colocar em ação os princípios marxistas para a formação de uma sociedade de trabalhadores (CRUZ, 1984; CAPRILES, 1989; CAMBI, 1999, CARUSO, 2007).

De acordo com Lodi-Correa e Jacomelli (2011):

Krupskaia, ao pensar o desenvolvimento integral do ser humano, conjuga a proposta socialista com o desenvolvimento de sentidos pela percepção, estudado pelos precursores da escola nova. Assim, a criatividade infantil deve ser estimulada ao máximo com vários materiais. Aí está a questão de oferecer a todos o que as classes dominantes já possuíam. (LODI-CORREA e JACOMELI, 2011, p. 6)

A educação politécnica, que vinculava o ensino sistemático ao trabalho produtivo, era uma das linhas programáticas de Marx e Engels para o campo educativo como fórmula para a sociedade do futuro. Depois, juntamente com Decroly, Kerschensteiner foi criticado pelo primeiro comissário do povo Anatoli V. Lunatcharski (CRUZ, 1984; CAPRILES, 1989; CAMBI, 1999, CARUSO, 2007).

Cecchini (2007) comenta que um ponto fundamental da psicologia e da pedagogia soviéticas era a divisão do trabalho a nível escolar, uma questão paralela ao estímulo de uma preparação política. No caso, afirmava-se que não deveria existir separação entre escola e sociedade, entre trabalho intelectual e trabalho manual, devendo o estudante participar diretamente da vida econômico-social, questões vistas como importantes para o desenvolvimento de uma sociedade socialista.

¹¹⁷ Vigotski (1926/2003) também reconhecia as limitações formativas dessa proposta, uma vez que é difícil dominar todo o material científico acumulado.

Do ponto de vista histórico, na década de 1920 a União Soviética vivenciava um momento de mudanças com a reestruturação e reorganização da indústria e da agricultura. Junto a esse quadro, vivenciava também um intenso processo de transição de um modelo de educação para outro. Nesse processo de transição, tinha-se como um dos focos tornarem as escolas mais ativas, ou seja, os alunos mais ativos no processo ensino-aprendizagem, diferentemente da escola czarista que formava um aluno passivo com um ensino baseado no verbalismo. Esse foi um dos fatores que contribuiu para a adesão a elementos pedagógicos da Escola Nova absorvidos segundo os anseios de renovação de um sistema escolar tradicional para uma escola de base socialista num contexto de mudanças sociais radicais, em que fatores educativos em comum ainda estavam sendo trabalhados juntos, como foi preciso ser, para a elaboração de uma nova síntese, de um novo projeto educacional. Para tanto, as escolas deveriam consolidar a ideologia comunista, sendo uma escola ativa no sentido de reunir no centro de suas atividades o esforço da comunidade. No caso, uma escola soviética ativa era a escola do trabalho, capaz de organizar a vida da comunidade (CRUZ, 1984; FREITAS, 2009; PAVÃO, 2009; BITTAR e FERREIRA JR, 2011).

Considerando a ação educativa envolvida nesse momento histórico, Vigotski (1926/2003) comenta que “o industrialismo na escola implica a familiarização com a indústria mundial; a elevação às cúspides da técnica moderna constitui a exigência fundamental da escola para o trabalho” (p. 186).

Para Vigotski, a saída era também valorizar corretamente a educação pelo trabalho no sentido politécnico e profissional-produtivo (não somente na escola especial), acostumando o aluno com a cooperação e fazendo-o adentrar na vida pelo conhecimento científico. Para Vygotski (1924/1997a, p. 85), “trabalhar não significa saber fazer escovas ou trançar um cesto, mas sim algo muito mais profundo”¹¹⁸.

Van der Veer e Valsiner (1996, p. 323) comentam que a Escola do Trabalho de Robert Seidl era um modelo popular na década de 1920, contribuindo para a Escola do Trabalho como difundida por Blonsky. Segundo Blanck (2003), Blonsky foi um psicólogo, pedagogo e pedólogo soviético importante nas décadas de 20 e 30, tanto para o desenvolvimento da psicologia quanto para a construção de escolas na URSS. Esse

¹¹⁸ “Trabajar no significa saber hacer cepillos o trenzar un cesto, sino algo mucho más profundo” (VYGOSKI, 1924/1997a, p. 85).

autor coloca que os únicos cursos estritamente de psicologia que Vigotski fez na vida foram com Blonsky, na Universidade de Shaniávski; e que Blonsky foi importante referencial para Vigotski.

De acordo com Mayer (1976, p. 404), Blonsky “era um ardoroso opositor da escola pré-soviética, que dava ênfase à memorização e ao domínio metucioso das matérias. Era favorável a um sistema educacional baseado em experiências reais”.

Vigotski (1926/2003) inclina-se para uma educação politécnica de inspiração marxista vista não como mera pluralidade de ofícios, mas como conhecimento dos fundamentos gerais do trabalho humano, realizado junto com o florescimento da ciência. Nessa direção, Vigotski assinala os ângulos pelos quais deve estar dividida a influência educativa: “o primeiro é a ciência natural moderna e o segundo é a vida social contemporânea, que abrange o mundo inteiro” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 187).

Para Vigotski (1926/2003, p. 195), “a politécnica é uma verdade do futuro, para a qual deve ser orientado o trabalho escolar”. Mas, reconhece também que esse era um processo ainda inconcluso até mesmo para regimes capitalistas do momento; e que muito ainda precisava ser feito nas escolas russas, em termos pedagógicos, para sua correta aplicação e efetivo desenvolvimento com as questões da vida.

Mesmo apontando essas dificuldades, Vigotski (1926/2003) comenta os seguintes procedimentos educativos: a) deve-se demonstrar de maneira organizada para o aluno, tanto as propriedades essenciais dos materiais, apresentando-os por meio de fatos as leis físicas e químicas que os compõem em termos de matéria-prima, quanto a discriminação das partes componentes dos diversos materiais, generalizando os atributos comuns da matéria; b) trabalhar com os alunos, não somente por meio dos manuais, mas também da própria vida, os traços individuais e específicos dos corpos físicos, com base em leis gerais da física e da química, para que se compreenda como esses corpos se distinguem em sua substância e como podem ser, de forma prática e dinâmica, controlados; c) permitir ao aluno que descubra em seus próprios movimentos, como o conhecimento está sendo adquirido, de maneira sólida e fundamentada, de modo que “os próprios movimentos do aluno voltem a ele sob a forma do produto terminado do trabalho, que permite que ele se autocontrole, avalie sua própria obra através dos resultados inegáveis e objetivos do trabalho” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 188). Em

essência, Vigotski levanta questões pedagógicas complexas voltadas para ação e conhecimento.

Essa discussão mostra também o quanto Vigotski aderiu a propostas de escola ativa comum na época, demonstrando a influência histórica sobre sua obra. Influência que vemos como normal, considerando todo o processo de transição no cenário educacional e social do país, no momento, e o direcionamento que as lideranças do período conferiam para o problema da educação. No caso, entendemos que Vigotski procurou dar sua contribuição, segundo sua posição teórica, levando em conta tanto o discurso político educacional e as necessidades sociais do momento, quanto considerando as contribuições da nova psicologia que surgia e o novo enfoque de psique que se produzia, como corolários de mudanças humanas, educacionais e sociais que se almejavam. No caso da teoria pedagógica, implicaria discutir o conhecimento científico das leis da educação.

Muitos pedagogos se esforçaram nesse sentido, mas também os psicólogos deram sua contribuição. Brozek (1993) cita depoimento de A. N. Leontiev a respeito, dizendo: “Leontiev frisa que, no passado, grande parte da pesquisa psicológica soviética estava associada a problemas de educação – a instrução e educação de crianças” (BROZEK, 1993, p. 681).

CAPÍTULO 4 – MEDIAÇÃO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL (1928-1931)

Van der Veer e Valsiner (2009) colocam que, como resultado dos estudos que Vigotski vinha desenvolvendo anteriormente, “em 1927, as primeiras ideias para a posterior teoria histórico-cultural já estavam aparecendo” (VAN DER VEER e VALSINER, 2009, p. 59).

González Rey (2011b) e Van der Veer e Valsiner (2009) comentam que a teoria histórico-cultural é desenvolvida no período de **1928** a **1931**, e que ela representou um segundo momento na obra de Vigotski.

Mas, segundo A. A. Leontiev (2005), filho de Leontiev, desde o final de 1924, Vigotski já esboçava concepções da teoria histórico-cultural.

Os seguidores de Vygotsky lembram-se de seus primeiros meses de trabalho colaborativo de maneira diferente. A. N. relatou que Vygotsky esboçou suas concepções histórico-culturais pela primeira vez numa conversa que teria acontecido ou no final de 1924, ou no início de 1925. Ele literalmente as esboçou – com um lápis e um pedaço de papel. Este rabisco foi conservado por um longo tempo no arquivo pessoal de Leontiev, junto com as cartas e muitos manuscritos de Vygotsky. Agora, já não podemos encontrá-los; mas um dos autores (A. A. Leontiev) acredita que A. N. mostrou-lhe o pedaço de papel depois da destruição de parte do arquivo (falaremos mais sobre isto depois), mais especificamente, em algum momento durante os anos 1950. “Ele tem de ser encontrado!” insistiu A. N. não muito antes de sua morte. (LEONTIEV, 2005, p. 19)

Van der Veer e Valsiner (2009) levantam um quadro das obras ou publicações referentes à teoria histórico-cultural. Esses autores comentam que o primeiro escrito abordando essa teoria é um artigo publicado na União Soviética em 1928, na revista *Pedologija*, intitulado “*Problema Kul’turnogo razvitija rebenka*”, em que Vigotski apresenta uma primeira versão da teoria introduzindo muitos dos seus conceitos hoje clássicos, abordando o desenvolvimento infantil. Parte deste artigo foi traduzida para o inglês e publicado em 1929 no *Journal of Genetic Psychology* (VYGOTSKY, 1994). Depois de 1928, são publicados diversos artigos sobre a relação entre o comportamento

animal e o comportamento humano¹¹⁹. Outra obra na teoria histórico-cultural é o livro *Estudos sobre a História do Comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*, escrito em coautoria com Alexander Luria (1902-1977) e publicada em 1930 (VYGOTSKY e LURIA, 1996). A sequência dessa obra é outro livro também escrito em coautoria com Luria, intitulado *O Instrumento e o Signo no Desenvolvimento da Criança* (VYGOTSKI e LURIA, 2007), escrito em 1931.

Por fim, o livro *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores*, escrito por Vigotski. Segundo Van der Veer e Valsiner (2009), o livro foi iniciado em 1929 e terminado em 1931, e contém uma completa análise da teoria histórico-cultural. Nesse livro, Vigotski não somente retoma conceitos e temas já tratados nos títulos anteriores, mas também amplia a discussão com novos argumentos, e mais material empírico.

Considerando o tema do nosso trabalho, entendemos que os escritos sobre a Pedologia do Adolescente, que tem alguns capítulos publicados nas *Obras Escogidas*, também são importantes nesse período.

Van der Veer e Valsiner (2009) comentam que:

A maior parte dos experimentos que forneceram evidências empíricas para a teoria histórico-cultural foi executada na Academia de Educação Comunista, de vez que uma cadeira e um laboratório especiais de psicologia haviam sido criados nesse local em 1928. Luria tornou-se o chefe da cadeira de psicologia, enquanto Vygotsky era o chefe do Laboratório Psicológico. (VAN DER VEER e VALSINER, 2009, p. 204-205)

Mas, Van der Veer e Valsiner (2009) assinalam que antes disso havia traços da teoria histórico-cultural nos escritos e estudos de Vigotski. Para eles, alguns elementos dessa teoria já estariam presentes nos escritos sobre Defectologia, como a fala como o mais importante instrumento psicológico, distinção entre uma linha natural e uma linha cultural via domínio de instrumentos psicoculturais socialmente originados, etc. No entanto, esses temas serão bem mais desenvolvidos com a teoria histórico-cultural.

¹¹⁹ Van der Veer e Valsiner (2009, p. 207) citam alguns desses artigos, que são: “Geneticheskie korni myshlenija i rechi. *Estestvoznanie i Marksizm*, 1, p. 106-133, 1929”; “Die genetische wurzeln des denkens und der sprache. *Unter dem Banner des Marxismus*, 3, p. 450-470, 1929”; “K voprosu ob intellekte antropoidov v svjazi s rabotami V. Kolera. *Estestvoznanie i Marksizm*, 2, p. 131-153, 1929” e “K voprosu o plane nauchno-issledovatel’skoj raboty po pedologii nacional’nykh men’shinstv. *Pedologija*, 3, p. 367-377, 1929”. Estes trabalhos não foram traduzidos ou publicados no Brasil.

Segundo Van der Veer e Valsiner (2009), a teoria histórico-cultural surge num momento em que eram comuns os estudos sobre desenvolvimento e suas relações com processos mentais, sobre a importância do desenvolvimento filogenético para o desenvolvimento infantil e sobre o desenvolvimento evolutivo na cultura humana do ponto de vista de um processo desde a cultura primitiva até formas mais complexas de civilização.

Para Van der Veer e Valsiner (2009) a teoria histórico-cultural: analisou o desenvolvimento de processos mentais; comparou a psicologia de animais e de seres humanos; a psicologia do homem “primitivo” e do homem ocidental educado; a psicologia de crianças e adultos; e a psicologia de sujeitos patológicos e saudáveis.

Segundo Van der Veer e Valsiner (2009), a teoria se apoiou:

nos escritos de Darwin, Engels, Bühler, Kofka, Köhler, Thurnwald, Lévy-Bruhl, Durkheim e Krestchmer, para mencionar apenas alguns autores. Vygotsky, essencialmente, apresentou uma teoria do homem, sua origem e formação, seu estado atual entre outras espécies e um esquema para seu futuro. A imagem do homem que deriva dessa teoria é a do homem como um ser racional que assume o controle de seu próprio destino e emancipa-se para além dos limites restritos da natureza. (VAN DER VEER e VALSINER, 2009, p. 211).

Para Wertsch (1996, p. 10), a abordagem histórico-cultural compreende: o uso de um método genético no estudo do desenvolvimento; a afirmação de que o funcionamento mental provém de processos sociais; e o princípio de que os processos sociais e psicológicos humanos são moldados por ferramentas sociais ou por formas de mediação.

Para González Rey (2011b) os aspectos centrais da teoria histórico-cultural são: estudo das funções psíquicas superiores e seu desenvolvimento, centrando na mediação instrumental das funções psíquicas; a psique como uma estrutura em desenvolvimento, visando explicar os processos e formações de organização da vida psíquica; os aspectos qualitativos que caracterizam o funcionamento psíquico; e o caráter histórico das funções psíquicas.

Segundo González Rey (2011b, p. 57), “neste momento de sua obra, sua preocupação com a conduta e com as ferramentas psicológicas formadas nas práticas

culturais, foi o foco central”¹²⁰; sendo a articulação do social, do cultural e do histórico, o traço distintivo dessa teoria.

González Rey (2011b) coloca que a articulação do social, do cultural e do histórico, não foi exclusiva de Vigotski, mas caracterizou o desenvolvimento de diferentes tendências da psicologia soviética da época (Lazursky, Rubinstein, Uznadeze, Basov, etc.). Mas, coloca que na teoria de Vigotski assume uma forma muito particular.

Segundo González Rey:

[...] quando ainda se tinha uma visão de desenvolvimento associada com processos inerentes ao organismo, e quando o conceito de cultura não havia levado ainda a uma reorganização da representação do homem na psicologia, essas construções representavam a abertura de zonas de sentido inéditas na construção do pensamento psicológico¹²¹. (GONZÁLEZ REY, 2011b, p. 57)

Ao afirmar isso, González Rey se refere a idéia do estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores num meio social e cultural, e das formas de pensamento lógico junto a fatores históricos, que Vigotski propõe para o estudo da criança (GONZÁLEZ REY, 2011b, p. 57).

A teoria histórico-cultural é produzida nesse contexto histórico e nas bases científicas acima colocadas. É uma teoria que visava transpor o debate entre mentalistas e perspectivas naturalistas sobre o homem, em direção a um entendimento do entrelaçamento entre o natural e o cultural, produzindo funções psíquicas superiores.

Na análise de Luria (2006):

Influenciado por Marx, Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. O abismo existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não pode ser transposto até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensoriais se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos. Nós precisamos, por assim dizer,

¹²⁰ “En este momento de su obra su preocupación con la conducta y con las herramientas psicológicas formadas en las prácticas culturales fue el foco central” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 57).

¹²¹ “[...] cuando aún se tenía una visión de desarrollo asociada con procesos inherentes al organismo, y cuando el concepto de cultura no había llevado todavía a una reorganización de la representación de hombre en la psicología, esas construcciones, representaron la apertura de zonas de sentido inéditas en la construcción del pensamiento psicológico” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 57).

caminhar por fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica. (LURIA, 2006, p. 25-26)

Segundo Vygotski e Luria (1930/1996):

De maneira sucinta, podemos dizer que a criança atravessa determinados estágios de desenvolvimento cultural, cada um dos quais se caracterizando pelos diferentes modos pelos quais a criança se relaciona com o mundo exterior; pelo modo diferente de usar os objetos; por formas diferentes de invenção e diferentes técnicas culturais, seja isso algum tipo de sistema elaborado no decorrer do processo cultural, seja uma técnica inventada no curso do crescimento e da adaptação da personalidade. (VYGOTSKI e LURIA, 1930/1996, p. 214)

Vygotski e Luria (1930/1996, p. 514) frisam que esse processo não se reduz a um acúmulo de práticas complexas ou na mera capacidade de crianças de diferentes idades controlarem as ferramentas do mundo exterior e lidar com objetos diversos, cada uma a seu modo e habilidade. Esses autores comentam que esse processo diz respeito ao estudo dos efeitos do desenvolvimento cultural sobre o desenvolvimento natural da criança, o que implica no exame de aspectos qualitativos do desenvolvimento infantil em contato com o meio sociocultural; contato este indiretamente realizado por dispositivos sociais que a criança psicologicamente utiliza e desenvolve, para realizar diversas tarefas e se adaptar ao seu mundo.

As observações que acabamos de apresentar convencem-nos de que é absolutamente impossível reduzir o desenvolvimento da criança ao mero crescimento e maturação de qualidades inatas. Como dissemos anteriormente, no processo de desenvolvimento, a criança “se re-equipa”, modifica suas formas mais básicas de adaptação ao mundo exterior. Esse processo se expressa, antes de mais nada, por uma mudança a partir da adaptação direta ao mundo, utilizando capacidades “naturais” dotadas pela natureza, para outro estágio mais complexo: a criança não entra imediatamente em contato com o mundo, mas primeiro elabora determinados dispositivos e adquire determinadas “habilidades”. (VYGOTSKI e LURIA, 1930/1996, p. 214)

Essas ideias e concepções são uma breve introdução aos fundamentos e ao escopo da teoria histórico-cultural, que se desenvolvem ao redor do estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Nesse momento da obra de Vigotski temos uma importante concepção de mediação ligada às questões acima colocadas e ao uso do signo. Abordaremos aspectos dessa mediação e suas implicações para a educação, nesse capítulo e no seguinte.

4.1. Análise Histórica das Funções Psíquicas

Abrindo caminho para a teoria histórico-cultural, Viogtski examina aspectos metodológicos das investigações sobre o desenvolvimento da criança, na época.

Vygotski (1930/1995a) comenta que a psicologia infantil ou o estudo do desenvolvimento da criança, se concentrava num enfoque totalmente naturalista, sendo a criança vista como um ser eminentemente natural, repercutindo nos métodos experimentais de estudo do comportamento. Em função disso, o autor coloca que a investigação sobre desenvolvimento cultural no estudo de funções psíquicas superiores ficava reduzido a aspectos psicofisiológicos, resumindo as funções superiores a processos elementares.

Vygotski (1930/1995b) acentua que a psicologia extraía dos experimentos os elementos primários das vivências, encontrados em fenômenos psíquicos elementares e analisados mediante abstração. Os processos superiores eram fracionados e reduzidos aos elementares, formando-se uma espécie de mosaico da vida psíquica.

Vigotski comenta que a psicologia objetiva de sua época se negava a estabelecer diferenças entre funções psíquicas inferiores e superiores, abordando essas questões somente do ponto de vista das reações inatas e adquiridas (pertencentes à formação de hábitos), e que, no contexto investigativo das funções psíquicas, o método estímulo-reação (E-R) se aproximava das formações culturais somente em sua vertente natural. O autor afirma também que a psicologia empírica limitava o desenvolvimento psíquico da criança à maturação das funções elementares (VYGOTSKI, 1930/1995a, 1930/1995b).

No caso da psicologia empírica, Sully (1911) faz um comentário que nos parece esclarecer o que afirma Vigotski:

Temos indicado que a psicologia moderna procura reduzir as várias operações da percepção, imaginação, etc., a certos processos fundamentais, dos quais a diferenciação e a assimilação são os mais importantes. Com a ajuda desta análise mais profunda da atividade intelectual, podemos considerar o desenvolvimetro sucessivo das faculdades como um processo contínuo. As operações mais completas e superiores do pensamento se apresentam, agora, como distintos modos das mesmas funções fundamentais do entendimento, que servem de base para as operações inferiores e mais simples da percepção sensível. Por isso, o gérmen mais simples de conhecimento implica diferenciação das impressões dos sentidos; e a forma suprema de conhecimento, que é o pensamento abstrato, é uma manifestação superior do mesmo poder distintivo. A percepção de um só objeto constitui um processo de

assimilar as impressões presentes às passadas; e o pensamento abstrato é a assimilação ou classificação de muitos objetos sob certos aspectos comuns. Assim, podemos dizer que os vários períodos de conhecimento, que são a percepção, o conceito, etc., ilustram as mesmas atividades do entendimento em materiais mais ou menos complexos (sensações, percepções, ideias, etc.). De modo que, segundo se vê, não há interrupções no processo de desenvolvimento intelectual, pois este é uma operação continua, desde sua fase mais simples à mais complexa. As distinções entre a percepção, a imaginação, etc., ainda que de grande conveniência prática na medida em que marcam os períodos sucessivos do desenvolvimento, não devem ser consideradas como divisões rigorosamente assinaladas. O movimento de avanço intelectual não consiste em uma série de saltos, mas em uma progressão continuada e igual¹²². (SULLY, 1911, p. 56-57)

Um aspecto importante a ser considerado nessas discussões é a colocação de Vygotski (1930/1995a) de que todas as investigações psicológicas da época, desde as funções elementares até as superiores, envolviam o esquema E-R. Este era o princípio explicativo básico em todos os experimentos do período. Ele comenta que esse esquema terminava se aplicando a diferentes tendências da psicologia da época, de modo que as generalizações também eram variadas, com enfoques diversos, e até opostos, sobre psique e comportamento humano (incluindo o próprio conteúdo concreto do esquema E-R).

Para Vygotski (1930/1995a), era preciso então empregar uma perspectiva histórica e dialética para examinar o desenvolvimento do comportamento humano. Ele afirmava que, no esquema E-R, era preciso incluir o estudo da relação entre formas inferiores e formas mais complexas de desenvolvimento, mas vendo em seu centro “um

¹²² “Hemos indicado ya que la psicología moderna procura reducir las varias operaciones de la percepción, imaginación, etc., a ciertos procesos fundamentales, de los cuales la diferenciación y la asimilación son los más importantes. Con la ayuda de este análisis más profundo de la actividad intelectual, podemos considerar el desenvolvimiento sucesivo de las facultades como un proceso continuo. Las operaciones más completas y superiores del pensamiento se presentan ahora como distintos modos de las mismas funciones fundamentales del entendimiento que sirven de base a las operaciones inferiores y más simple de la percepción sensitiva. Por eso el germen más simple de conocimiento implica diferenciación de las impresiones de los sentidos; y la forma suprema del conocimiento, que es el pensamiento abstracto, es una manifestación superior del mismo poder distintivo. La percepción de un solo objeto constituye un proceso de asimilar las impresiones presentes a las pasadas; y el pensamiento abstracto es la asimilación ó clasificación de muchos objetos bajo ciertos aspectos comunes. Así, podemos decir que los varios períodos del conocimiento, cual son la percepción, el concepto, etc., ilustran las mismas actividades del entendimiento en materiales más y menos complejos (sensaciones, percepciones, ideas, etc.). De modo que, según se ve, no hay interrupciones en el proceso de desarrollo intelectual, pues este es una operación continua, desde su fase más simple a la más complexa. Las distinciones entre la percepción, la imaginación, etc., aunque son de gran conveniencia práctica en cuanto marcan los períodos sucesivos del desarrollo, no deben considerarse como divisiones rigurosamente señaladas. El movimiento del adelanto intelectual no consiste en una serie de saltos, sino en una progresión continuada e igual” (SULLY, 1911, p. 56-57).

salto dialético que modifica qualitativamente a própria relação entre o estímulo e a reação”¹²³. (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 62). Era preciso, portanto, novo método, ou nova abordagem investigativa psicológica, realçando-se o aspecto histórico e cultural da conduta humana.

No caso, Vygotski (1930/1995a) aponta para um ponto positivo no enfoque naturalista do esquema E-R. Ele encontra um caminho metodológico justamente trazendo à luz esse enfoque naturalista para **superá-lo** em direção a um enfoque histórico da humanidade, procurando assim uma investigação do desenvolvimento cultural da conduta para além da visão naturalista da época sobre as funções psíquicas.

Para tanto, Vigotski compara a visão naturalista da psicologia humana com a visão naturalista da história humana, que:

segundo Engels, consiste em reconhecer “que é a natureza que influi exclusivamente sobre o homem, são as condições históricas que condicionam em toda parte seu desenvolvimento histórico...”, esquecendo que também “o homem atua, por sua vez, retornando para a natureza, a transforma e cria novas condições de existência” (F. Engels. *Dialética da natureza*, obra citada, pág. 196)”¹²⁴ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 61).

A citação que Vigotski faz, está assim colocada por Engels no livro *Dialética da Natureza* (ENGELS, 2000):

A concepção naturalista da história – tal como se verifica, por exemplo, em Draper (John Williams, 1811-1882) e outros homens de ciência – encara o problema como se exclusivamente a Natureza atuasse sobre os homens e como se as condições naturais determinassem, como um todo, o seu desenvolvimento histórico. Essa concepção unilateral esquece que o homem também reage sobre a Natureza, transformando-a e criando para si novas condições de existência. (ENGELS, 2000, p. 139)

Nota-se que um foco do problema da visão naturalista da história é a noção de que as condições naturais determinam, como um todo, o comportamento humano, o que seria uma visão unilateral. Mas, a ênfase de Engels é num enfoque bilateral, ou seja, o

¹²³ “[...] un salto dialéctico que modifica cualitativamente la propia relación entre el estímulo y la reacción” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 62).

¹²⁴ “[...] según Engels, consiste en reconocer ‘que es la naturaleza la que influye exclusivamente sobre el hombre, son las condiciones históricas las que condicionan en todas parte su desarrollo histórico...’, olvidando que también ‘el hombre actúa a su vez de rechazo sobre la naturaleza, la transforma y crea nuevas condiciones de existencia’ (F. Engels. *Dialéctica de la naturaleza*, obra citada, pág. 196)” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 61).

homem também atua sobre a Natureza de maneira ativa, transformando-a e criando para si novas condições de existência. Assim, o homem não é um ser totalmente a mercê das forças da Natureza, mas também age intencionalmente sobre elas.

É importante assinalar que desde o período reflexológico, no livro *Psicologia Pedagógica*, Vigotski já colocava essas questões dizendo:

O ser humano não descobre as leis da natureza para se resignar, impotente, a seu poder omínodo e renunciar à sua própria vontade. Também não pode atuar de forma irracional e cega. Mas, quando se submete racionalmente a elas, quando as combina, as subordina a si mesmo. O ser humano obrigado a natureza a servi-lo conforme as próprias leis da natureza. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 78)

Essa afirmação pode ser combinada com esta:

O ser humano adapta de forma ativa a natureza para si mesmo. Em vez de modificar os órgãos, muda os corpos da natureza, de tal modo que eles possam lhe servir de ferramentas. Não reage ao frio deixando crescer um longo pelo defensivo, mas fazendo adaptações ativas do ambiente [a si mesmo], mediante a construção de uma casa ou a confecção de roupa, isto é, mediante a adaptação da natureza a si mesmo. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 62)

Essa adaptação ativa do homem leva a marca indelével do uso de ferramentas.

Vigotski adota a tese de Engels de que o emprego de ferramentas pressupõe a atividade especificamente humana em sua reação transformadora sobre a natureza, de modo que, enquanto o animal utiliza a natureza, o homem a governa (VYGOTSKI, 1930/1995a).

Essa perspectiva de ferramenta na história humana é muito importante para a teoria histórico-cultural. Vygotski (1930/1995a) comenta que o exame do uso de ferramentas pelo homem visto pelo estrito enfoque naturalista do esquema E-R, levaria a uma visão de passividade do comportamento, diferente da ideia de adaptação ativa que Engels indica.

Para resolver esse problema, comenta que o importante é investigar a diferença entre o homem e o animal **no uso de ferramentas**, e seus efeitos no processo de adaptação. No caso, Vygotski (1930/1995a) coloca que realizar essa investigação comparativa nos limites mecanicistas do esquema E-R, deixaria à mostra somente a existência de formas inferiores, subordinadas, da atividade com ferramentas, realçando

apenas diversidades quantitativas e não captando as qualidades do comportamento e seu desenvolvimento. Assim, o importante seria examinar os aspectos qualitativos do problema posto, numa perspectiva histórica, e não do ponto de vista mecanicista e naturalista de E-R servindo como base única, geral, tanto para a psicologia animal quanto para a psicologia humana.

Para Vygotski (1930/1995a, 1930/1995b), o caráter da adaptação e o desenvolvimento histórico do homem o diferenciam, porque uma parte do processo de desenvolvimento psíquico do homem é uma parte do processo geral do desenvolvimento histórico da humanidade. Assim, comenta que é preciso investigar, numa perspectiva histórica e dialética, os pontos inferiores e superiores da conduta humana, tomados em conjunto, entre os quais se localizam todos os graus e formas das funções psíquicas superiores, dizendo que “estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético”¹²⁵ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 67).

Sobre isso, Vygotski (1930/1995b) e Vygotski e Luria (1931/2007) colocam que a pesquisa da linha natural do desenvolvimento psicológico infantil é importante para se investigar as leis e peculiaridades do desenvolvimento da criança. Mas assinalam que a investigação do aspecto natural dos processos psíquicos, separado de fatores históricos e culturais (provocada por uma visão unilateral de desenvolvimento natural), tornava dicotômica essa relação (ou mesmo inexplorada), de tal modo que essa dicotomia acabava se tornando também uma marca orientadora nos estudos sobre o desenvolvimento humano.

Na perspectiva de Vygotski e Luria (1931/2007) o estudo do desenvolvimento humano deveria considerar a relação dialética entre o natural e o cultural, seguindo uma linha genética de raciocínio, reconhecendo que entre elas existe uma unidade, mas não uma identidade. Para tanto, era preciso desenvolver uma via de estudos sobre o desenvolvimento psicológico da criança, pouco abordada na época: a explicação do comportamento humano estudado exclusivamente a partir da história desse comportamento.

Sobre isso, Vygotsky e Luria (1930/1996) comentam que:

¹²⁵ “Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 67).

o comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo de desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e desenvolveu-se. (VYGOTSKY e LURIA, 1930/1996, p. 95)

Nessa perspectiva, a constituição de funções psíquicas (memória, atenção, percepção, pensamento, linguagem, etc.) mais desenvolvidas e elaboradas do que as funções de cunho elementar são vistas como profundas e significativas mudanças internas em cada função psíquica, provocando o surgimento de uma estrutura nova, ou funções mais elaboradas ou complexas (superiores) como memória cultural, atenção voluntária, etc., que representam formas superiores de conduta. O resultado é o surgimento de neoformações psíquicas mais elaboradas e mais complexas do que as formas elementares (VYGOTSKI, 1930/1995a, 1930/1995b, 1995c).

Com isso, Vygotski (1930/1995c) empreende uma análise das formas superiores de conduta, de uma perspectiva tanto genética quanto explicativa. No enfoque genético, seu intento é o de reestabelecer geneticamente todos os momentos do processo, voltando à sua etapa inicial. Nesse sentido, estudando toda a forma superior de conduta como um processo em movimento. Com o enfoque explicativo, examinar o nexo real e as relações entre o externo e o interno que constituem a base das formas superiores de conduta. No caso, efetuando uma análise dinâmico-causal.

Outro aspecto importante da teoria histórico-cultural é o papel da fala ou da linguagem. Nesse caso, Vigotski tanto dá sequência às discussões levantadas no período reflexológico, destacando a importância da fala para a investigação do comportamento humano complexo.

Vygotski (1930/1995a) assinala que, na psicologia experimental, a instrução verbal era base de todo experimento, uma vez que, com ela, o experimentador podia criar a atitude no sujeito, estabelecer vínculos, provocar o processo a ser observado, etc. Mas, acentua que o momento decisivo desse tipo de investigação – a instrução verbal – ficava fora da visão do investigador, de modo que o processo vivo da instrução se colocava em segundo plano. O autor comenta que, nos experimentos com reação,

acreditava-se que a reação do sujeito fora provocada realmente pelo estímulo, não tendo a instrução dada nenhum papel nesse sentido.

Na teoria histórico-cultural, Vygotski (1930/1995a) retoma essas discussões colocando que, de um ponto de vista lógico, a linguagem pode ser examinada como hábito motor ou processo associativo, ou, do ponto de vista de sua composição natural como um estímulo sensorial, tomando-se como base os fundamentos do esquema estímulo-reação. Mas, acentua que o problema está em que o princípio estímulo-resposta acabava sendo aplicado, igualmente, a formas de conduta inferiores e superiores, captando somente o que há de comum entre essas formas, deixando de observar suas causas específicas. Então comenta que essa abordagem é insuficiente porque se aproxima de formações culturais da conduta em sua vertente natural.

Outro aspecto a se destacar, na teoria histórico-cultural, é o modo como Vigotski enfrenta o complexo problema das relações entre o externo e o interno, e o nexos com a realidade.

No texto *A Psicologia Concreta do Homem* o autor comenta o seguinte: “Paráfrase de Marx: a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura. Marx: sobre um homem como ‘genus’, aqui – sobre o indivíduo” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 27).

Vigotski buscou desenvolver uma psicologia inspirando-se no método marxista, aproximando teses marxistas ao campo psicológico. No caso, Vigotski comenta:

Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais trasladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura. Não pretendemos dizer que esse seja, precisamente, o significado da tese de Marx, mas vemos nela a expressão mais completa de todo o resultado da história do desenvolvimento cultural¹²⁶. (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 151)

É uma modificação da tese. Nessa modificação, Vigotski aproveita do método para explicar a psicologia humana, especialmente como formações e modificações de

¹²⁶ “Modificando la conocida tesis de Marx, podríamos decir que la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura. No pretendemos decir que ese sea, precisamente, el significado de la tesis de Marx, pero vemos en ella la expresión más completa de todo el resultado de la historia del desarrollo cultural” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 151).

processos internos, psíquicos, se orientam face aos fatores externos. No caso, Vigotski frisa a importância do papel das relações sociais na formação psicológica dos indivíduos, considerando de um ponto de vista marxista as características próprias do gênero humano. Evidentemente, isso mostra a direção filosófica marxista de Vigotski para o problema da relação entre o interno e externo, e seus nexos com a realidade, enfatizando as relações humanas, o contexto social, os meios culturais, na explicação do desenvolvimento das funções psíquicas. Nesse sentido, a sociogênese assume destaque, tornando-se um princípio explicativo, uma compreensão da origem social e dos fatores culturais das mudanças dos processos internos, psíquicos, do desenvolvimento psicológico.

Em meio a essas complexas discussões fundamentais emerge uma visão de relação mediada do homem com a realidade, com os objetos, com o meio, entorno da questão da criação e uso do signo, realçando-se o desenvolvimento cultural.

Para compreender essa mediação na teoria histórico-cultural é preciso examinar 3 temas ou conceitos fundamentais de estudo que a teoria levanta: “*o conceito de função psíquica superior, o conceito de desenvolvimento cultural da conduta e o domínio dos próprios processos de comportamento*”¹²⁷ (VYGOTSKI, 1930/1995b, p. 19, grifo no original). Junto a esses temas, visualizar o papel do estímulo-signo na vida humana. Esses fatores somados compreendem a explicação da mediação na teoria histórico-cultural.

Abordaremos esses fatores e questões, nas seções seguintes desse capítulo.

4.2. Conceito de Desenvolvimento Cultural

Partindo do comentário de que a psicologia tradicional de seu tempo tendia a considerar desenvolvimento somente o que vem de dentro da criança, ou de seu organismo, e de educação, adaptação ou hábito, o que vem de fora, Vygotski (1930/1995d) coloca sua visão de que a experiência cultural da criança no seu desenvolvimento, merece também o conceito de desenvolvimento, pois, é um tipo de

¹²⁷ “[...] *el concepto de la función psíquica superior, el concepto de desarrollo cultural de la conducta y el de dominio de los propios procesos del comportamiento*” (VYGOTSKI, 1930/1995b, p. 19, grifo do autor).

experiência de desenvolvimento, tanto externa quanto interna, especialmente no âmbito das funções psíquicas. No caso, comenta que:

cada forma nova de experiência cultural não surge simplesmente desde fora, independentemente do estado do organismo no dado momento de desenvolvimento, mas que o organismo, ao assimilar as influências externas, ao assimilar toda uma série de formas de conduta, as assimila de acordo com o nível de desenvolvimento psíquico em que se encontra¹²⁸. (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 155).

Vygotski (1930/1995d) comenta que o exame dessa influência é importante, porque indica que toda aprendizagem de uma nova operação é resultado de um processo de desenvolvimento em que ações externas e leis genéticas internas vem dinamicamente combinadas, produzindo novas formas de comportamento. Portanto, o autor valoriza tantos os fatores externos quanto o estado dos processos internos.

No plano do desenvolvimento cultural da criança, a teoria histórico-cultural aborda a passagem do natural para o cultural no desenvolvimento das funções psíquicas do ponto de vista da história da humanidade.

Nessa discussão, Vygotski (1929/1995e) apresenta a linguagem escrita como a primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, dizendo:

O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionada com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade.¹²⁹ (VYGOTSKI, 1929/1995e, p. 185).

Vygotski (1929/1995e) comenta que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita se dá pelo domínio do seu sistema complexo de signos.

Esse processo de desenvolvimento cultural da linguagem escrita supera uma linha de desenvolvimento natural em curso, mostrando que existe uma relação entre o

¹²⁸ “[...] cada forma nueva de experiencia cultural no surge simplemente desde fuera, independentemente del estado del organismo en el momento dado del desarrollo, sino que el organismo, al asimilar las influencias externas, al asimilar toda una serie de formas de conducta, las asimila de acuerdo con el nivel de desarrollo psíquico en que se halla” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 155).

¹²⁹ “El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad” (VYGOTSKI, 1929/1995e, p. 185).

sistema natural e o cultural de domínio da fala, formando uma história de desenvolvimento psicológico da criança.

Disto se depreende claramente que o desenvolvimento da linguagem escrita possui uma longa história, extremamente complexa, que se inicia muito antes que a criança começa a estudar a escrita na escola¹³⁰. (VYGOTSKI, 1929/1995e, p. 185).

Outra característica apontada por Vygotski (1929/1995e) é de que a passagem da linguagem (fala) oral para a linguagem escrita não é uma sucessão linear de uma forma para outra, mas um salto, com alterações e transformações. Quer dizer, não é uma passagem por simples acumulação de uma linha na outra, ou um processo puramente evolutivo de pequenas mudanças quase imperceptíveis de uma forma para outra.

Sobre isso, o autor comenta: “já sabemos que todo o processo do desenvolvimento cultural da criança, assim como todo o processo de seu desenvolvimento psíquico, constitui um modelo de desenvolvimento revolucionário” (VYGOTSKI, 1929/1995e, p. 185), ou seja, a saltos, com interrupções, extinções e metamorfoses.

Essa perspectiva se compreende na explicação que Vigotski fornece sobre a passagem do gesto ao signo no domínio da linguagem escrita. Vygotski (1929/1995e) afirma que a história do desenvolvimento da linguagem escrita começa quando aparecem os primeiros signos visuais, sendo o gesto o primeiro signo do tipo, que contem a futura escrita.

Poderíamos citar numerosos exemplos semelhantes. Uma criança que pretende representar uma corrida, com os dedos assinala o movimento; os pontos e as linhas traçadas no papel são, para a criança, representações do ato de correr. Quando quer desenhar um salto, faz movimentos de saltar com as mãos e deixa traços desse movimento no papel¹³¹. (VYGOTSKI, 1929/1995d, p. 187)

¹³⁰ “ De lo dicho se deprende claramente que el desarrollo del lenguaje escrito posee una larga historia, extremadamente compleja, que se inicia mucho antes de que el niño empieza a estudiar la escritura en el colegio” (VYGOTSKI, 1929/1995e, p. 185).

¹³¹ “Podríamos citar numerosísimos ejemplos semejantes. Un niño que pretende representar una carrera, señala con los dedos el movimiento; los puntos y las rayitas trazadas en el papel son para el niño representaciones del acto de correr. Cuando quiere dibujar un salto, hace movimientos de saltar con las manos y deja huellas de ese movimiento en el papel” (VYGOTSKI, 1929/1995e, p. 187).

Assim, comenta: “o gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se consolida”¹³² (VYGOTSKI, 1929/1995e, p. 186).

Para Vygotski (1929/1995e), existe um nexó genético entre o gesto e a escrita, ou entre o gesto e signo escrito. Esse nexó também pode ser levado para a análise das brincadeiras ou do jogo infantil, na utilização funcional dos objetos, por onde se pode explicar a função simbólica dos jogos infantis. Essa análise pode ser entendida como uma linguagem complexa de gestos e significados. Afirma o mesmo para o desenho que, inicialmente, se apóia no gesto.

Vygotski assim comenta sua ideia de desenvolvimento cultural: “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento”¹³³ (VYGOTSKI, 1930/1995b, p. 34). E define desenvolvimento cultural como “o domínio de meios externos da conduta cultural e do pensamento, ou o desenvolvimento da linguagem, do cálculo, da escrita, da pintura, etc.”¹³⁴ (VYGOTSKI, 1930/1995b, p. 34).

Vygotski comenta também que o domínio do signo e seu efeito no desenvolvimento das funções psíquicas superiores segue uma lei explicativa que leva em conta a origem social do signo. Com isso, procura enfrentar o complexo problema das relações entre o interno e o externo, e seu nexó com a realidade, de um ponto de vista marxista.

Vygotski (1930/1995d, p. 150) comenta a **lei genética geral do desenvolvimento cultural** dizendo que a função psíquica superior foi primeiramente externa antes de ser interna.

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico; a princípio entre os homens como categoria intersíquica e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica. O dito se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito a considerar a tese exposta como uma lei, mas, a

¹³² “El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza” (VYGOTSKI, 1929/1995e, p. 186).

¹³³ “[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las formas psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo” (VYGOTSKI, 1930/1995b, p. 34).

¹³⁴ “[...] el dominio de medios externos de la conducta cultural y del pensamiento, o el desarrollo de la lenguaje, del cálculo, de la escritura, de la pintura, etc.” (VYGOTSKI, 1930/1995b, p. 34).

passagem, naturalmente, do externo ao interno modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções¹³⁵. (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 150).

Vygotski coloca a origem do desenvolvimento das funções psíquicas superiores no plano da vida social, dizendo: “toda função psíquica superior passa inevitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio, é social. Este é o ponto central de todo o problema da conduta interna e externa”¹³⁶ (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 150).

Na citação acima, temos um ponto muito importante no argumento apresentado pelo autor: é preciso notar que o fator social é uma etapa externa do desenvolvimento das funções psíquicas. Essa é uma discussão muito complexa, mas presente na teoria do autor. Para Vygotski (1930/1995d, p. 150), a etapa externa da história do desenvolvimento cultural é social, ou seja, encontra-se no conjunto das relações humanas. Vygotski (1930/1995d, p. 150) entende que, por trás do desenvolvimento de todas as funções superiores, estão as relações sociais – as relações humanas.

É preciso notar que a Lei cita um processo de conversão, indicação que, a nosso ver, vai ao encontro do que foi colocado no começo dessa seção do trabalho:

cada forma nova de experiência cultural não surge simplesmente desde fora, independentemente do estado do organismo no dado momento de desenvolvimento, mas que o organismo, ao assimilar as influências externas, ao assimilar toda uma série de formas de conduta, as assimila de acordo com o nível de desenvolvimento psíquico em que se encontra. (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 155).

Vygotski afirma que “todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança, se converte mais tarde em funções psíquicas” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 150). O autor comenta ainda que “temos pleno direito a considerar a tese exposta como uma lei, mas, a passagem, naturalmente, do externo ao interno modifica o

¹³⁵ “Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural del niño parece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intrapsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 150).

¹³⁶ “Toda función psíquica superior pasa ineludiblemente por una etapa externa de desarrollo porque la función, al principio, es social. Este es el punto central de todo el problema de la conducta interna y externa” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 150).

próprio processo, transforma sua estrutura e funções” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 150).

Essa é uma questão complexa dentro da teoria histórico-cultural, mas, a nosso ver, esses argumentos vêm marcados também por uma visão dialética entre o natural e o cultural, entre fatores externos e modificações de processos internos ou de estados internos do organismo em direção a novas formações, no qual se darão saltos no desenvolvimento psicológico da criança. Quer dizer, a teoria histórico-cultural examina tanto a origem histórica e social concreta da formação das funções psíquicas superiores, quanto considera a natureza elementar dos processos psíquicos nessa formação, estudados de uma perspectiva genética e explicativa.

Segundo Vygotski e Luria (1931/2007), o processo de interiorização de formas culturais de comportamento, está vinculado a mudanças profundas na atividade das funções psíquicas, ou sua natureza, sobre a base da operação com signos.

Nota-se que o autor aplica essa Lei também à atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos e o desenvolvimento da vontade. Talvez isso se aplique no sentido de que, para Vygotski (1930/1995d, p. 168), “as etapas fundamentais de formação da memória, da vontade, dos conhecimentos aritméticos, da linguagem, são as mesmas etapas das que temos falado e pelas quais passam todas as funções psíquicas superiores da criança em seu desenvolvimento”¹³⁷.

Essa discussão basicamente obriga a verificar mais de perto o conceito de função psíquica superior, como tratado por Vygotski na teoria histórico-cultural.

4.3. Conceito de Função Psíquica Superior

Vygotski e Luria (1931/2007) mostram um esquema geral da teoria histórico-cultural em que se tem uma explicação do que se determina como função psíquica superior, e como essa questão perpassa discussões centrais da teoria, até chegar no signo e seu papel nesse esquema.

¹³⁷ [...] las etapas fundamentales de formación de la memoria, la voluntad, de los conocimientos aritméticos, del lenguaje, son las mismas etapas de las que hemos hablado y por las cuales pasan todas las funciones psíquicas superiores del niño en su desarrollo” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 168).

O fator básico e distintivo do sistema que permite determinar se um processo psíquico é ou não superior, é o tipo de funcionamento e a comunidade de origem das estruturas. O principal traço genético no plano filogenético é que estas funções não se têm formado como produto da evolução biológica, mas do desenvolvimento histórico do comportamento com uma história social concreta. No plano ontogenético se distinguem dos processos psíquicos elementares, que mostram uma estrutura de reação imediata aos estímulos, porque recorrem a estímulos mediatos (signos) que conferem à ação um caráter igualmente mediato. No plano funcional, finalmente, se distinguem porque desempenham um papel novo e relevante que as funções elementares não cumpriam¹³⁸. (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 47).

São planos que, basicamente, vem combinados e integrados nas discussões da teoria histórico-cultural. Vamos adentrar na explicação acima, pelo plano ontogenético, destacando a questão dos signos, que aparece tendo um papel central na estruturação das funções psíquicas superiores.

Para Vygotski (1930/1995c), a forma psicológica superior de conduta:

Não é uma estrutura puramente psíquica, como supõem a psicologia descritiva, nem uma simples soma de processos elementares, como afirmava a psicologia associacionista, mas uma forma qualitativamente peculiar, e nova na verdade, que aparece no processo de desenvolvimento¹³⁹. (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 106)

Vygotski (1930/1995b) coloca que os diferentes aspectos, problemas e momentos do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, são: “a linguagem e o desenho infantil, o domínio da leitura e da escrita, a lógica da criança e sua concepção de mundo, o desenvolvimento da representação e das operações

¹³⁸ “El factor básico y distintivo del sistema que permite determinar si un proceso psíquico es o no superior es el tipo de funcionamiento y la comunidad de origen de las estructuras. El principal rasgo genético en el plano filogenético es que estas funciones no se han formado como producto de la evolución biológica, sino del desarrollo histórico del comportamiento con una historia social concreta. En el plano ontogenético se distinguen de los procesos psíquicos elementales, que muestran una estructura de reacción inmediata a los estímulos, porque recurren a estímulos mediatos (signos) que confieren a la acción un carácter igualmente mediato. En el plano funcional, finalmente, se distinguen porque desempeñan un papel nuevo y relevante que no cumplían las funciones naturales” (VYGOTSKI; LURIA, 1931/2007, p. 47, grifo dos autores).

¹³⁹ “[...] no es una estructura puramente psíquica, como supone la psicología descriptiva, ni una simple suma de procesos elementales, como afirmaba la psicología asociacionista, sino una forma cualitativamente peculiar, nueva en realidad, que aparece en el proceso de desarrollo” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 106).

numéricas, inclusive a psicologia da álgebra e da formação de conceitos”¹⁴⁰ (VYGOTSKI, 1930/1995b, p. 12).

Segundo Vygotski (1930/1995a), o processo de formação da forma superior de conduta consiste em que:

uma forma de conduta – a inferior – passa a outra que chamamos convencionalmente de superior como mais complexa no sentido genético e funcional. A linha que separa ambas as formas é a relação entre o E e a R. Para uma das formas o traço essencial seria a completa – em princípio – determinação da conduta pela estimulação. Para a outra, o traço igualmente essencial, seria a *autoestimulação*, a criação e o emprego de estímulos-meios artificiais e a determinação da própria conduta com sua ajuda¹⁴¹. (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 82, grifo no original)

Enquanto que nas formas inferiores de conduta, impera a **relação direta E-R**, nas superiores o traço essencial é a **autoestimulação**, que se refere à criação e emprego de estímulos-meios, e a **determinação da própria conduta** com a **ajuda** desses estímulos-meios. Vygotski (1930/1995f) define essas questões como um processo de formação de novas conexões cerebrais, na base da autoestimulação.

Para Vygotski (1929/1995g, p. 294-296), enquanto que o estímulo é uma excitação que atua diretamente sobre o arco-reflexo, o motivo se refere a uma complexa reação formativa que se cristaliza entorno dos estímulos. Desse modo, “na escolha volitiva não lutam os estímulos, mas as formações reativas, sistemas inteiros de disposições. O motivo é, em certo sentido, a reação ao estímulo”¹⁴² (VYGOTSKI, 1929/1995g, p. 295). Assim sendo, estão em luta não os estímulos, mas os motivos.

Vygotski (1929/1995g) coloca que a luta dos motivos se produz no momento de se tomar uma decisão, e essa luta não é a via motriz propriamente, não é obter um mecanismo executivo nervoso, mas, a escolha do caminho de conexão a se estabelecer

¹⁴⁰ “El lenguaje y el dibujo infantiles, el dominio de la lectura y de la escritura, la lógica del niño y su concepción del mundo, el desarrollo de la representación y de las operaciones numéricas, incluso la psicología del álgebra y de formación de conceptos [...]” (VYGOTSKI, 1930/1995b, p. 12).

¹⁴¹ “[...] una forma de conducta – la inferior – pasa a otra que llamamos convencionalmente superior como más compleja en el sentido genético y funcional. La línea que separa ambas formas es la relación entre el E y la R. Para una de las formas el rasgo esencial, sería la completa – en principio – determinación de la conducta por la estimulación. Para la otra el rasgo, igualmente esencial, sería la *autoestimulación*, la creación y el empleo de estímulos-medios artificiales y la determinación de la propia conducta con su ayuda” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 82).

¹⁴² “[...] en la elección volitiva no luchan los estímulos, sino las formaciones reactivas, sistemas enteros de disposiciones. El motivo es, en cierto sentido, la reacción al estímulo” (VYGOTSKI, 1929/1995f, p. 295).

no córtex cerebral. No caso, Vigotski coloca que estímulos débeis podem se converter em motivos fortes, e vice-versa, mostrando que não se trata de saber se um estímulo é mais forte que outro biologicamente, mas, como um estímulo se converte em motivo, cujo domínio tem caráter mais psicológico.

No caso da reação eletiva, o homem cria os próprios mecanismos pelos quais vai exercer sua vontade; e que por vontade deve-se considerar os meios que ajudam o homem a dominar a ação. Assim sendo, vontade “significa o domínio sobre a ação que se realiza por si mesma; nós criamos unicamente condições artificiais para que a ação se cumpra; por isso, a vontade nunca é um processo direto, imediato”¹⁴³ (VYGOTSKI, 1929/1995g, p. 298-299).

O uso do estímulo-meio entra nessa discussão da reação eletiva como luta dos motivos, e como criação de meios artificiais para se dominar a ação. Para decidir que conduta adotar num impasse entre dois motivos de força semelhante, o homem primitivo recorre a meios artificiais, não relacionados com a situação existente, como lançar sortes, por exemplo. Assim sendo, Vigotski afirma:

Entre o estímulo para o qual vai dirigido a conduta e a reação do sujeito, aparece um novo membro intermediário, e toda a operação se constitui em um **ato mediado**. Em relação a isso, a análise promove um novo ponto de vista sobre as relações existentes entre o ato de comportamento e os fenômenos externos¹⁴⁴. (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 122, grifo nosso)

Como se pode ver na definição acima, o ato mediado revisa completamente a conduta humana como exclusivamente dependente da relação direta entre um estímulo e uma resposta, passando do mecanicismo fisiológico para a autoestimulação (ou domínio da própria ação), o que confere uma perspectiva humana ativa sobre o estímulo e sua natureza influenciadora.

Portanto, um traço essencial das formas superiores de conduta é a autoestimulação com o qual o homem consegue autodomínio, produzindo uma operação

¹⁴³ “[...] significa el dominio sobre la acción que se realiza por sí misma; nosotros creamos únicamente condiciones artificiales para que la acción se cumpla; por eso la voluntad nunca es un proceso directo, inmediato” (VYGOTSKI, 1929/1995g, p. 298-299).

¹⁴⁴ “Entre el estímulo al que va dirigido la conducta y la reacción del sujeto aparece un nuevo miembro intermedio y toda la operación se constituye en un acto mediado. En relación con ello, el análisis promueve un nuevo punto de vista sobre las relaciones existentes entre el acto del comportamiento y los fenómenos externos” (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 122-123).

indireta no cerne das relações existentes entre o ato do comportamento e os fenômenos externos – o ato assume caráter mediado.

Modifica-se, assim, a organização de todo o processo de comportamento – das condições unilaterais dos estímulos dados, para uma combinação entre estímulos dados e estímulos criados, **que constitui uma operação indireta, mediada**. Essa operação estabelece novas relações entre fenômenos externos e processos psíquicos, internos.

Para Vigotski, a introdução de estímulos auxiliares, artificiais, organiza o processo psíquico numa estrutura superior. Portanto, é mais do que uma cadeia de estímulos e respostas, e sim, um processo de alteração mesma da estrutura da relação E-R, graças ao estímulo-meio. No caso, a autoestimulação é uma peça-chave nessa discussão, porque nela consta o autodomínio, ou domínio da própria conduta.

Vigotski afirma: “assim, pois, o *domínio da conduta é um processo mediado* que se realiza sempre por meio de certos estímulos auxiliares. Precisamente, o papel dos estímulos-signos é o que intentamos desvelar em nossos experimentos com a reação eletiva”¹⁴⁵ (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 127, grifo no original).

Vigotski e Luria (1931/2007) afirmam que é graças à inclusão do símbolo que se explica o modo de mudanças das funções psíquicas e suas relações estruturais. Esses autores comentam que as inclusões das operações simbólicas formam uma composição totalmente nova no campo psíquico; e que essas operações fazem a relação entre ação involuntária e voluntária. No caso, colocam que, enquanto a ação involuntária é tradicionalmente qualificada como própria do instinto ou do hábito, a “ação ‘voluntária’ se manifesta ali onde encontramos *o domínio da própria conduta mediante o recurso a estímulos simbólicos*”¹⁴⁶ (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 47, grifo no original). Para esses autores, isso demonstraria a ação inteligente e livre do ser humano.

Para Vigotski o ato volitivo difere da mera formação de hábitos. Esse processo está principalmente ligado à própria história da humanidade, e se inscreve no plano do domínio da própria conduta.

¹⁴⁵ “Así pues, el *dominio de la conducta es un proceso mediado* que se realiza siempre a través de ciertos estímulos auxiliares. Precisamente el papel de los estímulos-sígnos es lo que intentamos desvelar en nuestros experimentos con la reacción electiva” (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 127, grifo do autor).

¹⁴⁶ “[...] la acción ‘voluntária’ se manifiesta allí donde encontremos *del dominio de la propia conducta mediante el recurso a estímulos simbólicos*” (VYGOTSKI; LURIA, 1931/2007, p. 47, grifo dos autores).

4.4. Domínio da Própria Conduta

Para Vygotski (1930/1995a) a história de cada formação rudimentar da conduta humana está inscrita no caminho da história humana. Assim sendo, deve-se investigar a história da conduta. Coloca, então, a necessidade de se estudar como o homem primitivo resolvia seus problemas cotidianos.

Vygotski cita L. Levy-Bruhl, quando este comenta que o homem primitivo empregava procedimentos que recorriam “ao uso de estímulos artificiais que não tinham nenhuma relação com a situação dada, introduzidos pelo homem primitivo exclusivamente na qualidade de meio que ajuda a escolher entre duas reações possíveis”¹⁴⁷ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 72), como recorrer a sonhos ou lançar sortes.

Vygotski (1930/1995a) coloca que essas questões levam a se pensar sobre mecanismos de autocontrole humanos, desenvolvidos desde os povos primitivos. Mas, comenta que o que importa nessas investigações é encontrar o princípio fundamental sobre o qual se estrutura a operação psíquica, seus aspectos intelectuais e suas relações com situações práticas; como as soluções encontradas pelo homem para resolver os seus problemas são importantes para se pensar o desenvolvimento cultural do homem; e como se relacionam estímulos e reações na estruturação dessas operações psicológicas de controle das próprias ações.

Para Vygotski (1929/1995g), o homem é capaz de sair da esfera rígida do condicionamento, dominando os estímulos presentes numa dada situação-problema. Segundo Vygotski (1929/1995g, p. 289), “a chave para dominar a conduta reside no domínio dos estímulos”¹⁴⁸. Assim, afirma que o homem, ao dominar os estímulos, dominará também sua própria conduta.

Para Vygotski (1930/1995f), esse domínio reflete, em última instância, a capacidade do homem em subordinar, ao seu poder, **as reações**. Para o autor, é importante considerar o problema do domínio da própria conduta a partir das próprias leis com as quais se determinam o comportamento humano: “como as leis naturais do

¹⁴⁷ “[...] al uso de estímulos artificiales que no tenían ninguna relación con la situación dada e introducidos por el hombre primitivo exclusivamente en calidad del medio que ayuda a elegir entre dos reacciones posibles” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 72).

¹⁴⁸ “[...] la clave para dominar la conducta radica en el dominio de los estímulos” (VYGOTSKI, 1929/1995f, g. 288).

comportamento se baseiam nas leis do estímulo-reação, resulta impossível dominar a reação enquanto não se domine o estímulo”¹⁴⁹ (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 159).

Com a teoria histórico-cultural, Vigotski examina criticamente os limites do esquema E-R, realizando dialeticamente um salto interpretativo no seu esquema, para mais além, para uma síntese nova. No caso, Vigotski comenta que: “o instinto existe no homem de forma oculta e sua conduta está ineludivelmente unida às propriedades modificadas deste instinto. A mesma relação dialética que, com a negação da etapa anterior, a conserva em forma oculta, a teremos no caso do reflexo condicionado e a reação intelectual”¹⁵⁰ (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 158). Vigotski coloca que o quarto componente desse esquema é o desenvolvimento cultural que, “conserva a conduta natural em forma oculta”¹⁵¹ (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 159). Por exemplo: “a criança domina a operação aritmética quando domina o sistema dos estímulos aritméticos”¹⁵² (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 159).

A questão da reação eletiva está imbricada nessa discussão, colocando-se ênfase na discussão sobre a vontade humana. Para discutir essa questão, Vigotski inicialmente se apoia na filosofia de B. Spinoza (1632-1677).

Spinoza (2011) coloca que, “por vontade, compreendo a faculdade de afirmar e de negar, e não o desejo. Compreendo, repito, aquela faculdade pela qual a mente afirma ou nega o que é verdadeiro ou o que é falso, e não o desejo pelo qual a mente apetece ou rejeita as coisas” (p. 88). Spinoza (2011) afirma que a experiência humana se orienta por princípios racionais que condicionam seu agir.

Para Spinoza (2011), a vontade não tem uma extensão maior que a das percepções; e que intelecto e vontade estão em íntima relação com esta ou aquela ideia. Assim, afirma: “a vontade e o intelecto são uma só e mesma coisa” (SPINOZA, 2011, p. 89). Para Spinoza (2011), a vontade não é livre, mas dependente da tomada de

¹⁴⁹ “Como las leyes naturales del comportamiento se basan en las leyes del estímulo-reacción, resulta imposible dominar la reacción mientras no se domine el estímulo” (VYGOTSKI, 1931/1995f, p. 159).

¹⁵⁰ “El instinto existe en el hombre en forma oculta y su conducta está ineludiblemente unida a las propiedades de este instinto. La misma relación dialéctica que con la negación de la etapa anterior la conserva en forma oculta, la tenemos en el caso del reflejo condicionado” (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 158).

¹⁵¹ “[...] conserva la conducta natural en forma oculta” (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 159).

¹⁵² “El niño domina la operación aritmética cuando domine el sistema de los estímulos aritméticos” (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 159).

consciência das necessidades humanas e das leis que regem as situações, vendo o homem como ser racional.

Congruente com Spinoza, Vygotski (1929/1995g) coloca que a diferença está em que o homem toma consciência da situação, pois, é um ser pensante. No caso, comenta que a criança domina sua reação eletiva sem anular as leis que a regem. A criança reage mediante os estímulos que se apresentam, pois, a lei fundamental do comportamento diz que a conduta está determinada pela situação, e que são os estímulos que produzem as reações. Assim sendo, coloca que somente através de estímulos correspondentes podemos dominar nosso comportamento.

De acordo com Vygotski (1930/1995a), o homem recorre à ajuda de motivos ou estímulos auxiliares, introduzidos artificialmente, para assim dominar uma ação. O autor entende que esse esquema reside na criação de uma relação nova e distinta daquela entre estímulo e reação, impossível na conduta animal.

Para abordar essas questões, Vygotski (1930/1995a) evoca o exemplo de lançar sortes, que afirma ser uma conduta historicamente presente na humanidade desde o homem primitivo. No caso, numa situação em que precisa tomar uma decisão sobre um problema, o homem recorre ao procedimento de se tirar na sorte o comportamento a se seguir, ou a decisão a tomar. Vigotski mostra que, no lugar da reação direta E-R, o homem cria uma situação artificial, introduzindo 2 estímulos complementares, cuja intervenção pode determinar, de antemão, sua conduta, sua escolha de ação, auxiliado pela introdução de um **estímulo-meio**.

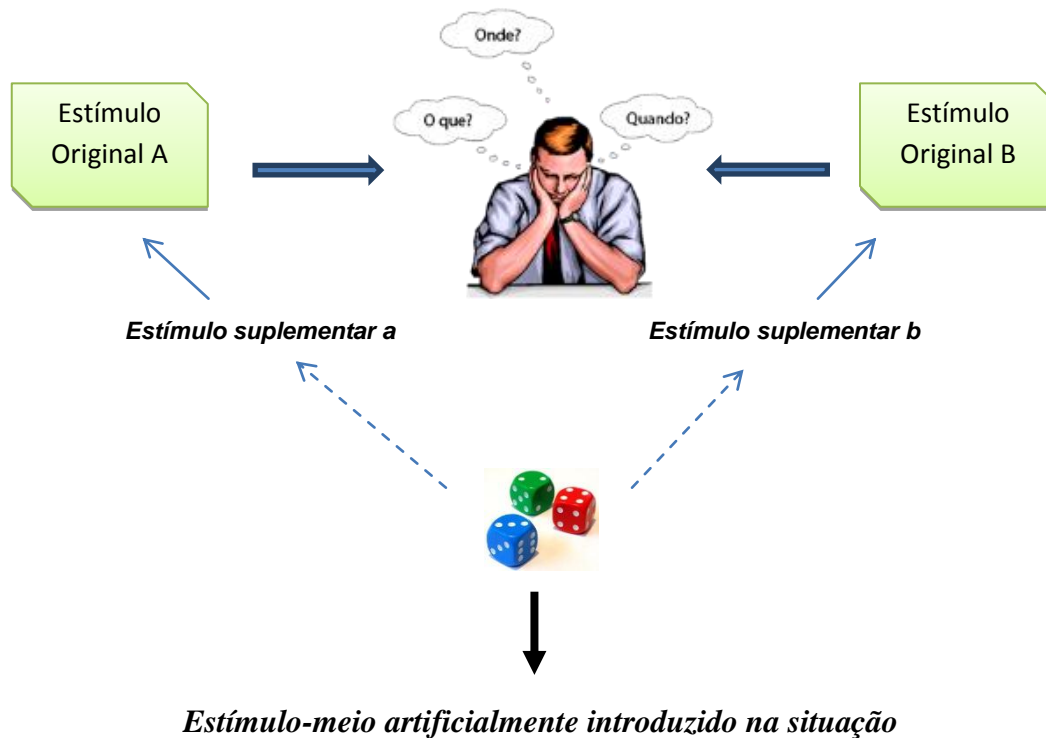


Ilustração 10 – Introdução do estímulo-meio.

Fonte: elaborado a partir das explicações contidas em Vygotski (1930/1995a, p. 74).

O resultado de lançar sortes define não somente a conduta final, mas também reestrutura toda a operação psíquica envolvida numa situação originalmente de impasse.

Segundo Vygotski (1930/1995a, p. 74), “assim, pois, o estímulo criado pelo próprio homem é o que determina sua reação. Cabe dizer, por conseguinte, que foi o próprio homem quem determinou sua reação com a ajuda de um estímulo artificial”. Com isso, Vygotski (1930/1995a) não está anulando o princípio E-R, mas avançando, ou indo além, examinando o problema do ponto de vista da formação das funções psíquicas superiores, do homem como ser pensante, sem deixar de examinar o humano como também constituído por leis naturais básicas ou elementares, sobre as quais também organiza seus processos internos. A discussão envolve o ato humano de organizar e agrupar os estímulos visando operar de maneira nova sobre o meio, num esquema E—X—R. Como a introdução do estímulo-meio, o ato torna-se mediado, criando um estado ou formação nova de conduta, qualitativamente superior.

Vygotski (1930/1995a) coloca que lançar sorte surge sobre a base do princípio E-R, mas, o nexo entre os estímulos suplementares e os estímulos originais, não surge

por si mesmo e nem é parte original da situação direta. Foi historicamente criado pelo homem, pelo seu intelecto, em sua capacidade de combinar e agrupar estímulos. Assim sendo, comenta: “É certo que, em toda a história, a conduta, até o fim, está total e completamente determinada pela agrupação dos estímulos, mas a própria agrupação, a própria estimulação, é obra do homem” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 76).

No exemplo de lançar sortes, Vygotski (1930/1995a) comenta que ver tudo que se sucede nesse exemplo como uma relação mecânica entre estímulo e resposta, é uma visão monocular de suas partes. Mas, reconhecer que o homem introduz estímulos artificiais para dominar a própria conduta, é uma visão ampliada do conjunto da operação. A introdução de estímulos artificiais criados pelo homem, e que não guardam relação com estímulos existentes, é, para Vygotski (1930/1995a, p. 81), “o traço distintivo das formas superiores da conduta”¹⁵³.

Vygotski (1930/1995a) comenta que, no caso do homem primitivo, no estado de seu desenvolvimento cultural, confiar suas decisões à sorte tinha um papel fundamental no controle ou regulação dos diferentes motivos que aconteciam em sua vida cotidiana: “Segundo contam os investigadores, são numerosas as tribos que, em situações difíceis, não adotam nenhuma decisão importante sem confiá-la antes ao azar. Os ossos que, lançados, caem em determinada forma, constituem um estímulo auxiliar decisivo na luta dos motivos”¹⁵⁴ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 72).

Para Vygotski, as investigações devem justamente pesquisar as formas concretas e multiformes da conduta superior, e seu movimento histórico do homem primitivo ao homem atual. A criação e uso do estímulo-signo são fundamentais nesse processo.

4.5. O Estímulo-Signo e o Caráter Mediado da Ação

Na ação mediada, a autoestimulação é um elemento muito importante no domínio da própria conduta. Mas, como coloca Vygotski, o diferencial em todo o processo é que o estímulo-meio (ou auxiliar) cumpre **o papel de signo**: “a relação mais

¹⁵³ “[...] el rasgo distintivo de las formas superiores de la conducta” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 81).

¹⁵⁴ “[...] según cuentan los investigadores, son numerosas las tribos que en situaciones difíciles no adoptan ninguna decisión importante sin confiarla antes al azar. Las tabas que arrojadas caen en determinada forma, constituyen un estímulo auxiliar decisivo en la lucha de los motivos” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 72).

essencial que subjaz na estrutura superior, é a forma especial de organização de todo o processo que se constrói graças à introdução, na situação, de determinados estímulos artificiais que cumprem o papel de signos”¹⁵⁵ (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 123).

De um modo geral, Epstein (1985) e Pino (2005) comentam que, desde os estoicos, o signo é considerado num triângulo semiótico contendo Referente-Símbolo-Significado ou Coisa-Signo-Significado; ou, como estudado no período moderno, como Signo-Objeto-Interpretante. Como coloca Epstein (1985, p. 17), “o signo como elo de uma mediação trará então necessariamente pelo menos dois (ou mais) entes que intervirão no processo semiótico”.

Segundo Eco (2004), de um modo geral, os signos podem ser marcas, indícios ou sinais naturais ou artificiais usados para reconhecer alguma coisa ou inferir sua existência; gestos pelo qual se quer comunicar ou exprimir alguma coisa; qualquer expressão gráfica usada como representação de um objeto; símbolos, como entidade figurativa ou objetual, que representem uma convenção; qualquer processo visual que reproduza objetos concretos para comunicá-los ou o seu conceito; imagem acústica que represente uma coisa ou conceito.

Para Pino (2005), discutir sobre a natureza do signo na teoria de Vigotski, tanto do ponto de vista da linguagem quanto da ciência geral dos signos, é uma tarefa complexa, não somente pela complexidade mesma dessas áreas de estudo, mas, também porque “as informações de Vigotski sobre a natureza do signo são extremamente parcas, devendo recorrer-se a ‘dicas’ que ele dá nos seus textos para recompor um quadro minimamente confiável” (PINO, 2005, p. 141). Assim, para esse autor, discussões sobre o signo na teoria de Vigotski, se tornam aproximações ao tema.

Aproximações conceitualmente refinadas e aprofundadas do signo na teoria de Vigotski, tanto de acordo com as áreas de estudo acima apontados quanto da perspectiva materialista histórico-dialética, podem ser encontradas nos trabalhos de Angel Pino (1993, 2003, 2005) e de Delari Junior (2000), autores que vem dando significativa contribuição ao estudo de Vigotski no cenário brasileiro, não apenas no campo do signo.

Nossa intenção nesse trabalho não é adentrar nessa complexa seara da teoria geral do signo para estudar o tema mediação em Vigotski. Nossa intenção é ver o uso

¹⁵⁵ “La relación más esencial que subyace en la estructura superior, es la forma especial de organización de todo el proceso, que se construye gracias a la introducción en la situación de determinados estímulos artificiales que cumplen el papel de signos” (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 123).

funcional do estímulo-signo nas explicações da teoria histórico-cultural concernentes ao domínio da própria conduta e seu lugar no raciocínio da explicação vigotskiana da ação mediada no processo de desenvolvimento das funções psíquicas. Nesse sentido, tomamos como base o comentário de Vygotski e Luria (1931/2007):

No plano ontogenético se distinguem dos processos psíquicos elementares, que mostram uma estrutura de reação imediata aos estímulos, porque recorrem a estímulos mediatos (signos) que conferem à ação um caráter igualmente mediato. No plano funcional, finalmente, se distinguem porque desempenham um papel novo e relevante que as funções elementares não cumpriam. (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 47).

Existe uma ligação teórica importante no plano ontogenético entre processos psíquicos elementares e superiores na relação entre reação imediata e mediada por signos, que confere à ação um caráter mediado. Já no plano funcional, existe uma distinção importante, acentuando diferenças entre a função elementar e a superior. Cabe perseguir essa ligação e essa distinção nos textos pesquisados.

Partindo-se da premissa vigotskiana de que o domínio dos estímulos é a chave para o domínio da própria conduta, temos um vista importante da perspectiva de signo de dentro da ação mediada, que pode ajudar na discussão das questões acima colocadas.

No caso, a ideia de estímulo-meio é um importante ponto de partida teórico para enveredarmos na questão do signo no processo mediado. Vigotski assim comenta a relação estímulo-meio e signo:

Chamamos signos aos estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação; atribuindo a este termo um sentido mais amplo, e, ao mesmo tempo, mais exato do que habitualmente se dá a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicionado criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. Portanto, dois momentos são essenciais para o conceito de signo: sua origem e função¹⁵⁶. (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 83)

¹⁵⁶ Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica, que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio, y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta – propia o ajena – es un signo. Dos momentos, por lo tanto, son esenciales para el concepto de signo: su origen y su función” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 83).

Vigotski define signo é um estímulo artificialmente introduzido pelo homem para dominar a própria conduta e a conduta alheia, e que cumpre a função de autoestimulação. Fica assim evidente a ênfase no homem atuar sobre a força do estímulo e fazê-lo servir na orientação da própria conduta.

Mas, é importante notar, na citação, que em sua definição o autor coloca esse estímulo artificialmente introduzido pelo homem dentro da categoria estímulo condicionado, que é próprio da teoria de Pavlov. A nosso ver, não se trata de detalhe teórico da citação, mas, uma explicação que coloca o signo no campo dos processos mais complexos de conduta, e às portas do quarto componente do esquema E-R, como comentamos mais acima.

Evidentemente, essa colocação de Vigotski nos leva ao cerne da teoria do reflexo condicionado pelo olhar do autor a respeito do signo, e nos obriga a examinar que discussão ele levanta sobre esse assunto, no referido texto, e como ela se desenvolve.

Vygotski (1930/1995a) inicia a análise da origem do signo partindo da questão da especialidade da atividade nervosa superior que, segundo Pavlov, diferencia qualitativamente os homens dos animais, quando investigada pela via fisiológica. No caso, Vigotski ressalta a explicação de Pavlov de que a **sinalização** é um fundamento geral da atividade nervosa superior – igual para homens e para animais –, sendo esta a base da formação do reflexo condicionado.

É importante assinalar que o conceito de sinalização elaborado por Pavlov, tem papel importante nas discussões que Vigotski desenvolve acerca do estímulo-signo, especialmente no tocante ao conceito de linguagem como um sistema especial de sinais. Para Pavlov, o segundo sistema de sinais é tipicamente humano.

Por isso, é preciso verificar como Pavlov coloca essa questão e como Vigotski a discute ou analisa do ponto de vista da psicologia humana.

Vigotski inicia a discussão mencionando a sinalização como fundamento da conduta humana:

O fundamento mais geral da conduta, idêntica nos animais e no ser humano, é a *sinalização*. “Assim, pois – disse Pavlov –, a atividade básica e mais geral dos grandes hemisférios é a sinalização, com sua incontável quantidade de sinais e sua alternância” (Ibidem, pág. 30). Como se sabe se trata da formulação mais geral da ideia dos reflexos condicionados em que se apoia a fisiologia da

atividade nervosa superior¹⁵⁷. (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 84, grifo no original)

Como se pode ver, Vigotski cita palavras de Pavlov. Em nossa pesquisa encontramos numa obra de Pavlov, o que nos parece ser essa citação colocada por Vigotski. Nas palavras de Pavlov (1970b, p. 47): “assim, pois, a atividade fundamental e mais geral dos grandes hemisférios cerebrais consiste em reconhecer todas as oscilações do meio-ambiente, transmitidas por uma multidão de sinais, no organismo”.

Nesse mencionado texto, Pavlov comenta que um animal reage não somente a agentes externos que estão diretamente ao seu alcance, ou em contato direto com o organismo, mas também “por uma quantidade inumerável de outros agentes, cuja única função é sinalizar a presença dos primeiros” (PAVLOV, 1970c, p. 46). Esta sinalização ajuda o animal a emitir, à distância de seu agressor ou de sua caça, um comportamento de defesa ou de busca por alimentos. Esse processo é regulado pela atividade dos grandes hemisférios¹⁵⁸.

Assim sendo, Pavlov (1970b) coloca que cada variação de estímulo ambiental, emitido por um agente interno ou externo, é um sinal capaz de ser reconhecido pelo cérebro humano como impressões ou sensações das variações ou oscilações do ambiente que indicam a presença e a atividade desse agente, que requer uma reação correspondente à análise de seu conteúdo.

Como se pode notar das explicações de Pavlov, quando um estímulo sinaliza a presença de outro, é um estímulo-sinal.

Pavlov (1970b) coloca que tanto o estímulo-sinal quanto o que ele sinaliza, fazem parte do conjunto de reflexos pelos quais o organismo interage com os excitantes próximos e distantes de seu organismo, e reage a estes. Portanto, a sinalização é como um reflexo.

¹⁵⁷ “El fundamento más general de la conducta, idéntica en los animales y en el ser humano es la *señalización*. “Así pues — dice Pavlov —, la actividad básica y más general de los grandes hemisférios es la *señalización*, con su incontable cantidad de señales y su alternancia.” (Ibídem, pág. 30) Como se sabe, se trata de la formulación más general de la idea de los reflejos condicionados en que se basa la fisiología de la actividad nerviosa superior” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 84, grifo do autor).

¹⁵⁸ “O **grande cérebro** é a maior e mais complexa parte do cérebro humano. Ela inclui as áreas do cérebro responsáveis por nossas atividades mentais mais complexas, inclusive aprendizagem, a lembrança, o pensamento e a própria consciência [...]. O grande cérebro está dividido em duas metades, chamado hemisférios” (WEITEN, 2002, p. 78, grifo do autor).

Pavlov comenta que se não fossem os estímulos-sinais, privações e ameaças de todo tipo diminuiriam as chances de preservação ou duração da existência de uma espécie num ambiente.

Examinemos outro importante reflexo, o defensivo. Uma fera utiliza, para sua alimentação, um animal menor e mais fraco. Este último perecerá se procurar defender-se somente quando o inimigo já o tiver em suas garras. Mas, se a reação defensiva se desencadear quando o inimigo, reconhecido pelos ruídos que produz, for percebido à distância, será completamente diferente, e o animal mais fraco terá tempo de fugir, de se esconder, conseguindo sobreviver. (PAVLOV, 1970c, p. 46)

Para Pavlov (1970c), todo fenômeno do ambiente se converte em estímulo. Assim como a fera diante de sua caça é um estímulo percebido diretamente, os ruídos que a fera produz à distância, e que avisam antecipadamente de sua presença, também são estímulos, mas percebidos pela caça como indicativos de sua fonte primária.

Segundo Pavlov (1970d), o sinal difere da excitação direta de um órgão, por ter a capacidade de corresponder à realidade como um índice dela, como excitantes condicionados.

Por exemplo, não é suficiente que o animal se limite a comer somente o alimento que se acha à sua frente, porque se assim fosse poderia morrer de fome; deve, também, procurar comida e descobri-la por índices diversos, ocasionais e temporais que são excitantes condicionados, que estimulam os movimentos do animal em direção à comida e à apreensão desta, isto é, sinais que, no conjunto, provocam um reflexo alimentar condicionado. (PAVLOV, 1970d, p. 107)

Para Pavlov (1970d) a atividade de sinalização é um processo dos grandes hemisférios cerebrais e apresenta todas as partes constituintes do arco-reflexo. Mas, quando a atividade de sinalização está compondo a formação de reflexos condicionados, a reação que ela forma não é inata. No experimento dos reflexos condicionados, Pavlov observa que os batimentos do metrônomo sinalizam a presença do alimento e que o cão reage ao metrônomo do mesmo modo que reagiria ao alimento.

Segundo Lefrançois (2008), na teoria de Pavlov – também chamada de condicionamento clássico –, a aprendizagem se dá por associação entre estímulos. No caso, o reflexo natural é algo que ocorre sem aprendizagem, já o reflexo condicionado envolve aprendizagem.

Cammarota, Bevilaqua e Izquierdo (2013) assim comentam esse esquema:

A associação de um estímulo com uma resposta se chama *reflexo*. O desenvolvimento de uma resposta condicionada a um estímulo originalmente neutro denomina-se *reflexo condicionado*. De uma ou de outra maneira, é possível conceber todas as formas de aprendizagem associativa como reflexos condicionados de algum tipo. (CAMMAROTA, BEVILAQUA e IZQUIERDO, 2013, p. 247, grifo dos autores)

Para Pavlov (1970b, 1972a), todo comportamento humano, incluindo os socialmente aprendidos, são casos de conexão temporária, de associações, ou melhor, de reflexos condicionados. No caso, os reflexos condicionados são formados pela coincidência temporal de um agente então indiferente com a ação de um agente absoluto (ou inato), sendo que o primeiro deve anteceder o segundo; e é essa relação temporal que configura a elaboração dos reflexos condicionados. Os reflexos condicionados explicam a formação de reações adquiridas na experiência individual.

Vigotski não ignora a importância da teoria dos reflexos condicionados, mas coloca no lugar a função ativa do signo num processo de domínio da conduta que foge da visão associacionista de formação das reações. No caso, cabe dizer que onde a Natureza cria o estímulo e o organismo responde, Vigotski coloca o homem como quem agrupa os estímulos, os combina de outros modos e subordina suas forças para sua própria conduta.

Vigotski coloca o seguinte: “De acordo com nossa definição, todo estímulo condicionado criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 83).

Ao abordar a questão da defectologia e da educação social, no período que tratamos como reflexológico, Vigotski comenta o seguinte:

A cegueira em si não faz a criança deficiente, não é um defeito, ou seja, uma deficiência, uma carência, uma enfermidade. Chega a sê-lo em certas condições sociais de existência do cego. É um signo a diferença entre sua conduta e a conduta dos outros.¹⁵⁹ (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 82)

¹⁵⁹ “La ceguera en sí no hace al niño deficiente, no es una defectividad, es decir, una deficiencia, una carencia, una enfermedad. Llega a serlo solo en ciertas condiciones sociales de existencia del ciego. Es un signo de la diferencia entre su conducta y la conducta de los otros” (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 82).

Conceituar o defeito físico como deficiência, carência, enfermidade é um signo que se inscreve em certas condições sociais de existência dos sujeitos e que orienta condutas. Queremos destacar nessa discussão a orientação da conduta que o uso do simbólico permite realizar – tanto própria quanto alheia – ao redor de um significado, e que sua produção é obra do próprio homem como ser social.

Para nós, seguindo essa discussão, podemos pensar em estímulos-meios como estímulos mediatos (signos), se analisarmos do ponto de vista da colocação de Vigotski que o estímulo-meio artificialmente introduzido na situação psicológica cumpre função de autoesmiulação, tendo esse termo um sentido amplo. Vigotski chama os estímulos-meios de signos.

Vigotski já colocava a relação signo-significado, na discussão da educação especial. No caso, comenta que, no conteúdo simbólico da linguagem escrita, pode-se mudar o signo, sendo o significado igual. Desse modo, um cego pode ler como uma pessoa normal. Isso é importante para se pensar a educação humana de crianças com cegueira.

Entendemos que o importante para Vigotski é que a linguagem supera o registro do sensível, dando mais liberdade ao homem nesse sentido, seja vidente ou cego. A análise sobre a interpretação social dos estímulos cabe nessa discussão.

Como coloca Vygotski (1924/1997a, p. 84), “por acaso, não é o mesmo ler um texto alemão escrito em caracteres latinos ou góticos? O que importa é o significado, não o signo. Muda o signo, o significado é igual”¹⁶⁰. A função de significar, que é próprio do signo, influencia a comunicação e a formação de condutas. Mas, principalmente influencia a relação do homem com o meio. Na teoria histórico-cultural, a linguagem assume importância nesse processo.

Para nós, com a teoria histórico-cultural, o significado coloca o problema do signo onde se discute o problema do sinal.

Na discussão do processo de sinalização, Vygotski (1930/1995a) ressalta a importância do entendimento de Pavlov da linguagem como um sistema de sinais próprio do ser humano, e que se destaca da massa de sinais existentes, no qual a pluralidade da Palavra tem um lugar especial.

¹⁶⁰ “¿Acaso no es lo mismo leer un texto alemán escrito en caracteres latinos ou góticos? Lo que importa es lo significado, no el signo. Cambia el signo, el significado es igual” (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 84).

Pavlov (1970d) analisa da seguinte maneira, os sistemas de sinais nos animais e no homem, e sua complexidade.

No animal, a realidade é sinalizada, quase que exclusivamente, por excitações e pelos vestígios nos grandes hemisférios, conduzidos diretamente às células especiais dos receptores visuais, auditivos e outros, do organismo. É o que, em nós, corresponde às impressões, às sensações e às representações no meio exterior enquanto ambiente natural e social, excetuando-se a linguagem ouvida ou lida. É o primeiro sistema de sinalização da realidade, sistema que é comum a nós e aos animais. Mas, a linguagem constitui o nosso segundo sistema de sinalização da realidade, especialmente nossa, e que é o sinal dos primeiros sinais. As múltiplas excitações através da linguagem, de um lado, afastaram-nos da realidade, e disso deveremos lembrar-nos continuamente, para não deixar que se deformem as nossas relações com a realidade. Por outro lado, a linguagem é que nos fez de nós o que nós somos, homens, fato que não é preciso discutir aqui. (PAVLOV, 1970d, p. 117)

Para Pavlov (1970d), enquanto que o primeiro sistema de sinalização diz respeito a um índice ligado quase que exclusivamente a um registro direto das impressões e sensações dos receptores do organismo e suas vias no sistema nervoso superior, o segundo sistema de sinalização distancia das impressões diretas, e coloca sua interpretação no campo da abstração, ou do pensamento abstrato, porém considerados à luz da atividade nervosa.

Se nossas sensações e as imagens do mundo exterior são, para nós, os primeiros sinais da realidade, sinais concretos, a linguagem e, particularmente, as excitações cinestésicas enviadas ao córtex pelos órgãos da palavra, são os segundos sinais deles, são os sinais destes sinais. São uma abstração da realidade, permitem a generalização, o que constitui nosso ponto suplementar *puramente humano, o pensamento abstrato*, que cria, em primeiro lugar, o empirismo, aquisição de toda a humanidade, e depois a ciência, instrumento de orientação suprema do homem no meio circundante, e nele mesmo. (PAVLOV, 1970e, p. 137, grifo do autor)

Como se pode notar, Pavlov analisa o segundo sistema de sinais como um processo de abstração dos sinais primários (sinais dos sinais), ou abstração da realidade. Eles permitem generalizações, ou seja, formular conceitos sobre os sinais primários que são as impressões, sensações e imagens da realidade concreta. Pavlov coloca que o pensamento abstrato oferece uma condição especial ao homem de abstrair dados de sua experiência empírica com o meio e, de uma forma mais elaborada, desenvolver ciência, mas, sempre segundo dados coletados dos sinais.

Conforme as explicações acima, em todo caso temos reflexos condicionados na base de atividade de sinalização primária ou secundária. Em suma, associações sempre.

Pavlov coloca que “é preciso considerar que a formação das relações temporais, isto é, de associações como sempre foram chamadas, é justamente a compreensão, o conhecimento, a aquisição de novos conhecimentos” (PAVLOV, 1970f, p. 259). Assim sendo,

toda aprendizagem consiste na formação de relações temporárias e é nisto também que consiste o pensamento, a reflexão, o saber. Consequentemente, o essencial é a associação, o pensamento, o que alguns psicólogos sabiam há muito tempo e que afirmavam com razão. (PAVLOV, 1970f, p. 259)

Pavlov (1970f) entende que quando uma relação entre estímulos, ou associação, se forma, dá-se o conhecimento, ou seja, o conhecimento de determinadas relações do mundo exterior. Quando o sujeito se serve dessa associação numa próxima vez, dá-se a compreensão, ou seja, o sujeito se serve dos conhecimentos e das relações adquiridas em outro momento. Em se tratando de relações que não são inatas, se a pessoa percebe que uma coisa segue outra, pode estabelecer uma relação entre elas e assim formar reações correspondentes.

Pavlov identifica a conexão nervosa temporária (reflexos condicionados) como um fenômeno tanto fisiológico quanto psíquico, e que inclui todo tipo de comportamento simples ou complexo.

Deste modo, a relação nervosa temporária é um fenômeno fisiológico universal, tanto no mundo animal, quanto na vida humana. É, ao mesmo tempo, um fenômeno psíquico, que os psicólogos chamam uma associação, quer seja a formação de combinações de ações, de impressões, quer de letras, de palavras, de pensamento (PAVLOV, 1970d, p. 107)

Pavlov coloca o psíquico no campo da excitação nervosa, reduzindo tudo a impressões no esquema E-R.

Enquanto que, para Pavlov, o cultural é submetido à mesma lei que rege a assimilação dos sinais primários, para Vigotski ocorre um salto dialético justamente na estrutura E-R, tanto quando se leva em conta o conteúdo do segundo sistema de sinais em relação aos primeiros, quanto no âmbito da introdução de um estímulo artificial nas operações psíquicas, que não tem relação com os existentes da situação original. Essa diferenciação é importante.

Para Pavlov (1970e), a linguagem, e particularmente o estímulo da palavra, são excitações enviadas ao córtex, analisadas e sintetizadas como a atividade do sistema nervoso superior faria com qualquer outro tipo de excitação. Cuny (1973) assim analisa essa questão:

Pavlov demonstrou que a palavra, o conceito assume dessa maneira o valor do objeto e torna-se um estímulo condicional, tornando-se a linguagem humana, segundo suas palavras, como um “segundo sistema de sinalização”.

Eis por exemplo um limão, fruto cujo suco possui tal grau de acidez que provoca uma salivação abundante. Pois bem, por um simples condicionamento pavloviano, nós salivamos à simples vista de um limão, contanto que já o tenhamos provado duas ou três vezes, e depois, sabendo que tal fruto é um *limão*, salivamos também ao ouvir a palavra “limão”, ao pronunciar “limão”, e ao escrever “limão”, como eu salivo ao escrever estas linhas. A linguagem humana não é de uma natureza diferente da do animal, pois que se trata sempre de um meio de comunicação utilizando sinais, porém o *conteúdo* dos sinais que formam a linguagem dos homens, feita para a espécie, faz deste último um processo de *qualidade* diferente. Com diz Vendryes: “É errado nos opormos de forma sistemática contra a linguagem humana e animal, dizendo que a animal é natural e a humana é artificial. O ponto inicial da linguagem humana não é menos natural que o da linguagem animal, porém ela é de um nível superior, porque o homem, tendo dado um valor objetivo aos sinais, pôde fazê-la variar ao infinito por convenções”. (CUNY, 1973, p. 209, grifo da autora)

No caso, a linguagem escrita é um exemplo desse esquema, ou ainda, exemplo de um processo condicionado ao longo da evolução da espécie humana.

Na análise de Cuny (1973), a escrita é um sistema de reprodução da linguagem falada, servindo como um sistema de informação. A autora comenta que antes da linguagem escrita, os desenhos que os homens primitivos faziam nas cavernas, cumpriam esse papel de informação, de comunicação.

Cuny (1973) coloca que esse processo é mais antigo ainda. O sinal no solo deixado pela presa (pegadas, etc.) que informa ao caçador, de sua passagem, é um exemplo. Tal marca é tomada como um sinal.

Para Cuny (1973), esse processo, provavelmente, precedeu a linguagem escrita, na base de um processo de reprodução sistemática de um sinal por outro sinal. Mas, a autora coloca que a escrita, como um processo de comunicação, pretende representar a linguagem e não ultrapassá-la.

A explicação de Pavlov é de que os sinais secundários são desenvolvimentos ou aprimoramentos extremos dos sinais primordiais, até que:

Finalmente, esses novos sinais serviram para designar todas as percepções recebidas pelos homens e chegadas do mundo exterior ou de seu interior; não só as empregavam entre eles, em suas mútuas relações, mas também quando permaneciam a sós consigo mesmos. A enorme importância da palavra condicionou o predomínio dos novos sinais, embora as palavras só foram e continuam sendo sinais secundários da realidade. (PAVLOV, 1972b, p. 159)

No caso, a palavra (primeiramente falada e depois escrita) foi assumindo enorme importância para o homem, ao ponto de se tornar um sinal predominante dentro dos sistemas de sinalização que compreendem a realidade, ou melhor, dentro do quadro da formação dos índices da realidade no processo de adaptação e evolução humana ao meio circundante, porém, no âmbito do pensamento abstrato.

No centro dessas explicações está uma concepção associacionista de aprendizagem e aperfeiçoamento dos processos sensoriais de percepção e tradução dos sinais do meio externo e interno, seu registro e forma de comunicação, pela estrutura e funcionamento dos grandes hemisférios cerebrais.

Na teoria de Pavlov o processo de sinalização vem de toda sensação, sendo a linguagem humana um conjunto especial de sinais, convencionais e abstratos, e que faz o homem ser o que é. Mas, em Pavlov, o abstrato está resumido no sensorial.

Também é importante frisar que Pavlov considera os dois sistemas de sinais regidos pelos mesmos princípios, dizendo: “não se pode duvidar, entretanto, que as principais leis estabelecidas para o funcionamento do primeiro sistema de sinalização, devem reger o trabalho do segundo, porque se trata do mesmo tecido nervoso” (PAVLOV, 1970d, p. 117). Em outro texto comenta: “o fenômeno do reflexo condicionado põe, nas mãos do fisiólogo, uma parte imensa da atividade nervosa superior, ou, talvez, toda a atividade nervosa superior” (PAVLOV, 1970b, p. 57).

Com base no acima exposto, é possível notar que na teoria de Pavlov a sinalização é um processo de **reprodução** empírica de estímulos (índices da realidade), pelo qual o homem pode formar sua experiência individual, de maneira condicionada. Esse processo seria, basicamente, a análise e síntese nervosa das informações dos agentes do meio circundante, realizados pela atividade dos grandes hemisférios cerebrais. Pelo reflexo condicionado, tem-se também a formulação de um sistema de sinalização dos diversos sinais naturais, concretos, por meio de outros sinais abstratos, convencionais, ou de designações, que no fundo apenas confere outras formas ao sensorial.

Em última instância, todo o processo de sinalização primário e secundário tem como explicação a concepção da atividade reflexa de um organismo, e suas combinações naturais e temporárias num ambiente estimulador. **Em suma, a conduta do indivíduo é governada ou dirigida pela determinação E-R como causa de todo comportamento ou ação.** Nesse processo, destaca-se a formação dos reflexos condicionados, explicação para todo comportamento adquirido (ou aprendido).

Para Pavlov, a sinalização pode ser explicada pela teoria da atividade reflexa.

A teoria da atividade reflexa repousa sobre três princípios fundamentais da investigação científica precisa: em primeiro lugar, o princípio do determinismo, isto é, de um choque, de um impulso, de uma causa, na origem de toda e qualquer ação ou efeito; em segundo lugar, o princípio da análise e da síntese, isto é, da decomposição inicial de um todo em suas partes constituintes, em unidades, com a posterior reconstituição desse todo a partir de seus elementos; e, finalmente, o princípio da estruturação, isto é, de uma força que desenvolve a sua ação no espaço, ou a associação do movimento à estrutura. É por isso que o veredito de morte contra a teoria do reflexo só pode ser um equívoco, ou um capricho passageiro.

Estamos diante de um organismo vivo, o homem inclusive, organismo que realiza toda uma série de funções, que são as manifestações de certas forças. (PAVLOV, 1970g, p. 209)

Essas explicações são importantes na teoria de Pavlov, mas, também cruciais para adentrarmos na questão do estímulo-meio ou estímulo-signo como analisado por Vigotski.

Vygotski (1924/1991d, 1930/1995a) questiona justamente a transposição direta de conclusões sobre a experiência condicionada do animal e das forças que a governam, para a experiência condicionada humana, frisando que elas são qualitativamente diferentes, como a própria linguagem humana pode demonstrar. Vigotski não despreza os resultados científicos da Reflexologia, mas, critica o reducionismo fisiológico que ela implica em suas conclusões, ao abordar a conduta humana complexa de forma reduzida aos dados sensoriais, elementares. Para Vigotski, a conduta humana seria mais bem explicada pelo materialismo dialético, pelo trabalho humano e pelo fator social.

Este materialismo fisiológico unilateral está tão distante do materialismo dialético como o está o idealismo da psicologia empírica. Limita o estudo do comportamento humano ao seu aspecto biológico, ignorando o fator social. Estuda o homem somente no que concerne ao seu pertencimento ao mundo geral dos organismos animais, à sua fisiologia, já que se trata de um mamífero. Ao contrário da adaptação passiva dos animais ao meio, a experiência histórica e social, a originalidade da adaptação laboral ativa da natureza a si mesma,

permanece sem explicação nessa perspectiva¹⁶¹. (VYGOTSKI, 1924/1991g, p. 35)

Na teoria histórico-cultural, Vygotski (1930/1995a) reforça a necessidade de se investigar aspectos psicológicos e sociais, como uma via de investigação e explicação das particularidades da conduta humana. Para ele, o que distingue a conduta humana da conduta animal não está no aperfeiçoamento e desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos grandes hemisférios cerebrais do homem, mas, a natureza social de sua conduta. No caso, a diferença essencial seria: “antes de tudo, o fato de que é o cérebro de um ser social e que as leis da atividade nervosa superior do homem se manifestam e atuam na personalidade humana”¹⁶² (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 84).

Portanto, Vigotski está perseguindo uma compreensão mais ampliada do humano pelas fissuras teóricas do reflexo condicionado como explicação para a conduta humana complexa. No caso, o caminho que encontra é desenvolver a noção de sinalização em direção ao processo de **significação**.

Mas, a conduta humana se distingue precisamente pelo fato de que é o homem quem cria os estímulos artificiais de sinais e, antes de tudo, o grandioso sistema de sinais da linguagem, dominando assim a atividade de sinais dos grandes hemisférios. Se a atividade fundamental e mais geral dos grandes hemisférios nos animais e no homem é a sinalização, a atividade mais geral e fundamental no ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais desde o 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, ou seja, de sinais artificiais¹⁶³. (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 84, grifo no original)

¹⁶¹ “Este materialismo fisiológico unilateral está tan lejos del materialismo dialéctico como lo está el idealismo de la psicología empírica. Limita el estudio del comportamiento humano a su aspecto biológico, ignorando el factor social. Estudia el hombre sólo en lo que afecta a su pertenencia al mundo general de los organismos animales, a su fisiología, ya que se trata de un mamífero. En contra de la adaptación pasiva de los animales al medio, la experiencia histórica y social, la originalidad de la adaptación laboral activa de la naturaleza a sí misma permanece inexplicada en esta perspectiva” (VYGOTSKI, 1924/1991g, p. 35).

¹⁶² “[...] ante todo, en el hecho de que es el cerebro de un ser social y que las leyes de la actividad nerviosa superior del hombre se manifiestan y actúan en la personalidad humana” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 84).

¹⁶³ “Pero la conducta humana se distingue precisamente por el hecho de que es el hombre quien crea los estímulos artificiales de señales y, ante todo, el grandioso sistema de señales del lenguaje, dominando así la actividad de señales de los grandes hemisferios. Si la actividad fundamental y más general de los grandes hemisferios en los animales y en el hombre es la señalización, la actividad más general y fundamental del ser humano, la que diferencia en primer lugar al hombre de los animales desde el punto de vista psicológico es la *significación*, es decir, la creación y el empleo de los signos. Tomamos esa palabra en su sentido más literal y exacto. La significación es la creación y el empleo de los signos, es decir, de señales artificiales” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 84, grifo do autor).

Pavlov reconhecia a importância e o impacto da linguagem na constituição do ser humano, mas, vendo o homem como um organismo igual a qualquer outro organismo animal, regido por leis naturais, resumindo o processo psíquico a manifestações fisiológicas. E mesmo reconhecendo a plasticidade da atividade do sistema nervoso superior do homem, e suas possibilidades, Pavlov (1970g, p. 231) via o homem como um sistema realizado pela determinação do estímulo, pela associação. No caso, dizia: “o homem é um sistema, uma máquina, e ele está submetido, como qualquer outro sistema na natureza, às mesmas leis naturais, irrefutáveis e comuns” (PAVLOV, 1970g, p. 231).

Vigotski também reconhece que a reação humana é regida por leis naturais elementares, mas, na análise de Vygotski (1930/1985a, p. 84-85), na sinalização o cérebro do animal tem uma cópia da realidade na base de conexões sobre os fenômenos próximos, favoráveis ou destrutivos, criada inteiramente pelas condições naturais. Na posição teórica de Vigotski existem as condições naturais, mas o estímulo-meio, ou estímulo-signo, é criado pelo homem e artificialmente introduzido na situação psicológica, tanto superando funções elementares nas superiores, quanto marcando a diferença funcional das elementares no desenvolvimento psíquico, do ponto de vista dialético.

Entendemos que Vigotski nos mostra que o percurso do sensível ao abstrato tem particularidades e diferenciações no desenvolvimento das funções psíquicas, que a significação pode mostrar. Isso implica realizar um salto dialético na análise do esquema E-R como reflexo condicionado para o de desenvolvimento cultural. No caso, os animais e os homens compartilham os sinais da natureza, mas o homem cria e emprega signos para orientar a própria conduta e a conduta alheia, de uma forma muito mais complexa. O animal é governado pelos sinais, e o homem os governa e ainda os eleva à condição de signos socialmente convencionados e historicamente transmitidos.

Vygotski (1930/1995a) comenta que a noção de regulação da conduta mediante a sinalização, realizada na base da reação a estímulos combinados por condições inteiramente naturais, como coloca Pavlov, ajuda a compreender somente as formas básicas de reação do homem às variações de estímulos ambientes, mas, não são suficientes para explicar as particularidades da conduta humana; e tão pouco as mais

complexas. No caso, a significação resulta num outro plano de governo do próprio corpo, não trabalhado pela teoria de Pavlov.

Na perspectiva histórico-cultural o homem subordina as forças da natureza a seu favor. Nesse processo ocorre também a transformação da própria natureza humana. De um ponto de vista psicológico, coloca que “a cada etapa determinada no domínio das forças da natureza corresponde sempre uma determinada etapa no domínio da conduta, na subordinação dos processos psíquicos ao poder do homem”¹⁶⁴ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 85). Esse é um processo de regulação da conduta pelo uso do signo.

O homem introduz estímulos artificiais, confere significado à sua conduta e cria, com ajuda dos signos, atuando desde fora, novas conexões no cérebro. Partindo desta tese, introduzimos como hipótese em nossa investigação um novo princípio regulador da conduta, uma nova ideia sobre a determinação das rações humanas – o princípio da significação –, segundo o qual é o homem quem forma desde fora conexões no cérebro, o dirige e, através dele, governa seu próprio corpo¹⁶⁵. (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 85).

A nosso ver, para Vigotski, a abstração é a própria representação com signos. Assim sendo, entendemos que a significação é a contrapartida ativa da forma passiva da atividade de sinalização; contrapartida esta formada na base da criação de estímulos artificiais que cumprem o papel de signo, e pelo significado que o signo gera.

Mas, pensando sobre essas questões, Vigotski coloca a pergunta: “como é possível, em geral, formar conexões desde o exterior e regular a conduta humana?”¹⁶⁶ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 85).

Vygotski (1930/1995a) responde primeiramente visualizando a estrutura do reflexo condicionado. No caso, coloca que “toda a teoria dos reflexos condicionados se baseia na ideia de que a diferença essencial entre o reflexo condicionado e o

¹⁶⁴ “A cada etapa determinada em el dominio de las fuerzas da naturaleza corresponde siempre una determinada etapa em el dominio de la conducta, em la superditiación de los procesos psíquicos al poder del hombre” (VYGOTSKI,

¹⁶⁵ “El hombre introduce estímulos artificiales, confiere significado a su conducta y crea con ayuda de los signos, actuando desde fuera, nuevas conexiones en el cerebro. Partiendo de esta tesis, introducimos como supuesto en nuestra investigación un nuevo principio regulador de la conducta, una nueva idea sobre la determinación de las reacciones humanas – el principio de la significación –, según el cual es el hombre quien forma desde fuera conexiones en el cerebro, lo dirige y a través de él, gobierna su propio cuerpo” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 85).

¹⁶⁶ “[...] ¿cómo es possible, en general, formar conexiones desde el exterior y regular a conducta humana?” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 85).

incondicionado não reside no mecanismo, mas na formação do mecanismo reflexo” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 85).

Para Pavlov (1972), enquanto no reflexo incondicionado a via de condução já está constituída, no reflexo condicionado é preciso um fechamento prévio de circuito nervoso para sua realização. No primeiro caso, a comunicação é direta, e no segundo caso vai se formando pouco a pouco, como se fosse uma central telefônica (associação de estímulos). Assim sendo, Vigotski comenta: “por conseguinte, o reflexo condicionado é um mecanismo criado de novo pela coincidência de dois estímulos, quer dizer, criado desde fora”¹⁶⁷ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 85). O autor continua essa discussão, dizendo:

O segundo momento que contribui para explicar a possibilidade de que se forme um novo princípio regulador da conduta é a vida social e a interação dos seres humanos. No processo da vida social, o homem criou e desenvolveu sistemas muito complexo de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade laboral e toda a vida social. Os meios das conexões psicológicas são, por sua própria natureza função, signos, quer dizer, estímulos artificialmente criados, destinados a influir na conduta e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano¹⁶⁸. (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 85)

Vygotski (1930/1995a) coloca que é o caráter social das formas mediadas de comportamento – como fazer incisões num pedaço de madeira para memorizar um discurso, por exemplo –, que define o modo de dominar a conduta própria e alheia. Nesse caso, a fala escrita se constitui por signos cuja atividade própria (função) é servir de meio para formar conexões psicológicas no seio do processo da vida social, na interação entre os seres humanos. Os signos representariam processos complexos de conexões psicológicas criadas e desenvolvidas pelo homem, em sua história.

Vygotski (1930/1995a) coloca que, no processo da vida social, cria-se a necessidade da conduta do indivíduo subordinar-se às exigências sociais, formando-se

¹⁶⁷ “Por consiguiente, el reflejo condicionado es un mecanismo creado de nuevo por la coincidencia de dos estímulos, es decir, creado desde fuera” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 85).

¹⁶⁸ “El segundo momento que contribuye a explicar la posibilidad de que se forme un nuevo principio regulador de la conducta es la vida social y la interacción de los seres humanos. En el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló sistemas complejíssimos de relación psicológica, sin los cuales serían imposibles la actividad laboral y toda la vida social. Los medios de la conexión psicológicas son, por su propia naturaleza función, signos, es decir, estímulos artificialmente creados, destinados a influir en la conducta y a formar nuevas conexiones condicionadas en el cerebro humano” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 85).

ao mesmo tempo complexos sistemas de sinalização que orientam e regulam a conduta, e que implica “forçosamente um novo princípio regulador da mesma, e o encontramos na determinação social do comportamento que se realiza com a ajuda de signos”¹⁶⁹ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 86). Coloca-se, então, a ação medida pelo signo.

Na linguagem o homem tem a chave desse processo.

4.6. O Aparelho e Sua Chave nas Mãos do Homem

Desde os primeiros escritos sobre defectologia Vigotski coloca que “sem linguagem não há consciência nem autoconsciência”¹⁷⁰ (VYGOTSKI, 1924/1997a p. 88); e que a linguagem é a portadora da experiência social. Ele coloca que a linguagem é o mais importante sistema de relação social, pelo qual uma conexão psicológica é formada entre as pessoas, entre consciências, na interação entre os seres humanos e o mundo.

Na teoria histórico-cultural, Vigotski apresenta uma análise interessante dessas questões, resgatando a discussão de Pavlov sobre a importância da Palavra como um equipamento especial de sinal, dizendo que se os grandes hemisférios fossem vistos como um grande quadro de sinais (como um equipamento de central telefônica), o sistema de sinais da linguagem seria a chave desse quadro.

No caso, comenta que “com a ajuda dessa chave domina, desde fora, a atividade do córtex e dirige o comportamento. Nenhum animal é capaz de fazer algo semelhante”¹⁷¹ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 87).

¹⁶⁹ “[...] forzosamente un nuevo principio regulador de la misma, y lo encontramos en la determinación social del comportamiento que se realiza con ayuda de los signos” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 86).

¹⁷⁰ “[...] sin lenguaje no hay conciencia ni autoconciencia” (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 88).

¹⁷¹ “Con ayuda de esa llave domina desde fuera la actividad de la corteza y dirige el comportamiento. Ningún animal es capaz de hacer algo semejante” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 87).



FIG. 1.—SMALL MAGNETO SWITCHBOARD.

Ilustração 11 – Central telefônica do início do século XX.

Fonte: <http://purplemotes.net/2010/05/09/upgrading-u-s-telephone-network-technology/>

Mas, Vigotski comenta que essa discussão pode ser pensada no plano de desenvolvimento psíquico novo: “a evolução dos signos, dos meios da conduta e a subordinação do comportamento ao poder do homem com eles relacionado”¹⁷² (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 87).

Levando para o campo das interações humanas, Vigotski considera o seguinte:

O aparelho e sua chave estão em poder de distintas mãos. Um homem influi em outro através da linguagem. No entanto, toda complexidade da questão se faz imediatamente visível tão logo unimos em uma só mão o aparato e a chave, tão logo passamos ao conceito de autoestimulação e autodomínio. Então, é quando surgem nexos psicológicos de novo tipo dentro de um mesmo sistema de conduta¹⁷³. (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 87).

¹⁷² “[...] la evolución de los signos, de los medios de la conducta y la supeditación del comportamiento al poder del hombre con ellos relacionada” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 87).

¹⁷³ “El aparato y su llave están en poder de distintas manos. Un hombre influye en otro a través del lenguaje. Sin embargo, toda la complejidad de la cuestión se hace inmediatamente visible tan pronto como unimos en unas solas manos el aparato y la llave, tan pronto como pasamos al concepto de autoestimulación y autodomínio. Entonces es cuando surgen nexos psicológicos de nuevo tipo dentro de un mismo sistema de conducta” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 87).

Nessa análise, aparecem novamente os termos autoestimulação e autodomínio, que são importantes questões no exame da ação mediada como relativa ao processo de consciência.

Voltando à questão da chave e do aparelho de sinais, Vigotski menciona 2 teses para abordar esse assunto.

Na primeira tese, “o equipamento e a chave estão repartidos entre distintos indivíduos, quer dizer, quando há influência social sobre outro mediante signos”¹⁷⁴ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 87). No caso, comenta que, para os reflexólogos, quando um homem influi sobre outro por meio da linguagem, esse processo é visto como um esquema de reflexo condicionado, pois, a palavra é tida como um estímulo real. Vigotski coloca que este é o caso da influencia verbal quando o homem executa uma ação ao ouvir um sinal fônico. No caso, cita Thurnwald quando este diz que “o primeiro animal doméstico foi o próprio homem”¹⁷⁵ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 88).

Para Vygotski (1930/1995a) a formação passiva de conexões antecede genética e funcionalmente a formação ativa, mas não a explica e nem a esgota, pois, a utilização ativa da linguagem inclui sua compreensão completa. No caso dos animais, comenta que a linguagem é passiva e formada por nexos próprios da comunicação animal; e no caso do homem, é uma ferramenta autorregulada, de tipo especial, que corresponde a uma influência linguística desde fora, mas que implica o domínio da linguagem.

É a segunda tese que mais interessa a Vigotski. Esta tese diz respeito à união, numa mesma pessoa, do papel ativo e passivo de determinação da conduta, que tem relação com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores. No caso, o autor comenta que “o homem que faz um nó ou recorre à sorte, é um exemplo real da união da chave e o aparato nas mesmas mãos”¹⁷⁶ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 88).

Para Vygotski (1930/1995a, p. 89-90), o homem que faz um nó como recordação, utiliza de um objeto externo, ou um meio externo, como processo de memorização. No caso, está obrigando esse objeto a cumprir esse papel. Sendo assim, o

¹⁷⁴ “[...] el aparato y la llave están repartidos entre distintos individuos, es decir, cuando hay influencia social sobre otro mediante signos” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 87).

¹⁷⁵ “[...] el primer animal doméstico fue el propio hombre” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 88).

¹⁷⁶ “El hombre que hace un nudo o recurre a la suerte es un ejemplo real de la unión de la llave y el aparato en unas mismas manos” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 88).

homem está construindo, desde fora, um processo ativo de memorização. Aparece, então, o papel do signo.

No caso, Vigotski (1929/2000) coloca que, para Pavlov, os reflexos condicionados são também produzidos desde fora. Mas, na perspectiva de Vigotski, tem-se a participação ativa da pessoa na própria natureza do processo. Nessa discussão, Vigotski inclui uma questão muito importante associada aos processos mentais: a atividade de trabalho.

Esta possibilidade está dada em dois momentos (encontro deles): 1) o mecanismo do reflexo condicionado (ele, em Pavlov é o mecanismo cerebral, em Ukhtomski – órgão! – constrói-se de fora) e 2) um fato da vida social, isto é, mudanças da natureza, ergo ligações naturais, e interação dos indivíduos de ordem diferente do que a comunicação de outros objetos. Daí – três níveis: 1) reflexo condicionado – mecanismo, criado de fora, mas = cópia das ligações naturais, corresponde à adaptação passiva; 2) animais domésticos (escravo?), própria pessoa = animal doméstico (Tutnvald) = formação passiva das ligações, de fora; 3) participação ativa na germinação das ligações + auto-estimulação, como caso particular da estimulação social. Compare ‘instrumentum vocale, semivocale e mutum’. O último corresponde à adaptação ativa à natureza = psicologia da pessoa. A questão está na personalidade. Pavlov compara o sistema nervoso com o telefone, mas toda a especificidade da psicologia do homem está em que nela, em um ser único, estão unidos o telefone e a telefonista, isto é – o aparelho e o manejo dele pelo homem. Através do mecanismo do reflexo condicionado a natureza maneja o homem, mas as ligações naturais podem condicionar quaisquer e todas as ligações possíveis da conduta, exceto a mudança da própria natureza. Nas ligações naturais não está incluída a necessidade do trabalho e atividade do trabalho. (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 31)

Kozulin (2001) assim analisa essa questão:

A forma primitiva de divisão do trabalho pressupõe a divisão das funções de supervisão e execução prática entre o supervisor e o trabalhador. Em sistemas mais avançados estes dois papéis estão integrados no mesmo indivíduo que, ao mesmo tempo, é amo e escravo, quer dizer, uma pessoa que toma a decisão e também a executa. Os processos mentais humanos experimentam uma transição similar, passando da forma “externa” em que são supervisionados desde “fora” e só se executam “dentro”, à forma internalizada em que os momentos de tomada de decisão e execução estão integrados dentro do aparelho psicológico¹⁷⁷. (KOZULIN, 2001, p. 119-120)

¹⁷⁷ “La forma primitiva de división del trabajo presupone la división de las funciones de supervisión y ejecución práctica entre el supervisor y el trabajador. En sistemas más avanzados estos dos papeles están integrados en el mismo individuo que es, al mismo tiempo, amo y esclavo, es decir, una persona que toma una decisión y, así-mismo, la ejecuta. Los procesos mentales humanos experimentan una transición similar, pasando de la forma ‘externa’ en que son supervisados desde ‘fuera’ y sólo se ejecutan ‘dentro’, a la forma internalizada en que los momentos de tomada de decisión y ejecución están integrados dentro del aparato psicológico” (KOZULIN, 2001, p. 119-120).

Vygotski comenta que esse processo de ter o aparelho e a chave nas próprias mãos, representa mais do que a coincidência temporal externa de dois estímulos (reflexo condicionado), pois, “que é o próprio homem quem forma, com ajuda de uma combinação artificial de estímulos, uma conexão temporal em seu cérebro”¹⁷⁸ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 90). O signo é artificial.

Para Vygotski (1930/1995a, p. 90), “a própria essência da memória humana consiste em que o homem recorda ativamente com ajuda dos signos”¹⁷⁹; e que nisso consiste não somente a diferença entre a memória humana e animal, mas, a própria essência da civilização.

A história da operação de fazer um nó num lenço é extremamente complexa e instrutiva. No momento de sua aparição significou que a humanidade se aproximava aos limites que separavam uma época de outra: a barbárie da civilização. R. Thurnwald disse que a natureza não tem, em geral, fronteiras rígidas. Considera-se que a história da humanidade começa com o descobrimento do fogo, mas o limite que separa a forma inferior de existência humana, da superior, é o surgimento da linguagem escrita. O fato de se fazer um nó como recordação, foi uma das formas mais primitivas de linguagem escrita, e jogou um enorme papel na história da cultura, na história do desenvolvimento da escrita. O começo do desenvolvimento da escrita se apoia em semelhantes meios auxiliares da memória; não é em vão que muitos pesquisadores qualificam de mnemotécnica a primeira época do desenvolvimento da escrita. O primeiro nó para recordar assinalava o nascimento da linguagem escrita, sem a qual seria impossível toda civilização¹⁸⁰. (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 77-78)

Vygotski comenta: “Significação: a pessoa de fora cria ligações, dirige o cérebro e através do cérebro – o corpo” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 31). Para ele, a Palavra é

¹⁷⁸ “[...] es el propio hombre quien forma, con ayuda de una combinación artificial de estímulos, una conexión temporal en su cerebro” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 90).

¹⁷⁹ “La propia esencia de la memoria humana consiste en que el hombre recuerda activamente con ayuda de los signos” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 90).

¹⁸⁰ “La historia de la operación de hacer un nudo en el pañuelo es extremadamente compleja e instructiva. En el momento de su aparición significó que la humanidad se aproximaba a los límites que separaban una época de otra: la barbarie de la civilización. R. Thurnwald dice que la naturaleza no tiene, en general, fronteras rígidas. Suele considerarse que la historia de la humanidad comienza con el descubrimiento del fuego, pero el límite que separa la forma inferior de existencia humana de la superior es la aparición del lenguaje escrito. El hecho de hacer un nudo como recordatorio fue una de las formas más primarias del lenguaje escrito y jugó un enorme papel en la historia de la cultura, en la historia del desarrollo de la escritura. El comienzo de desarrollo de la escritura se apoya en semejantes medios auxiliares de la memoria; no en vano son muchos los investigadores que califican de mnemotécnica la primera época del desarrollo de la escritura. El primer nudo recordatorio señalaba el nacimiento del lenguaje escrito sin el cual sería imposible toda la civilización” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 77-78).

uma questão central: “A sócio-gênese é a chave para a conduta superior. Aqui nós encontramos a função psicológica da palavra (e não biológica). Método sócio-genético” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 31).

Para Vigotski, o ponto central dessa investigação consiste em “estudar a passagem desde a influência social, exterior ao indivíduo, à influência social, interior do indivíduo, e trataremos de esclarecer os momentos mais importantes que integram esse processo de transição”¹⁸¹ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 87). Para o autor, essa discussão encerra uma lei que explica a orientação da própria conduta junto ao emprego do signo. Essa questão é central e encerra uma ideia de um processo de influência do emprego do signo no desenvolvimento psíquico.

A história do desenvolvimento dos signos nos leva, no entanto, a uma lei muito mais geral que regula o desenvolvimento da conduta. P. Janet a qualifica de lei fundamental da psicologia. Seu significado essencial consiste em que a criança, ao longo de seu desenvolvimento, começa a aplicar à sua pessoa, as mesmas formas de comportamento que a princípio outros aplicavam com respeito a ela. A própria criança assimila as formas sociais da conduta e as transfere a si mesma. Se aplicarmos o dito à esfera que nos interessa, caberia dizer que esta lei se apresenta como acertada, sobretudo **no emprego dos signos**.

O signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais, e somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo.¹⁸² (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 147, grifo nosso)

Vigotski coloca que o signo é a princípio meio de relação social e de influência, para depois se transformar em meio de influência sobre si mesmo. Para nós, a associação que Vigotski faz do emprego do signo com a lei de Janet, tem como conexão a ideia de **alguma regulação do processo de desenvolvimento psicológico**. Assim sendo, entendemos que o emprego do signo diz respeito a um processo de regulação do desenvolvimento psicológico que é, em seu conjunto, composto por formas de comportamento diversas que implicam todo tipo de conduta prática, emocional e

¹⁸¹ “[...] estudiar el paso desde la influencia social, exterior ao individuo, a la influencia social, interior del individuo y trataremos de esclarecer los momentos más importantes que integran ese proceso de transición” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 87).

¹⁸² “La historia del desarrollo de los signos nos lleva, sin embargo, a una ley mucho más general que regula el desarrollo de la conducta. P. Janet la califica de ley fundamental de la psicología. Su significado esencial consiste en que el niño, a lo largo de su desarrollo, empieza a aplicar a su persona las mismas formas de comportamiento que al principio otros aplicaban con respecto a él. El propio niño asimila las formas sociales de la conducta y las transfiere a sí mismo. Si aplicamos lo dicho a la esfera que nos interesa cabría decir que esta ley se manifiesta como cierta sobre todo en el empleo de los signos. El signo, al principio, es siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan solo después se transforma en medio de influencia sobre sí mismo” (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 146).

intelectual. Vigotski está tratando de estudar a função psicológica da palavra pelo método sociogenético, procurando compreender como se dá a passagem da influência social exterior para a influência social interior, do indivíduo. Mas, para sua análise completa, é preciso ter em mente a segunda tese acima mostrada, que envolve o exemplo do uso ativo da memória, incluindo-se também a escrita, etc. Assim sendo, entendemos que os mesmos meios reguladores da conduta gerados e usados no processo social, entre as pessoas, tornam-se utilizados conscientemente pelo próprio indivíduo que. Em seu processo de desenvolvimento psicológico, aprende a deles se servir como autoestimulação e domínio da própria conduta. Para nós, a questão da influência social externa, para a influência social, operada no próprio indivíduo, é uma questão de processo de formação humana, no qual o signo tem papel de transmitir informação e modos de pensar e agir, constituídos socialmente, e pelos quais os indivíduos se orientam em seu meio, na prática da vida social, regulando internamente sua conduta.

Eco (2004) comenta que “o signo é usado para transmitir uma informação, para indicar a alguém alguma coisa que um outro conhece e quer que outros também conheçam” (p. 25). Vygotski (1930/1995a) afirma que “dentre todos os sistemas de relação social o mais importante é a linguagem”¹⁸³ (p. 86).

É interessante também notar que Vigotski resgata Natorp nessas discussões. Ao tratar a sócio-gênese, ao abordar a função psicológica da palavra, Vigotski comenta: “Auto-estimulação é um caso particular (extremamente específico) da estimulação social: ‘socio-personnelles’ – em Janet (compare a função da comunicação no pensamento. – Natorp)” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 31).

Para Vygotski (1930/1995d), é graças ao signo que se estabelece a comunicação, pois, o signo é o traço fundamental do desenvolvimento superior das relações mediadas dos homens. A forma de comunicação mediada pelo signo se diferencia da forma de comunicação direta, natural. A consciência coloca-se nesse processo.

Apoiando-se em Natorp, Vigotski comenta que “a linguagem é a base e o portador dessa experiência social; inclusive quando pensamos a nós, conservamos a ficção da comunicação. Em outros termos, sem linguagem não há consciência nem autoconsciência” (VYGOTSKI, 1924/1997a, p. 88).

¹⁸³ “Entre todos los sistemas de relación social el más importante es el lenguaje” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 86).

No caso de Janet, “a criança, ao longo de seu desenvolvimento, começa a aplicar à sua pessoa as mesmas formas de comportamento que a princípio outros aplicavam com respeito a ele. A própria criança assimila as formas sociais de conduta e as transfere para si mesma”¹⁸⁴ (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 146).

Tanto em Janet quanto em Natorp, temos processos ligados a sujeitos ativos aprendendo nas relações sociais igualmente ativas. Eles articulam ideias e formas de condutas, pensam e compreendem, formam consciências, tendo a influência do signo. No caso, importa o processo de tomada de consciência do signo como influência na regulação da conduta. A nosso ver, o aprendizado da escrita no curso do desenvolvimento cultural da criança, que não apenas muda o curso de seu desenvolvimento, mas também lhe confere formas simbólicas de domínio da própria conduta, pode ser visto como um exemplo nessa discussão. A escrita é convencional, arbitrária e gerada socialmente. Mas, seu domínio não exclui a participação e desenvolvimento dos processos psíquicos. O mesmo com a memória, etc. Entendemos assim, que está se tratando de um processo humano mediado pela operação do signo.

Em termos de sociogênese do desenvolvimento cultural, da formação da personalidade social, de uma perspectiva metodológica marxista de psicologia humana, temos que a linguagem é “a função central das relações sociais e da conduta cultural da personalidade”¹⁸⁵ (VYGOTSKI, 1930/1995d p. 148). A nosso ver, esse raciocínio de Vigotski segue seus argumentos sobre a psicologia do homem e do que distingue o humano, acentuando a compreensão de que a palavra permite conceituar, significar, o que nos ajuda a analisar o signo como influência na comunicação social. Estamos diante da relação entre pensamento e linguagem na formação e orientação da conduta. Essa discussão de Vigotski segue, no campo psicológico, o princípio marxista de que a consciência é um fenômeno social.

Vygotski (1930/1995d, p. 151) coloca que o desenvolvimento da conduta cultural vem do plano social. Ele comenta que todas as funções psíquicas superiores não são produto da biologia e nem da história da filogênese pura, mas que:

¹⁸⁴ “[...] el niño, a lo largo de su desarrollo, empieza a aplicar a su persona las mismas formas de comportamiento al principio otros aplicaban con respecto a él. El propio niño asimila las formas sociales de la conducta y las transfiere a si mismo” (VYGOTSKI, 1903/1995d, p. 147).

¹⁸⁵ “[...] la función central de las relaciones sociales y de la conducta cultural de la personalidad” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 148).

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; o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a sua natureza é social; inclusive, em processos psíquicos segue sendo quase-social. O homem, inclusive, a sós consigo mesmo conserva funções de comunicação¹⁸⁶. (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 151).

Na análise de Coll Salvador (1999), o sujeito pode regular a sua conduta “de maneira ativa e consciente em função do significado que o mesmo confere aos signos, e não simplesmente como uma resposta passiva e direta aos estímulos *artificiais* por meio dos quais o homem controla e regula a sua conduta” (COLL SALVADOR, 1999, p. 101, grifo do autor). Para Coll Salvador (1999, p. 101), a passagem do controle do ambiente ao controle do indivíduo diz do surgimento da regulação voluntária e se mostra como a característica diferencial dos processos psíquicos superiores típicos da espécie humana.

Nas palavras de Vygotski (1930/1995f, p. 123): “a relação mais essencial que subjaz na estrutura superior, é a forma especial de organização de todo o processo, que se constrói graças à introdução, na situação, de determinados estímulos artificiais que cumprem o papel de signos”.

De um modo geral, Vigotski está falando do desenvolvimento histórico da consciência humana, do desenvolvimento de funções psíquicas elementares em superiores, do desenvolvimento cultural da humanidade, com a ajuda de meios auxiliares, ou de signos. No caso, Vigotski está procurando o processo de humanização por dentro da ação mediada.

4.7. O Determinismo se Humaniza

A discussão que Vigotski levanta acerca da ação mediada, toca também no problema do determinismo da vida humana. Nessa discussão, o signo também se coloca. Abordaremos essa questão a partir de Pavlov.

¹⁸⁶ “[...] el propio mecanismo que subyace en las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social. Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convertirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social. El hombre, incluso a solas consigo mismo, conserva funciones de comunicación” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 151).

Pavlov (1972b) faz o seguinte questionamento:

Sabemos, não obstante, que existem muitas pessoas que estão dispostas, baseando-se unicamente nas palavras, a tirar delas todas as conclusões possíveis, a limitar todo o conhecimento às palavras e a empregar somente elas para dirigir sua vida e a dos demais. Sem nos aprofundarmos mais neste amplo e importante tema, devemos fazer constar que, devido a dois sistemas de sinalização e à influência de diversos modos de vida muito enraizados no tempo, a massa humana encontra-se dividida em três tipos: o meditativo, o artístico e um intermediário. Neste último, o trabalho dos dois hemisférios se baseia na medida conveniente. Essa divisão é válida tanto para os indivíduos como para as nações. (PAVLOV, 1972b, 159-160)

De acordo com Pavlov (1972b), estes tipos se revelam segundo o estado clínico e transtornos afetivos. O artístico tende ao tipo histérico, sendo que sua debilidade geral se sente mais no segundo sistema de sinalização, desordenando o primeiro sistema de sinais, resultando em emoções desmedidas, transtornos nervosos, etc. O meditativo tende ao tipo neurótico e a debilidade geral se sente mais no primeiro sistema de sinalização e na emotividade, que são bases da relação do organismo com o mundo, resultando em falta de sensação do real, desadaptação, etc.

No referido texto, Pavlov não coloca a quem se refere seu comentário sobre usarem a Palavra como explicação para se dirigir a vida e a dos demais, mas, de qualquer forma, ele tem sua visão sobre a linguagem calcada no sinal, entendendo que a linguagem está subordinada ao esquema da sinalização, e esta relacionada à regulação nervosa dos estímulos naturais. O estudo dos transtornos nervosos vem relacionado com o conceito de sinalização.

A teoria histórico-cultural buscará outra explicação, no campo da mediação simbólica. Vygotski (1930/1995a) e Vygotsky e Luria (1930/1996), comentam que, em sua vida cotidiana, o homem necessita sempre recordar-se de algo para cumprir determinada tarefa, mas “como não confia em sua memória, faz um nó em seu lenço ou então recorre a um procedimento análogo como, por exemplo, colocar um papelzinho debaixo da tampa de seu relógio de bolso, etc.”¹⁸⁷ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 77).

Vygotsky e Luria (1930/1996) colocam que na história da humanidade foram se desenvolvendo inicialmente processos mnemônicos como estes, que mostram o

¹⁸⁷ “[...] como no confía en su memoria, suele hacer un nudo en su pañuelo o bien recurre a un procedimiento análogo como, por ejemplo, colocar un papelito bajo la tapa de su reloj de bolsillo, etc.” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 77).

progresso do homem em utilizar diversos recursos simbólicos auxiliares para recordar fatos, controlar sua memória e ampliar as formas de controle de sua própria conduta por meio de recursos externos indiretos.

O que se aperfeiçoou na Idade Antiga e na Idade Média foi chamado *memoria technica* ou memória artificial. O desenvolvimento histórico da memória humana pode ser resumido, básica e primordialmente, como o desenvolvimento e o aperfeiçoamento daqueles meios auxiliares que os humanos sociais elaboraram no processo de sua vida cultural. (VYGOTSKY e LURIA, 1930/1996, p. 119, grifo dos autores).

Segundo Vygotsky e Luria (1930/1996), esse desenvolvimento histórico da memória humana se aperfeiçoou ainda mais com a criação e uso dos sistemas de escrita, de modo que, da mnemotécnica para o desenvolvimento da linguagem escrita, deu-se outro salto qualitativo, cultural, na história da humanidade.

Para Vigotski, o uso artificial de recursos simbólicos auxiliares para a memorização, e seu desenvolvimento, ampliou culturalmente o uso da memória natural e mostrou ser uma poderosa condição psicológica puramente prática de controle do comportamento e de gerenciamento de tarefas cotidianas.

Os pastores do Peru utilizam um fio de *quipu* para registrar seus touros, um segundo para diferenciar entre vacas leiteiras e as que não podem ser ordenhadas, e a seguir para bezerros, carneiros e assim por diante. Os produtos da pecuária são registrados com nós em cordões especiais. A cor do cordão e os diversos métodos de amarrar os nós indicam a natureza do registro. (VYGOTSKY e LURIA, 1930/1996, p. 117, grifo dos autores)

Ao tratar dessa maneira o desenvolvimento da memória cultural, Vigotski faz suas análises irem de encontro às análises de Levy-Bruhl. No caso, Vygotski (1930/1995a, p. 78-79) comenta que, quando o homem primitivo faz incisões num tronco de árvore para se lembrar de algo que foi dito, não estaria recorrendo à memória no lugar da reflexão, como afirma Levy-Bruhl, mas, mostrando “como o intelecto humano cria novas formas de memória. Quanto terá de refletir para anotar um discurso com ajuda de incisões em um pedaço de madeira!”¹⁸⁸ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 79).

¹⁸⁸ “[...] cómo el intelecto humano crea nuevas formas de memoria. ¡Cuánto hay que cavilar para anotar un discurso con ayuda de incisiones en un trozo de madera!” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 79).

No caso, Vigotski comenta que as incisões têm que se relacionar com o conteúdo do discurso, para colocá-lo a serviço de sua memória.

Higounet (2003) comenta o seguinte:

Diante de sua necessidade de um meio de expressão permanente, o homem primitivo recorreu a engenhosos arranjos de objetos simbólicos ou a sinais materiais, nós, entalhes, desenhos. Em nossos dias, a reprodução em disco ou fita magnética, outro procedimento de fixação da linguagem, mais direto que a escrita, começa a concorrer com ela. (HIGOUNET, 2003, p. 10)

Voltando-nos para Vigotski, ele comenta que a operação de introduzir um meio auxiliar para recordar de algo para influenciar ou orientar o domínio da ação, é impossível para o animal, uma vez que se trata de uma ação criativa especificamente humana:

Neste fato específico de introduzir meios artificiais e auxiliares na memorização, na criação ativa, e o emprego de estímulos na qualidade de instrumento da memória, podemos ver, uma vez mais, o traço de um comportamento novo e especificamente humano¹⁸⁹. (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 77)

Nota-se na citação acima que, como ser ativo e criador, o homem libera-se das influências naturais, criando e empregando meios artificiais, que atuam como instrumentos psíquicos na formação de comportamento novo e especificamente humano. Do ponto de vista materialista histórico, esse processo tem gênese social e natureza cultural.

Vygotski (1930/1995a) comenta que processos mnemotécnicos como os acima mencionados, tem parentesco funcional com a escrita. Nessa direção de análise, cita Thurnwald quando este comenta que meios como fazer um nó para se lembrar de algo, por exemplo, servem primeiramente ao homem que o introduz, e depois como meio de comunicação (linguagem escrita), usado no interior de um grupo com denominações convencionais.

¹⁸⁹ “En este hecho específico de introducir medios artificiales y auxiliares en la memorización, en la creación activa y el empleo de estímulos en calidad de instrumento de la memoria podemos ver, una vez más, el rasgo de un comportamiento nuevo e específicamente humano” (VYGOTSKI, 1931/1995a, p. 77).

Mas, diferentemente de Thurnwald, Vygotski (1930/1995a) coloca que é o caráter social dessa nova forma de comportamento que, de fato, define o modo de dominar a conduta própria e a alheia.

Segundo Higounet (2003):

Para que haja escrita, “é preciso inicialmente um conjunto de sinais que possuam **um sentido estabelecido de antemão por uma comunidade social** e que seja por ela utilizado” e “em seguida é preciso que esses sinais permitam gravar e reproduzir uma frase falada” (J. Février). A aquisição desse simbolismo e desse esquematismo se faz por séries de desenvolvimentos mais ou menos lentos e acabados segundo a mentalidade e a língua das sociedades em que são operados. (HIGOUNET, 2003, p. 11, grifo nosso).

Higounet (2003) coloca que sinais guardam ideias (aspecto ideográfico dos sinais), sendo que o traço, a marca, tem uma lógica simbólica. Para esse autor, a escrita “é o fato social que está na própria base de nossa civilização.” (HIGOUNET, 2003, p. 10).

Vygotski (1930/1995a) coloca que, para um homem primitivo marcar num pedaço de madeira sinais que representem um discurso ou algo que lhe foi dito, se requer uma operação psicológica particular que envolve aspectos precedentes da comunicação social de um grupo. Assim, o procedimento de introduzir recursos auxiliares cumprindo um papel de signo se configura como uma operação psíquica particular ligada ao desenvolvimento cultural da humanidade.

Temos muitas razões para assumir que o desenvolvimento cultural consiste em dominar métodos de comportamento que são baseados na utilização de signos como meios de realização de qualquer operação psicológica particular. Isto é provado não só pelo estudo do desenvolvimento psicológico do homem primitivo, mas também pela observação direta e imediata das crianças¹⁹⁰. (Vygotsky, 1928/1994, s / p)

No processo histórico do desenvolvimento da humanidade, o estímulo-signo é fundamental para vislumbrarmos a essência do ato de utilizar objetos externos ou sinais, com função de signos; e como seu método de uso altera as operações psíquicas elementares ou naturais. Mas, não como mera estampagem do signo no psiquismo.

¹⁹⁰ “We have many reasons to assume that the cultural development consists in mastering methods of behaviour which are based on the use of signs as a means of accomplishing any particular psychological operation. This is not only proved by the study of the psychological development of primitive man, but also by the direct and immediate observation of children” (VYGOTSKY, 1928/1994, s/p).

A base orgânica de memória, mneme, pode se manter substancialmente inalterada durante o período de crescimento, mas os métodos de memorização podem ser potencialmente alterados. A criança tem o potencial de aprender como usar sua memória de forma mais eficiente. Ele pode ter dominado os métodos mnemotécnicos de memorização, em particular, e pode ter desenvolvido o método de memorização por meio de signos¹⁹¹. (Vygotsky, 1928/1994, s / p)

Para Vygotski, importa discernir o que representa, psicologicamente, o **método de recordar** por meio de se fazer um nó que cumpre um papel de signo, e que impacto esse método causa na relação entre a memória natural e a cultural.

Portanto, não é simplesmente o fato de que o homem consegue fazer nós num pedaço de pano. Importa examinar o que esse método representa para o desenvolvimento cultural do homem e para o estudo da consciência humana.

No caso, Vygotski (1930/1995a, p. 90) coloca que o uso do nó como meio de recordação, ou de memorização, significa construir outro tipo de nexos que mostra as peculiaridades das formas superiores de conduta. O resultado é que o homem pode organizar “os processos internos de memorização a partir de fora, substituindo operações internas por atividades externas, a qual se submete a seu controle mais facilmente” (VYGOTSKY e LURIA, 1930/1996, p. 138).

Em todo esse processo de criação e emprego do signo, estão aspectos da psicologia humana, que difere da psicologia animal. Como aponta Molón (2010, p. 96), “a sinalização, isto é, a criação e utilização de signos e de sinais arbitrários é uma característica específica do homem; o princípio da sinalização é o fator determinante da espécie humana”.

Para Vygotski (1930/1995f), as formas específicas humanas de desenvolvimento psíquico, distinguem o ser humano, dizendo ainda que “é o homem quem modifica a estrutura natural e subordina a seu poder os processos de sua própria conduta com ajuda dos signos”¹⁹² (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 125).

¹⁹¹ “The organic base of memory, mneme, might remain substantially unaltered during the period of growth, but the methods of memorizing might have changed. The child might have learned how to use his memory in a more efficient way. He could have mastered the mnemotechnical methods of memorizing; in particular, he may have developed the method of memorizing by means of signs” (VYGOTSKY, 1928/1994, s/p).

¹⁹² “[...] es el hombre quien modifica la estructura natural y subordina a su poder los procesos de su propia conducta con ayuda de los signos” (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 125).

Nessa direção de análise, comenta: “e se quisermos ser consequentes na aplicação da tendência que antes qualificamos de humanização da psicologia, se quisermos destacar no desenvolvimento da criança o humano e somente o humano, devemos ultrapassar os limites do esquema”¹⁹³ (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 130). O esquema a ultrapassar é o de reduzir a um mesmo denominador, formas superiores e primitivas de pensamento.

Vygotski (1930/1995a) comenta que o fato de o próprio homem fazer o fechamento dos circuitos nervosos, ou seja, ter em suas mãos o aparato e sua chave é uma peculiaridade da forma de conduta superior em comparação com a inferior.

O sentido dessa afirmação de Vigotski comporta a noção de domínio da própria conduta, com o uso do signo. O modo de seu emprego torna-se fator determinante funcional de todo processo psíquico superior (VYGOTSKI, 1930/1995f; VYGOTSKY; LURIA, 1931/2007).

Assim, Vigotski declara que “a concepção de determinismo se *humaniza*”¹⁹⁴ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 89, grifo no original). Sobre isso, comenta: “a psicologia busca aquelas formas especificamente humanas de determinismo, de regulação da conduta, que não podem ser simplesmente identificadas, de modo algum, com a determinação do comportamento animal, ou reduzidas a elas”¹⁹⁵ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 89).

Para Vygotski (1930/1995a), essa busca implica “ver o ser humano que trabalha e não o músculo que se contrai”¹⁹⁶ (p. 89). Ou ainda: “Quando Politzer fala: a pessoa trabalha e não o músculo – com isso está dito tudo. Isso pode dizer-se sobre toda a conduta do homem” (VYGOTSKI, 1929/2000, p. 38).

Nessa discussão, vemos o comentário de Vigotski (1929/2000) quando diz que a “Psicologia humaniza-se. Ao lado da zôo-psicologia aparece ‘homo-psychologie’, com a psicologia científica dos animais – a psicologia do homem. Nisso está o sentido do

¹⁹³ “Y si queremos ser consecuentes en la aplicación de la tendencia que antes calificamos de humanización de la psicología, si queremos destacar en el desarrollo del niño lo humano y solamente lo humano, debemos sobrepasar los límites del esquema” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 130)

¹⁹⁴ “[...] la concepción del determinismo se *humaniza*” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 89, grifo do autor).

¹⁹⁵ “La psicología busca aquellas formas especificamente humanas del determinismo, de regulación de la conducta, que no pueden ser simplemente identificadas en modo alguno con la determinación del comportamiento animal o reducidas a ellas” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 89).

¹⁹⁶ “[...] ser humano que trabaja y no al músculo que se contrae” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 89).

artigo de Politzer. Nisto está a essência do ‘drama’. Nisso está o sentido da psicologia do homem” (p. 39).

Podemos pensar no trabalho humano da perspectiva marxista. Segundo Souza Silva (2009), para Marx, “a liberdade humana se efetiva praticamente na relação cotidiana do homem com a natureza, superando as necessidades que se apresentam por meio do trabalho” (p. 35).

Mas, colocando a discussão do determinismo que se humaniza no campo psicológico, lembramos-nos também quando Vigotski (1926/2003) comenta Romeu e Julieta, de Shakespeare, no livro *Psicologia Pedagógica*, e como isso significa orientar o natural pelo cultural, como um drama humano.

O determinismo se humaniza. O humano se mostra na ação mediada, no desenvolvimento de funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 1930/1995a; VYGOTSKI; LURIA, 1931/2007). Tudo isso leva a marca do domínio da própria conduta. Como comentam Vigotski e Luria:

Tudo o que distingue psiquicamente o homem dos animais – a temporalidade da vida, o desenvolvimento cultural, o trabalho –, tudo isso, está estreitamente relacionado com o fato de que, em seu processo de desenvolvimento histórico e paralelamente à sua conquista da natureza exterior, o homem conseguiu o domínio de si mesmo, de seu próprio comportamento.¹⁹⁷ (VYGOTSKI; LURIA, 1931/2007, p. 81)

Segundo Vygotski e Luria (1931/2007), nesse processo histórico, o domínio psicológico do próprio comportamento se dá com o homem empregando objetos como signos externos, subordinando seus atos ao fim que obriga os objetos a servir.

Essa análise de Vigotski também inclui uma nova perspectiva para o ser humano. No texto *A Transformação Socialista do Homem*, Vigotski (1930/2004) coloca¹⁹⁸ o fato fundamental de que:

as leis de evolução histórica do homem diferem fundamentalmente das leis da evolução biológica e que a diferença básica entre estes dois processos consiste

¹⁹⁷ “Todo lo que distingue psíquicamente al hombre de los animales – a temporalidad de la vida, el desarrollo cultural, el trabajo –, todo ello, está estrechamente relacionado con el hecho de que, en su proceso de desarrollo histórico y paralelamente a su conquista de la naturaleza exterior, el hombre logró el dominio de sí mismo, de su propio comportamiento” (VYGOTSKI; LURIA, 1931/2007, p. 81).

¹⁹⁸ A referência que utilizamos no texto é da versão publicada em www.marxist.org, de 2004, traduzida para o português por Nilson Dória. Outra tradução desse texto pode ser encontrada em www.pstu.org.br, de 2006, com tradução de Roberto Della Santa Barros. Nas referências, colocamos as duas indicações.

no fato que um ser humano evolui e se desenvolve como um ser histórico, social. Só uma elevação de toda a humanidade a um nível mais alto de vida social, a liberação de toda a humanidade, pode conduzir à formação de um novo tipo de homem. (VYGOTSKY, 1930/2004, s/p).

A essa compreensão de liberdade humana, o autor associa o seguinte comentário:

poder-se-ia dizer que novas formas de trabalho criarão o novo homem e que este homem novo se assemelhará ao tipo antigo de homem, 'o antigo Adão', apenas no nome, da mesma maneira como, de acordo com a grande declaração de Spinoza, um cão, o animal que late, se assemelha a Cão constelação celeste. (VYGOTSKI, 1930/2004, s/p)

A noção do domínio próprio que a concepção vigotskiana de mediação na teoria histórico-cultural nos propicia, atravessa o caminho do determinismo que se humaniza e aponta para o homem novo que Vigotski mira pelas lentes de Marx, Engels e Spinoza.

Nesse processo, é preciso ver a operação psicológica do signo, examinando o signo como instrumento numa operação psicológica. Vigotski desenvolve meios experimentais para isso. É o que abordaremos na sequência.

4.8. O Método Instrumental

A nosso ver, o método instrumental é mais uma ilustração do determinismo que se humaniza, pela via da pesquisa experimental, ou seja, demonstração da superação das limitações que se apresentam para uma criança, numa dada situação ou problema, pelo trabalho psíquico, mental, e pela operação com o signo como um instrumento psicológico que orienta a própria conduta de um sujeito ativo em seu meio.

O método instrumental também nos parece sugerir a necessidade de se compreender as leis psicológicas que regem a ação mediada pela operação com o signo que se vale de processos psíquicos indiretos.

Na teoria histórico-cultural, a introdução do estímulo-meio (signo) faz a ação ter um caráter mediado. A aplicação desse tipo de estímulo corresponde a um novo ponto de vista teórico de Vigotski no campo das investigações psicológicas da época, que se concentravam mais nas explicações naturais do comportamento humano em seu desenvolvimento, reduzindo comportamentos complexos a seus elementos básicos. O

ponto de vista vigotskiano examina o homem histórico no lugar do homem fisiológico ou biológico, nas suas relações com os objetos, fatos e fenômenos externos; e, nessa direção, apresenta também outro exame das relações entre funções psíquicas naturais e superiores (VYGOTSKI, 1930/1995d, 1930/1995e).

Essa abordagem leva Vigotski a postular que, no desenvolvimento histórico da humanidade, o homem criou e empregou voluntariamente (conforme o conceito de vontade adotado por Vigotski) uma classe diferente de estímulo na relação fundamental existente entre os fenômenos e objetos externos e o ato de comportamento.

Vygotski (1930/1995e) afirma que a introdução dessa classe de estímulo muda a operação normalmente envolvida na relação entre o estímulo diretor da conduta e a reação do sujeito, construindo uma combinação nova que modifica o mecanismo mesmo dessa relação: no lugar de um nexos ou relação direta entre os componentes citados, forma-se um nexos ou relação indireta.

Em termos de funções psíquicas, forma-se uma combinação nova, uma operação de tipo triangular E—X—R no conjunto da operação psíquica, cuja ocorrência também influi no tecido cerebral. Essa formação triangular tem impacto nas propriedades psíquicas naturais do homem, reestruturando-as de um modo em que se promove uma passagem das peculiaridades das estruturas naturais para as de tipo superior, alterando assim a natureza orgânica vinculada à função psíquica natural, para outra estrutura, superior, como um tipo diferenciado que tanto integra quanto modifica a função psíquica natural. Esse processo se dá na medida em que o estímulo-meio cumpre o papel de signo. Essa classe de estímulo cumpre o papel de signo quando sua ocorrência representa a introdução, na situação psicológica, de estímulos artificiais com índole de signo, cuja operação modifica toda a estrutura do processo psíquico (VYGOTSKI, 1930/1995e).

A nosso ver, em termos psicológicos, a operação com o signo que faz a ação humana ter um caráter mediado, trata de desenvolvimento psicológico, da passagem de um estado a outro superior, que modifica a função psíquica natural. Nesse esquema, vemos mediação na teoria histórico-cultural como um processo de vir-a-ser no desenvolvimento intelectual, que se beneficia da criação e emprego de estímulos artificiais pelo próprio homem.

O estímulo artificial é um dispositivo elaborado historicamente pelo homem e que assume diferentes formas como o número, a escrita, a arte, o desenho, etc., que são diversos gêneros de signos convencionalmente criados pela humanidade para servir como estímulo-signo. O uso do estímulo-signo é a essência da estrutura superior. Assim, Vigotski coloca que é graças a essa introdução do estímulo-meio que cumpre papel de signo que se organiza todo o processo psíquico e se estrutura as funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 1930/1991e, 1930/1995d, 1930/1995e).

Para Vygotski (1930/1995d, 1930/1995e), toda essa operação com signos tem um significado importante: o domínio do próprio processo de comportamento. Esse significado permite saltar dos princípios do reflexo condicionado para a psicologia humana, vendo-se como um procedimento humano a criação de novos nexos na estrutura ou no mecanismo E-R, e por isso psicologicamente distinto da psicologia animal.

Sobre essa conduta humana, o autor afirma que, em geral, “sua peculiaridade se deve, em primeiro lugar, a que o homem intervém ativamente em suas relações com o meio e que, através do meio ele mesmo modifica seu próprio comportamento, subordinando-o a seu poder”¹⁹⁹ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 90).

O estímulo-signo contribui nesse sentido, e podemos vê-lo nessa outra afirmação do autor: “é o homem que modifica a estrutura natural e subordina a seu poder os processos de sua própria conduta com ajuda dos signos” (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 125), atuando com eles desde fora. Ou ainda: “a própria essência da memória humana consiste em que o homem recorda ativamente com a ajuda dos signos” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 90).

Para Vigotski (1930/1995e, 1929/1995f), o homem lida com os estímulos de maneira ativa, ou seja, pensando e tomando consciência da situação criada, subordinando leis do estímulo com sua reação eletiva, pois, o autor entende que os processos de conduta humana são orientados através do domínio dos estímulos.

Essas análises nos levam a outro aspecto teórico importante das operações indiretas: a reação inteligente.

¹⁹⁹ “[...] su peculiaridad en primer lugar se debe a que el hombre interviene activamente en sus relaciones con el medio y que, a través del medio él mismo modifica su propio comportamiento, supereditándolo a su poder” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 90).

Vemos que a ideia de reação inteligente pode ser aproximada da colocação de Vygotski (1930/1991e) de que a operação instrumental com signos converte o ato de comportamento em operação intelectual. Nesse sentido, cabe abordar o método instrumental.

O método instrumental é um método de investigação experimental utilizado por Vygotski (1930/1991e), em que se observa a introdução de um estímulo auxiliar na resolução de um problema. É considerado também como um método histórico-genético de investigação do comportamento.

Esse método engendra o uso do signo como dispositivo artificial. Segundo Vygotski (1930/1991e, p. 67), “o método instrumental estabelece um novo ponto de vista sobre a relação entre o ato da conduta e o fenômeno externo”²⁰⁰.

A base do método instrumental é o ato instrumental e o que caracteriza sua singularidade é o instrumento psicológico, empregado entre o objeto e a operação psicológica a ele dirigida. O uso do instrumento psicológico (signo) afeta funcionalmente todos os processos envolvidos na ação instrumental que assim se constitui, e que implica uma operação intelectual.

Nas palavras de Vigotski:

Entre o objeto e a operação psicológica a ele dirigida, surge um novo componente intermediário: o instrumento psicológico, que se converte no centro ou foco estrutural, na medida em que determina, funcionalmente, todos os processos que dão lugar ao ato instrumental. Qualquer ato de comportamento se converte, então, numa operação intelectual²⁰¹. (VYGOTSKI, 1930/1991e, p. 67).

Para Vygotski (1930/1991f) a ação instrumental traz consigo uma série de funções novas relacionadas com a utilização do instrumento psicológico e seu manejo; e ainda reconstrói ou recria toda a estrutura do comportamento, de direto para indireto (mediado). Com o uso instrumental do signo, processos naturais são substituídos por processos artificiais.

²⁰⁰ “[...] el método instrumental establece un nuevo punto de vista sobre la relación entre el acto de conducta y el fenómeno externo” (VYGOTSKI, 1930/1991e, p. 67).

²⁰¹ “[...] entre el objeto y la operación psicológica a él dirigida, surge un nuevo componente intermedio: el instrumento psicológico, que se convierte en el centro o foco estructural, en la medida en que determina funcionalmente todos los procesos que dan lugar al acto instrumental. Cualquier acto de comportamiento se convierte entonces en una operación intelectual” (VYGOTSKI, 1930/1991e, p. 67).

Vygotski desenvolve o método instrumental entendendo que é preciso também, experimentalmente, encontrar a diferença entre a forma simples e a complexa de reação. Assim, desenvolve um método objetivo de observação dessa relação e diferença, colocando, a disposição de um sujeito, meios externos que o ajudem a resolver uma tarefa que vai se complicando cada vez mais. As tarefas são resolvidas utilizando-se objetos pelos quais o sujeito do experimento pode relacionar esse objeto com um estímulo correspondente (reação eletiva).

Vygotski (1930/1995c) apresenta o exemplo do experimento realizado com uma criança de 2 anos e meio. Inicialmente, se pediu a essa criança que levantasse a mão direita ou esquerda ao se mostrar diversos estímulos. Vygotski comenta que a reação costumava se estabelecer imediatamente, ou com algum atraso, mas sem maiores dificuldades. Num segundo momento, sem repetir a instrução, eram colocados vários objetos ao lado direito e esquerdo da criança, para que ela pudesse relacionar facilmente esse objeto com o estímulo correspondente, e assim acertar qual mão deveria levantar. No caso, “colocávamos à sua direita, uma folha de papel para recordá-la que a um lápis deveria reagir com a mão direita; à sua esquerda púnhamos um termômetro para que recordasse que à vista do relógio teria que reagir com a mão esquerda”²⁰² (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 114-115). O autor comenta que a reação transcorreu normalmente, mas, essencialmente, o comportamento da criança mudou.

A intenção de Vygotski era comparar os dois momentos do experimento e examinar os componentes da reação eletiva, em ambos. No caso, observou o seguinte:

Se o primeiro correspondia ao estabelecimento de nexos diretos entre o estímulo e a reação, o segundo, em compensação, tinha **caráter mediado**. Não existia relação imediata entre o estímulo e a reação. A criança devia encontrar essa conexão toda vez, e fazê-lo através de um estímulo-meio exterior que lembrava a conexão necessária²⁰³. (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 115, grifo nosso)

A nosso ver, basicamente, esta se tratando de processos de mediatização das funções psíquicas, examinado no plano experimental. A criança faz a conexão através

²⁰² “[...] colocávamos a su derecha una hoja de papel para recordá-la que al lápiz debía reaccionar con la mano derecha; a su izquierda poníamos un termómetro para que recordase que a la vista del reloj tenía que reaccionar con la mano izquierda” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 114-115).

²⁰³ “Si el primero correspondía al establecimiento del nexo directo entre el estímulo y la reacción, el segundo, en cambio, tenía carácter mediado. No existía relación inmediata entre el estímulo y la reacción. El niño debía encontrar esa conexión cada vez y hacerlo a través de un estímulo-medio exterior que le recordara la conexión precisa” (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 115).

do uso intencional de um estímulo-meio, com o concurso do pensamento, para resolver uma situação-problema a partir de signos.

Esse experimento também foi feito com crianças de maior idade (pré-escolares de mais idade ou iniciando a escolarização). A diferença é que, diante de uma série de estímulos, ordenava-se que reagissem levantando e abaixando diversos dedos da mão esquerda e direita. Eram utilizados estímulos como palavras, desenhos, figuras coloridas, etc., que não mantinham nenhuma relação de sentido entre o estímulo e a reação. O experimento consistia num teclado de piano de brincado ou numa complexa chave elétrica. Ao lado de cada tecla foram colocados diversos desenhos ou cartolinas com palavras impressas. As crianças, ao comprovarem que não conseguiam realizar a tarefa pela simples memorização, recorriam aos estímulos auxiliares que foram colocados, situando-os abaixo das teclas correspondentes, como meios de memorização da instrução, relacionando-os com os estímulos dados (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 115).

Nesse caso: “se colocavam caminhos exteriores desde os estímulos às reações; colocávamos à disposição das crianças diversos meios para memorizar e reproduzir a instrução”²⁰⁴ (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 115).

Então, levanta as seguintes observações sobre a figura acima, e os resultados encontrados.

A distinção do experimento reside em que no momento dado não há conexão entre ambos os pontos e nos dedicamos a investigar o caráter de sua formação. O estímulo A provoca uma reação que consiste em encontrar o estímulo X que influencia, por sua vez, o ponto B. Portanto, a conexão entre os pontos A e B não se estabelece de forma imediata, mas **mediada**. Nisto consiste a peculiaridade fundamental da reação eletiva e de toda a formação superior da conduta²⁰⁵. (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 116, grifo nosso).

Vygotski (1930/1995c) coloca que, diferentemente de um nexos reflexo convencional direto entre os pontos A e B, “quando o nexos que se forma é mediado, no

²⁰⁴ “[...] tendían caminos exteriores desde los estímulos a las reacciones; poníamos a la disposición de los niños diversos medios para memorizar y reproducir la instrucción” (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 115).

²⁰⁵ “Lo característico del experimento radica en que en el momento dado no hay conexión entre ambos puntos y nos dedicamos a investigar el carácter de su formación. El estímulo A provoca una reacción que consiste en hallar el estímulo X que influye, a su vez el punto B. Por lo tanto la conexión entre los puntos A y B no se establece de forma inmediata sino mediada. En esto consiste la peculiaridad fundamental de la reacción electiva y de toda la forma superior de conducta” (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 116).

lugar de um vínculo associativo se formam outros dois que conduzem ao mesmo resultado, mas por um caminho distinto”²⁰⁶ (p. 116).

Vygotski (1930/1995c) comenta que essas conclusões esclarecem a relação entre a forma superior de conduta e os processos elementares que a constitui, mostrando que a forma superior é sempre constituída por processos psíquicos, nervosos, elementares ou primários de comportamento que a integram.

4.9. A Mediação Social

Outra forma de mediação comentada por Vigotski e Luria, que tem estreita relação com as conclusões sobre mediação na teoria histórico-cultural, é a **mediação social**.

No livro *O instrumento e o signo no desenvolvimento da criança*, Vygotski e Luria (1931/2007) tratam também da relação entre inteligência ou ação prática e a função reguladora da fala, na conduta da criança. No caso, comentam:

Desde o momento em que, com a ajuda da linguagem, a criança começa a dominar seu próprio comportamento e, em seguida, a tomar posse da situação, surge uma forma totalmente nova de comportamento e novas formas de relação com o entorno²⁰⁷. (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 22, grifo no original)

Vygotski e Luria (1931/2007) comentam que “a linguagem mostra uma grande persistência e se incrementa cada vez que a situação se complica e a meta se faz mais difícil de alcançar”²⁰⁸ (p. 22). No caso, colocam a conclusão experimental que a criança fala segundo atua, e que a fala não segue simplesmente a atividade prática, mas desempenha um papel concreto e importante, sendo tão importante quanto a própria ação. Além disso, comentam:

²⁰⁶ “Cuando el nexo que se forma es mediado, en lugar de un vínculo asociativo se forman otros dos que conducen al mismo resultado, pero por distinto camino” (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 116).

²⁰⁷ “Desde el momento en que, con ayuda de la lenguaje, comienza el niño a dominar su propio comportamiento y enseguida a adueñarse de la situación, surge una forma totalmente nueva de comportamiento y nuevas formas de relación con el entorno” (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 22, grifo dos autores).

²⁰⁸ “El lenguaje muestra una gran persistencia y se incrementa cada vez que la situación se complica y la meta se hace más difícil de alcanzar” (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 22).

Quanto mais complexa é a ação requerida e menos direta é a via de solução, tão mais importante é o papel que desempenha a fala em todo o processo. Algumas vezes, a fala adquire tal importância que sem ela a criança se mostra definitivamente incapaz de concluir a tarefa²⁰⁹. (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 23)

Então, concluem que “*a criança não resolve uma tarefa prática somente mediante seus olhos ou suas mãos, mas também com a ajuda da fala*”²¹⁰ (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 23, grifo no original), e que esta forma especificamente humana de comportamento compõem-se da unidade da percepção, da fala e da ação. No caso, colocam que a fala egocêntrica teria a mesma função intelectual que desempenha a fala interna, criando-se antecipações da ação (preparo de ações futuras) com ajuda das palavras, para solucionar um problema.

Nesse sentido, comentam que a ação prática ajudada pela fala, permite à criança uma planificação verbal da solução de uma tarefa, realizando-se a parte motriz assim preparada, e o que consideram o mais importante: “as palavras dirigidas à solução de um problema não somente se atém aos objetos pertencentes ao mundo exterior, mas alcançam também o próprio comportamento da criança, suas ações e intenções”²¹¹ (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 24).

Vygotski e Luria (1931/2007, p. 24-25) colocam que essas conclusões indicam que, no âmbito do comportamento humano, a questão não se trata somente da manipulação de objetos num campo visual, mas também de todo um processo de planejamento com a ajuda da fala – função planificadora da fala – dirigindo o próprio comportamento da criança. Esses autores colocam que essa conclusão significa que a criança dirige sua própria atividade com uma classe de estímulos auxiliares criados pela fala, que se coloca entre ela e o entorno, e que lhe dá maior liberdade da situação imediata, possibilitando tornar a conduta organizada e planejada.

²⁰⁹ “Cuanto más compleja es la acción requerida y menos directa es la vía de solución, tanto más importante es el papel que desempeña el habla en todo el proceso. Algunas veces, el habla adquiere tal importancia que sin ella el niño se muestra definitivamente incapaz de culminar la tarea” (VYGOTSKI, 1931/2007, p. 23).

²¹⁰ “[...] *el niño resuelve una tarea práctica no solo mediante sus ojos e sus manos, sino también con la ayuda de la habla*” (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 23, grifo dos autores).

²¹¹ “Las palabras dirigidas a la solución de un problema no sólo atañen a los objetos pertenecientes al mundo exterior, alcanzan también al propio comportamiento del niño, a sus acciones e intenciones” (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 24).

Assim sendo, Vygotski e Luria (1931/2007) colocam que a fala desempenha papel determinante na organização das funções psíquicas superiores, atuando como um estímulo auxiliar, como um signo simbólico tanto no contato com as pessoas, ou seja, tanto como um **meio de contato social**, quanto como meio de **autoestimulação**. Sobre isso, comentam:

Pode comprovar-se que os estímulos auxiliares (no caso que estamos considerando, a fala) que desempenham uma função específica de organizar a conduta, não são senão os signos simbólicos que temos estudado. Eles servem à criança, fundamentalmente e em primeiro lugar, como um meio de contato social com as pessoas que a rodeiam, e se aplicam a si mesma, como meio de auto-estimulação, criando deste modo uma forma nova e mais elevada de atividade na criança²¹². (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 24)

Vygotski e Luria (1931/2007, p. 25-26) colocam que, tanto no comportamento da criança quanto no do adulto civilizado, o uso prático de instrumentos e as formas de atividade associadas à fala, constituem “uma entidade psíquica complexa em que a atividade simbólica está orientada para a organização de operações práticas mediante a criação de estímulos de segunda ordem e à planificação da própria conduta do sujeito”²¹³ (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 26).

Vygotski e Luria (1931/2007, p. 28) consideram que a fala é um fator singular na organização da conduta prática da criança, sendo decisiva desde o começo do desenvolvimento infantil.

Nessas discussões, Vygotski e Luria (1931/2007) apontam para mediação social como a via principal para o desenvolvimento da inteligência prática, sendo também um fator importante para a conduta se fazer socializada.

A transcrição a seguir, em que se aborda a Mediação Social, é longa, mas necessária em sua totalidade, pois confere detalhes importantes que compreende essa mediação:

²¹² “Pueda comprobarse que los estímulos auxiliares (en el caso que estamos considerando, la habla) que desempeñan una función específica de organizar la conducta, no son sino los signos simbólicos que hemos venido estudiando. Ellos sirven al niño, fundamentalmente y en primer lugar, como un medio de contacto social con las personas que le rodean, y se aplican asimismo como medios para influir en sí mismo, como medio de auto-estimulación, creando de este modo una forma nueva y más elevada de actividad en el niño” (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 24).

²¹³ “[...] una entidad psíquica complexa en que la actividad simbólica está orientada hacia la organización de operaciones prácticas mediante la creación de estímulos de segundo orden y la planificación de la conducta misma del sujeto” (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 26).

A criança que fala conforme está resolvendo um problema prático relacionado com o uso de instrumento, e que conecta a fala e a ação em uma só estrutura, incorpora, ao fazê-lo, um elemento social à sua ação e determina assim o destino da ação e a futura via, ao desenvolvimento de sua conduta. Deste modo, a conduta da criança se transfere pela primeira vez a um novo plano, é orientada por fatores novos e conduz ao surgimento de estruturas sociais na vida psíquica da criança. Sua conduta se faz socializada e isto constitui o principal fator determinante de todo o desenvolvimento posterior de sua inteligência prática. Globalmente, toda a situação adquire para a criança um significado social em que, assim como os objetos, atuam as pessoas. A criança percebe a situação como um problema colocado pelo experimentador e ela sente, estando ele ou não presente, que por trás do problema há um ser humano. As atividades da criança adquirem seu próprio sentido dentro do sistema da conduta social e a direção até a meta que persegue se refrata através do prisma das formações sociais do pensamento.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento, toda a história do desenvolvimento psíquico da criança nos mostra que consegue adaptar-se ao entorno, graças à **mediações sociais**, por intermédio das pessoas que a rodeiam. O caminho da coisa à criança e desta à coisa, passa por intermédio de outra pessoa. A transição desde a via biológica à social do desenvolvimento é a conexão chave no processo de desenvolvimento, um ponto de inflexão crucial na história do comportamento da criança. Nossos experimentos demonstram que o caminho por intermédio de outra pessoa é a autoestrada [rodovia, via de circulação] central do desenvolvimento da inteligência prática. Aqui, a fala desempenha um papel primordial²¹⁴. (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 28-29)

Podemos notar, na transcrição acima, que se percebe que por trás do problema há um ser humano, refratado nas formas sociais do pensamento. O caminho da criança até o objeto passa por outra pessoa, ou seja, pelo que se comunica de pensamentos entre

²¹⁴ “El niño que habla según está resolviendo un problema práctico relacionado con el uso de instrumentos y que conecta el habla y la acción en una sola estructura, incorpora al hacerlo un elemento social a su acción y determina así el destino de la acción y la futura vía al desarrollo de su conducta. De este modo la conducta del niño se traslada por primera vez a un nuevo plano, es guiada por factores nuevos y conduce a la aparición de estructuras sociales en la vida psíquica del niño. Su conducta se hace socializada y esto constituye el principal factor determinante de todo el desarrollo posterior de su inteligencia práctica. Globalmente toda la situación adquiere para el niño un significado social en que, al igual que los objetos, actúan las personas. El niño percibe la situación como un problema planteado por el experimentador y siente que, ya esté o no presente, tras el problema hay un ser humano. Las actividades del niño adquieren su propio sentido dentro del sistema de la conducta social y la dirección hacia la meta que sigue, se refracta a través del prisma de las formas sociales de pensamiento. Desde los primeros días del desarrollo toda la historia del desarrollo psíquico del niño nos muestra que logra adaptarse al entorno gracias a mediaciones sociales, a través de la gente que le rodea. El camino de la cosa al niño y de este a la cosa pasa a través de otra persona. La transición desde la vía biológica a la social del desarrollo es la conexión clave en el proceso del desarrollo, un punto de inflexión crucial en la historia comportamental del niño. Nuestros experimentos demuestran que el camino a través de otra persona es la autopista central del desarrollo de la inteligencia práctica. El habla desempeña aquí un papel primordial” (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 28-29).

as pessoas, entre consciências, sobre determinada situação, problema ou objeto, com o auxílio da fala.

A nosso ver a mediação social volta-se para a lógica da função da comunicação no pensamento, auxiliado pela linguagem, pela fala, e que vimos analisando desde o período reflexológico como tal.

Na citação, o experimentor e a criança compartilham, pela comunicação social, formas sociais do pensamento pelo qual se encontram significados sociais pela via de signos simbólicos primeiramente como meio de contato social e depois como autoestimulação.

Queremos acentuar que a mediação social não anula a importância do outro, de outra consciência, da co-operação, mas frisa a função central da fala na resolução de problemas práticos.

É preciso atentar bem para o fato de que a fala desempenha papel primordial no caminho da criança à coisa e desta à criança, que passa por intermédio de outra pessoa pelas formas sociais de pensamento compartilhado pela comunicação (autoestrada). A fala é o estímulo auxiliar, é o signo simbólico da mediação social.

Nesse tipo de mediação, o importante em seu processo social é divisar que o caminho da coisa até a criança e desta até a coisa se dá por intermédio da comunicação social apoiada na fala, produzida entre a criança e as pessoas que a cercam, pois, na via do desenvolvimento da inteligência prática.

Entendemos também que a mediação social diz respeito a um fato ou algo sobre o que se pensa e se fala, apoiando-se na importante relação pensamento-fala.

A mediação social envolve diferenciar a psicologia animal da psicologia humana na resolução de problemas, ao se combinar numa entidade psíquica complexa: percepção, fala e ação.

Vygotski e Luria (1931/2007, p. 29-31), comentam um experimento que vai ao encontro do que estamos comentando acima. Sobre esse experimento colocam que, diante de um obstáculo que impede a criança de alcançar seu objetivo, ou seja, que interrompe sua atividade, pedir ajuda a outra pessoa constitui numa tentativa de preencher essa lacuna. Os autores colocam que esse pedido de ajuda, num momento crítico da operação, desempenha um papel decisivo, pois, ao separar a descrição verbal da própria ação, a criança “cruza a fronteira da cooperação, socializando seu

pensamento prático ao compartilhar sua ação com outra pessoa. E devido a isso a atividade da criança estabelece com a fala novas relações”²¹⁵ (VYGOTSKI, 1931/2007, p. 30).

Assim, os autores colocam que a criança introduz, conscientemente, o auxílio de outras pessoas em suas tentativas de solução de problemas, planificando assim sua própria atividade, relacionando o auxílio de outra pessoa com os requerimentos do problema dado. Em termos de fala socializada, incapaz de alcançar diretamente seu objetivo, mediante a fala a criança se dirige ao adulto, formulando verbalmente ao adulto o método que ele mesmo é incapaz de aplicar diretamente.

Vygotski e Luria (1931/2007) colocam que uma mudança importante que se produz no desenvolvimento da criança acontece quando, ao invés de apelar para um adulto ou para o experimentador, a criança apela para si mesma, ou seja, a fala socializada inicialmente dirigida ao adulto se volta para si mesma.

Além do pedido de ajuda, Vygotski e Luria (1931/2007) comentam também que, no processo de obstaculização da atividade, se verifica a manifestação da fala egocêntrica. No caso, os autores colocam que basta ao experimentador sair da sala ou de deixar de responder as perguntas, que a fala egocêntrica aumenta imediatamente.

De acordo com Vygotski e Luria (1931/2007) a mediação social está envolvida com a atividade intelectual e controle da própria conduta na resolução de problemas práticos; processo este que resulta da “aplicação de *uma atitude social voltada para si mesmo*, a transferência de uma forma social de conduta à organização de sua própria psique”²¹⁶ (VYGOTSKI, 1931/2007, p. 32, grifo no original). A fala desempenha um papel primordial nesse processo intelectual, tornando-se instrumento para a resolução organizada de problemas.

²¹⁵ “[...] cruza la frontera de la co-operación, socializando su pensamiento práctico al compartir su acción con otra persona. Y debido a ello la actividad del niño establece con el habla nuevas relaciones” (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 30).

²¹⁶ “[...] la aplicación de *una actitud social hacia si mismo*, la transferencia de una forma social de conducta a la organización de su propia psique” (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 32, grifo dos autores).

4.10. Ação mediada e educação cultural

É preciso examinar, na teoria histórico-cultural, implicações educacionais da ação mediada com a operação do signo. Sobre isso, Vygotski (1929/1995e, 1929/1995h, 1929/1995i, 1929/1995j) apresenta uma rica análise sobre a educação de formas superiores de conduta.

Vygotski (1930/1995d) comenta que Educação não é simplesmente uma mera assimilação de hábitos na vida da criança. Em sua análise sobre educação, o autor destaca a experiência cultural da criança, dizendo que essa experiência não é independente do estado do organismo num dado momento de seu desenvolvimento.

Para Vygotski (1930/1991e), a experiência cultural na educação se dá como um processo em que “se reestruturam todas as funções naturais de uma determinada criança em um determinado nível de educação” (p. 69). Assim, existe a experiência cultural, mas também a reestruturação de certa estrutura interna, num processo educacional. Essa discussão coloca em evidência a relação entre educação e desenvolvimento das funções psíquicas.

Vygotski (1930/1995d) comenta que a psicologia tradicional tem como desenvolvimento somente o que ocorre dentro da criança, e como educação ou formação de hábitos o que lhe vem de fora, diferenciando a natureza dos processos. Para o autor, a experiência cultural da criança deve também ser conceituada como desenvolvimento.

Vygotski (1929/1995h) comenta que a educação das formas superiores de conduta apóia-se numa visão genética da relação entre o natural e o cultural no desenvolvimento da criança, vista pela mudança entre formas elementares e superiores de conduta, em que ocorre mais um choque entre essas linhas do que uma sequência linear no processo de desenvolvimento psicológico da criança.

Para Vygotski (1929/1995h), essa perspectiva cultural de Educação envolve a relação entre o domínio de meios culturais externos (linguagem, escrita, aritmética) e o aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas – a esfera do desenvolvimento cultural na Educação abarca esse entendimento. O autor aplica esse entendimento para pensar a educação de crianças normais ou com deficiências que, em suma, significa pensar a educação de formas superiores de conduta enraizada na cultura humana.

Segundo Vigotski:

o desenvolvimento cultural da criança representa um tipo especial de desenvolvimento, ou seja, o processo de enraizamento da criança na cultura não pode identificar-se por um lado com o processo de maturação orgânica, e nem por outro lado reduzir-se a uma simples assimilação mecânica de certos hábitos externos²¹⁷. (VYGOTSKI, 1929/1995i, p. 315)

Colocando discussão semelhante no âmbito da aprendizagem da escrita, Vygotski (1929/1995e) examina criticamente a relação entre linguagem (fala) oral e linguagem escrita, na prática do ensino da época. Sobre isso, comenta:

Na prática do ensino escolar, a escrita ocupa, até o momento, um lugar muito pequeno se comparado com o enorme papel que desempenha no processo de desenvolvimento cultural da criança. Até agora, o ensino da escrita tem se colocado em um sentido prático limitado. À criança se ensina a traçar as letras e a formar com elas as palavras, mas não se ensina a linguagem escrita²¹⁸. (VYGOTSKI, 1929/1995e, p. 183).

Essa análise se completa com outro comentário de Vigotski:

Nosso ensino da escrita não se baseia ainda no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega até ela desde fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico como, por exemplo, tocar piano. Com semelhante colocação, o aluno desenvolve a agilidade de seus dedos e aprende, lendo as notas, a tocar as teclas, mas, não o introduzem na natureza da música.²¹⁹ (VYGOTSKI, 1929/1995e, p. 183).

No período reflexológico Vygotski (1926/1991c) comenta que o problema educativo ocupa um lugar central na nova maneira de enfocar a psique do homem.

²¹⁷ “[...] el desarrollo cultural del niño representa un tipo especial de desarrollo, es decir, el proceso de arraigo del niño en la cultura no puede identificarse con el proceso de madurez orgánica, por una parte, ni reducirse, por otra, a una simple asimilación mecánica de ciertos hábitos externos” (VYGOTSKI, 1929/1995j, p. 315).

²¹⁸ “En la practica de la enseñanza escolar, la escritura ocupa hasta la fecha un lugar muy pequeño si se compara con el enorme papel que desempeña en el proceso del desarrollo cultural del niño. Hasta ahora, la enseñanza de la escritura se plantea en un sentido práctico restringido. Al niño se le enseña a trazar las letras y a formar con ellas palabras, pero no se le enseña el lenguaje escrito” (VYGOTSKI, 1929/1995e, p. 183).

²¹⁹ “Nuestra enseñanza de la escritura no se basa aún en el desarrollo natural de las necesidades del niño, ni en su propia iniciativa: le llega desde fuera, de manos del maestro y recuerda el aprendizaje de un hábito técnico, como, por ejemplo, tocar el piano. Con semejante planteamiento, el alumno desarrolla la agilidad de sus dedos y aprende, leyendo las notas, a tocar las teclas pero no lo introducen en la naturaleza de la música” (VYGOTSKI, 1929/1995e, p. 183).

Com a teoria histórico-cultural, Vigotski coloca que “a história do desenvolvimento cultural da criança nos leva diretamente aos problemas da educação”²²⁰ (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 303).

A perspectiva histórico-cultural do processo educativo apóia-se numa visão materialista dialética da relação entre o natural e o cultural no desenvolvimento da criança, vista pela mudança entre formas naturais e superiores de conduta no processo de conhecimento da realidade.

Vygotski (1929/1995h) começa essa análise acentuando que a psicologia, em geral, vem dando muito atenção ao entendimento de desenvolvimento se dando por etapas que seguem se sedimentando e se sucedendo com certa regularidade. Para ele, essa concepção de desenvolvimento apresenta o seguinte problema:

os processos de “crescimento” vegetal com suas mais elementares relações entre o organismo e o meio, eram a base do desenvolvimento. Por esse motivo os processos de fixação da criança na cultura não se consideravam, como regra geral, como processos de desenvolvimento, mas como uma simples assimilação mecânica de uma série de hábitos ou uma aquisição de conhecimentos diversos. Por exemplo, a fixação da criança à aritmética cultural era considerado como uma simples aprendizagem que em nada se diferenciava da assimilação de alguns dados reais como endereços, ruas, etc.²²¹ (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 303).

A perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento implica numa perspectiva de desenvolvimento cujas etapas²²² e seu andamento não são uniformes ou regulares, mas, seguido de mudanças evolutivas e revolucionárias, com diversos retrocessos, avanços, faltas, movimentos variados, conflitos, etc. Assim sendo, Vigotski coloca que a visão tradicional de desenvolvimento, é limitada e restrita (VYGOTSKI, 1929/1995h).

Partindo dessa discussão, coloca sua própria visão a respeito, dizendo:

²²⁰ “La historia del desarrollo cultural del niño nos acerca de lleno a los problemas de la educación” (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 303).

²²¹ “[...] los procesos de ‘crescimento’ vegetal con sus más elementales relaciones entre el organismo y el medio, eran las bases del desarrollo. Por este motivo los procesos de arraigo del niño en la cultura no se consideraban, por regla general, como procesos de desarrollo, sino más bien como una simple asimilación mecánica de una serie de hábitos o una adquisición de conocimientos diversos. Por ejemplo, el arraigo del niño a la aritmética cultural era considerado como un simple aprendizaje que en nada se diferenciaba de la asimilación de algunos datos reales como direcciones, calles, etc.” (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 303).

²²² Etapas ou períodos devem ser vistos ligados à teoria de Vigotski. Segundo Chaiklin (2011), Vigotski vê a criança como um todo, em que cada período do seu desenvolvimento é caracterizado de forma unificada e fundamenta em princípios, mas, considerando-se o conteúdo particular de cada período.

O desenvolvimento cultural da criança só pode ser compreendido como um processo vivo de desenvolvimento, formação, de luta e, nesse sentido, deve ser objeto de um verdadeiro estudo científico. Ao mesmo tempo, há de introduzir-se na história do desenvolvimento infantil o conceito de conflito, quer dizer, de contradição ou choque entre o natural e o histórico, o primitivo e o cultural, o orgânico e o social²²³. (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 303)

Vigotski dá a esse choque a definição de colisão, dizendo: “a própria essência do desenvolvimento cultural se baseia na colisão dos desenvolvimentos das formas culturais de conduta, que a criança vai conhecendo, com as formas primitivas que caracterizam seu próprio comportamento”²²⁴ (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 142). Citando K. Bühler, Vigotski denomina essa luta ou colisão, como “o maior drama do desenvolvimento, o choque entre o natural e o histórico social”²²⁵ (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 304).

Para Vigotski, as formas elementares que caracterizam o comportamento servem de base para o desenvolvimento cultural, mas a formação da conduta superior acaba sendo relativa mais ao processo acima mencionado do que uma mera sucessão quantitativa de etapas. O desenvolvimento da linguagem escrita ilustra essa questão.

A história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança apresenta enormes dificuldades para a investigação. A julgar pelos materiais de que dispomos, o desenvolvimento da linguagem escrita não segue uma linha reta, nem conserva nada parecido à sucessão das formas. Na história do desenvolvimento da linguagem escrita, na criança nos encontramos com as metamorfoses mais inesperadas, quer dizer, com a transformação de umas formas de linguagem escrita em outras. Segundo a magnífica frase de Baldwin, é tanto evolutiva quanto involutiva. Isso significa que junto [ao mesmo tempo] com os processos de desenvolvimento de avanços e manifestação de novas formas, se produzem, a cada passo, processos regressivos, de extinção, de desenvolvimento inverso de formas velhas²²⁶. (VYGOTSKI, 1929/1995e, p. 184)

²²³ “El desarrollo cultural del niño sólo puede ser comprendido como un proceso vivo del desarrollo, de formación, de lucha y, en ese sentido, debe ser objeto de un verdadero estudio científico. Al mismo tiempo, há de introducirse en la historia del desarrollo infantil el concepto de conflicto, es decir, de contradicción o choque entre lo natural y lo histórico, lo primitivo y lo cultural, lo orgánico y lo social” (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 303).

²²⁴ “La propia esencia del desarrollo cultural radica en la colisión de los desarrollos de la formas culturales de la conducta, que va conociendo el niño, con las formas primitivas que caracterizan su propio comportamiento” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 142).

²²⁵ “[...] el mayor drama del desarrollo, el choque entre lo natural y lo histórico social” (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 304).

²²⁶ “La historia del desarrollo del lenguaje escrito en el niño presenta enormes dificultades para la investigación. A juzgar por los materiales de que disponemos, el desarrollo del lenguaje escrito no sigue una línea reta, nin conserva nada parecido a la sucesión de las formas. En la historia del desarrollo del lenguaje escrito en el niño nos encontramos con las metamorfosis más inesperadas, es decir, con la

Para Vygotski (1929/1995h), esse processo de desenvolvimento da linguagem escrita na criança se inicia antes dela entrar na escola e começar a estudar a escrita. Esse percurso se dá na passagem do natural ao cultural, na qualidade de meio simbólico ou de aprendizagem convencional dos signos. Isso porque tal processo se sustenta tanto nos primeiros signos visuais da criança, quanto no desenvolvimento da passagem do desenho de objetos ao de palavras. Esse caminho do domínio da linguagem escrita envolve a criança falar e atuar, passando por etapas definidas pelo autor como sendo da brincadeira, do desenho e da escrita. Basicamente, ela passa do gesto ao signo.

Vygotski (1929/1995h) comenta que é graças a essa luta que se dá, da criança ao adulto, a adaptação das bases elementares do desenvolvimento às novas formas superiores de conduta, e seus nexos.

Devemos assinalar, finalmente, que o nexo entre o desenvolvimento natural, o comportamento da criança que se baseia na maturação de seu aparato orgânico, e daqueles tipos de desenvolvimento de que temos falado, não é um nexo de caráter evolutivo, mas sim revolucionário: o desenvolvimento não se produz pela via de mudanças graduais, lentas, por uma acumulação de pequenas peculiaridades que produzem, em seu conjunto e ao final, alguma modificação importante. Já desde esse mesmo princípio o desenvolvimento observado é de tipo revolucionário. Dito de outra maneira, observamos a existência de mudanças bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas primeiras forças motrizes do processo²²⁷. (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 156)

No caso, cada nova aprendizagem ou experiência cultural significa, na prática, mudanças qualitativas no desenvolvimento da criança, marcada por modificações bruscas e essenciais em sua forma de pensar e conhecer, e no próprio curso do desenvolvimento.

transformación de unas formas del lenguaje escrito en otras. Según la magnífica frase de Baldwin, es tanto evolutiva como involutiva. Eso significa que a la par con los procesos del desarrollo de avances y aparición de formas nuevas, se producen a cada paso procesos regresivos, de extinción, de desarrollo inverso de formas viejas” (VYGOTSKI, 1929/1995e, p. 184).

²²⁷ “Debemos señalar, finalmente, que el nexo entre el desarrollo natural, el comportamiento del niño que se basa en la maduración de su aparato orgánico, y de aquellos tipos de desarrollo de los que hemos hablado no es un nexo de carácter evolutivo, sino revolucionario: el desarrollo no se produce por la vía de cambios graduales, lentos, por una acumulación de pequeñas peculiaridades que producen en su conjunto y al final alguna modificación importante. Ya desde el mismo principio el desarrollo observado es de tipo revolucionario. Dicho de otro modo, observamos la existencia de cambios bruscos y esenciales en el propio tipo de desarrollo, en las propias fuerzas motrices del proceso”. (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 156).

Esse caráter de embate entre o desenvolvimento natural e cultural, expressa a história do desenvolvimento das formas superiores de conduta, e também conformam uma proposta teórica de educação cultural.

Introduz-se, assim, na teoria da educação, o conceito de caráter dialético, da adaptação efetiva da criança que se fixa a um meio histórico-social novo para ele, o conceito de historicismo das formas e funções superiores da conduta infantil²²⁸. (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 305)

Ou ainda:

O educador começa a compreender agora que quando a criança adentra na cultura, não somente toma algo dela, não apenas assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas que a própria cultura reelabora, em profundidade, a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento²²⁹. (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 305)

Essas questões abrigam sua visão de educação cultural que consiste em duas novas propostas de teorização da educação, assim apontadas pelo autor: a) ao invés de se tomar as capacidades naturais como condicionadoras do desenvolvimento da criança, considerar como a assimilação de formas culturais de conduta transformam as funções naturais e reorganizam seu curso; b) ao invés de considerar o desenvolvimento cultural como continuação do desenvolvimento natural, considerar o conflito entre essas duas linhas (VYGOTSKI, 1929/1995h).

Portanto, o desenvolvimento das formas superiores de conduta na educação, é visto como um processo em saltos, e com idas e vindas estruturantes. Avançar a saltos significa desenvolver conforme movimentos bruscos que resultam em rupturas que geram mudanças quantitativas e qualitativas para um novo estado.

As mudanças quantitativas são, habitualmente, lentas, progressivas, dissimuladas e contínuas; as mudanças qualitativas, pelo contrário, são bruscas, evidentes, constituindo uma ruptura de gradação e de continuidade. Por isso, as mudanças qualitativas são chamadas de

²²⁸ “Se introduce así en la teoría de la educación el concepto de carácter dialéctico, de la adaptación efectiva del niño que se arraiga a un medio histórico-social completamente nuevo para él, el concepto del historicismo de las formas y funciones superiores de la conducta infantil” (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 305).

²²⁹ “El educador empieza a comprender ahora que cuanto el niño se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo” (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 305).

saltos. O salto é o processo de passagem de uma coisa de um estado qualitativo a outro que é acompanhado por uma ruptura de continuidade. (CHEPTULIN, 2004, p. 216)

No materialismo dialético, o salto é um momento crítico em que se passa a um novo estado. Para o pensamento materialista dialético existe uma relação entre a quantidade e qualidade, mas em constante movimento. Isso implica examinar o processo ensino-aprendizagem como um momento de mudanças radicais, de rupturas, de saltos, no percurso do desenvolvimento escolar da criança, em seu processo de conhecimento.

De acordo com Papalia e Olds (2000), mudanças quantitativas no desenvolvimento humano são aquelas dadas em número ou quantidade, por exemplo, aumento de peso, altura ou vocabulário; e mudanças qualitativas são mudanças de tipo, estrutura ou organização, como no desenvolvimento da criança não-verbal para uma criança que compreende e fala uma língua.

Tomemos como exemplo, a análise que Vigotski empreende sobre a educação matemática. Segundo Neto (2002), criada e desenvolvida pelo homem conforme suas necessidades sociais, a Matemática tem uma longa história percorrida pela humanidade desde a pré-história, utilizando-se de diferentes tipos de instrumentos e ferramentas em suas relações com o ambiente, inventando novas técnicas, medindo e quantificando. Nesse processo histórico, o conhecimento matemático vem transformando a sociedade e o próprio homem.

Na teoria histórico-cultural, Vygotski (1929/1995i) coloca que a matemática não diz respeito somente às formas sociais de desenvolvimento de abstrações de objetos e suas relações, mas é ela mesma uma forma da cultura humana. Para Vygotski (1929/1995i, 1930/1995a) contar com os dedos foi uma conquista da humanidade, mas contar os objetos com o auxílio de algum instrumento de enumeração foi uma conquista ainda mais significativa. Segundo o autor, conquista esta comparável a um salto no desenvolvimento da humanidade, que permitiu chegar-se ao uso do sistema decimal e suas abstrações. Tal conquista também mudou a relação do homem com a realidade social e como ele realiza suas atividades práticas. Esse processo tem relação com o desenvolvimento da consciência humana.

Segundo Vygotski (1929/1995i) a criança, em sua vida cotidiana, começa a ordenar e estruturar quantidades conforme sua percepção do conjunto dos objetos e das figuras que lhe servem de unidade para, na escola, **operar com signos e os dominar** na experiência com a matemática. Para Vygotski, isso representa um percurso de colisão entre dois momentos do desenvolvimento da criança – um momento empírico e outro mediado por signos.

A criança passa da percepção direta da quantidade à mediada pela experiência, ou seja, começa a dominar os signos, as cifras, as regras de seus termos, regras que nós utilizamos e que consistem em substituir as operações com objetos por operações com sistemas numéricos [...]. O momento em que a criança passa da reação direta à quantidade à operação com signos, é conflitivo. Este momento produz uma colisão entre a linha anterior de desenvolvimento e a que se inicia com a aprendizagem dos signos escolares²³⁰. (VYGOTSKI, 1929/1995i, p. 209)

Para Vygotski (1929/1995i), aprender a lidar com signos matemáticos, com as regras matemáticas, é uma experiência cultural para a criança. Na aritmética natural a atenção e o esforço da criança estão concentrados na solução imediata de uma tarefa que se apresenta para ela como uma espécie de jogo matemático com os objetos, cuja solução é ditada pela própria criança. No caso, a criança recorre a procedimentos de soma, de divisão, baseado no que vê e em magnitudes simples que ela mesma consegue realizar. Essa é uma aritmética direta. A passagem da aritmética direta para a mediada compreende a assimilação da aritmética cultural: “a cultura fundamental no desenvolvimento do cálculo se enraíza na passagem da percepção direta de quantidade à mediada, no fato de que a criança principia a equiparar as quantidades com determinados signos, a operar com tais signos”²³¹ (VYGOTSKI, 1929/1995i, p. 208).

Doravante esse processo irá compor ou substituir a percepção direta de quantidade por operações baseadas em sistemas numéricos (operações mediadas por signos). Abre-se, pelo desenvolvimento cultural, o caminho para operações mais

²³⁰ “El niño pasa de la percepción directa de la cantidad a la mediada por la experiencia, o sea, empieza a dominar los signos, las cifras, las reglas de su designación, reglas que nosotros utilizamos y que consisten en substituir las operaciones con objetos por operaciones con sistemas numéricos [...]. El momento cuanto el niño pasa de la reacción directa a la cantidad a las operaciones con signos, es conflictivo. Este momento produce una colisión entre la anterior línea de desarrollo y la que se inicia con el aprendizaje de los signos escolares” (VYGOTSKI, 1929/1995i, p. 209).

²³¹ “La cultura fundamental en el desarrollo del cálculo radica en el paso de la percepción directa de la cantidad a la mediada, al hecho de que el niño comience a equiparar las cantidades con determinados signos, a operar con tales signos” (VYGOTSKI, 1929/1995i, p. 208).

complexas de abstração e generalização de objetos e suas relações, ponto a ser alcançado no aprendizado da matemática. Segundo Krutestsky (2011, p. 234) a matemática é “ciência que se ocupa das propriedades abstratas e generalizações dos objetos e suas relações”²³².

Nessa perspectiva educacional se inscreve um aspecto importante do processo de ação mediada por meio do signo matemático: “a criança, por conseguinte, domina sua conduta sempre que domine o sistema dos estímulos que é sua chave. A criança domina a operação aritmética quando domina o sistema dos estímulos aritméticos”²³³ (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 159).

Para Vigotski, essa deve ser uma base tanto para investigações psicológicas voltadas para práticas pedagógicas quanto para o problema metodológico da educação.

Ao analisar as formas desse ensino, em seu tempo, discute também a psicologia da aritmética que essas formas envolvem. No caso, comenta uma proposta de ensino da época, que unificava a representação natural do objeto com a cultural de unidade, colocando-se um desenho de um pássaro ou de um objeto ao lado do número 1, para se formar a ideia de unidade. Para o autor, essa concepção de ensino não apenas via o desenvolvimento cultural como continuação da percepção natural direta, como também entendia que o conceito aritmético de unidade se formava com base numa percepção do objeto solitário (VYGOTSKI, 1929/1995h).

Mas, Vigotski cita um procedimento diferente proposto por E. Thorndike:

E. Thorndike procede de modo diferente. Estuda a unidade em um desenho onde estão representados muitos objetos, toda uma paisagem, que na percepção não tem nada em comum com a unidade. A criança deve superar a percepção visual, reelaborá-la, fracioná-la para chegar ao signo matemático. No desenho figuram duas crianças, dois cachorros e uma árvore. Thorndike faz perguntas, dissocia a percepção visual, antepõe a criança do balanço a que está de pé, e leva a criança à compreensão verdadeira de unidade. Neste exemplo, um tanto simplificado, se vê claramente a mudança metodológica que temos mencionado somente de forma geral²³⁴. (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 306)

²³² “[...] una ciencia que se ocupa de las propiedades abstractas y generalizadas de los objetos y de sus relaciones” (KRUTESTSKY, 2011, p. 234).

²³³ “El niño, por conseguinte, domina su conducta siempre que domine el sistema de los estímulos que es su llave. El niño domina la operación aritmética cuando domine el sistema de los estímulos aritméticos” (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 159).

²³⁴ “E. Thorndike procede de distinto modo. Estudia la unidad en un dibujo donde están representados muchos objetos, todo un paisaje, que en la percepción no tiene nada en común con la unidad. El niño debe superar la percepción visual, reelaborarla, fraccionarla para llegar ao signo matemático. En el dibujo figuran dos niñas, dos perros y un árbol. Thorndike hace preguntas, disocia la percepción visual, antepone

Em nossa pesquisa descobrimos o referido exemplo no livro *The Psychology of Arithmetic* (THORNDIKE, 1922), nas páginas 96 e 97 (Lição I). As páginas estão reproduzidas abaixo.

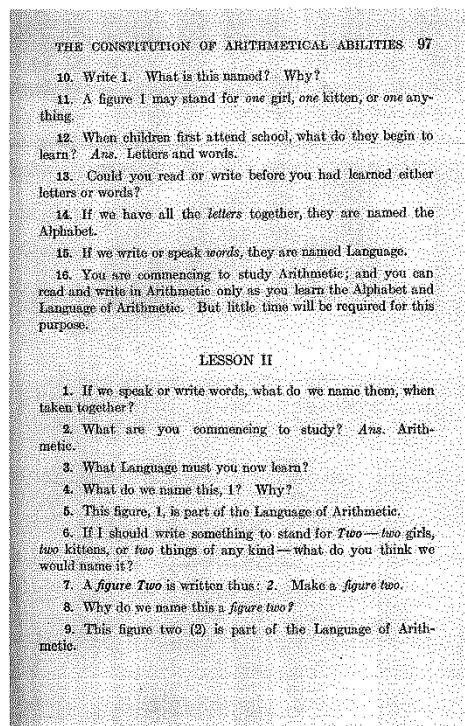
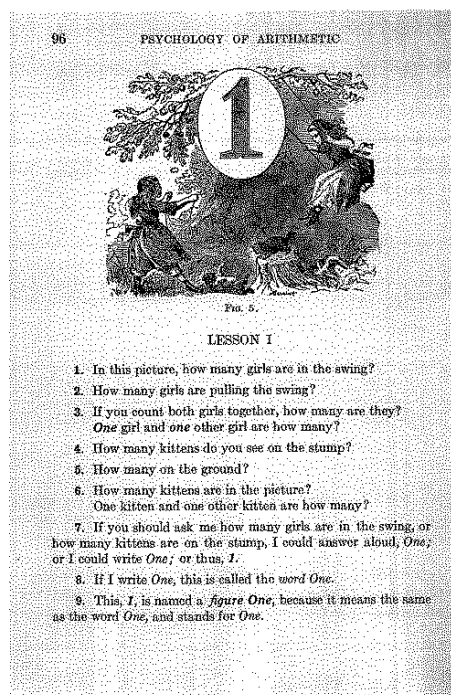


Ilustração 12 – Lição de aritmética proposta por Thorndike.
Fonte: *The Psychology of Arithmetic* (THORNDIKE, 1922, p. 96-97).

Vygotski comenta o procedimento ou exercício de Thorndike (reproduzido acima), adicionando uma pergunta importante:

Thorndike não conduz a criança da percepção das quantidades à fila numérica em linha reta, mas através de obstáculos; por assim dizer, obriga o aluno a saltar a barreira. Nisso, usando uma expressão figurada, reside o problema fundamental da técnica de ensino. O que significa a mudança de percepção de um objeto, quer dizer, a passagem da aritmética natural à cifra arábica, ao signo cultural, um passo ou um salto?²³⁵ (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 306)

la niña del columpio a la que está de pie y lleva al niño a la comprensión verdadera de la unidad. En esto ejemplo, un tanto simplificado, se ve claramente el cambio metodológico que solo hemos mencionado en forma general” (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 306).

²³⁵ “[...] Thorndike no conduce al niño de la percepción de las cantidades a la fila numérica en línea recta, sino a través de obstáculos; por decirlo así, obliga al alumno a saltar la barrera. En ello, usando una expresión figurada, reside el problema fundamental de la técnica de enseñanza. ¿Qué significa el cambio de la percepción de un objeto, es decir, el paso de la aritmética natural a la cifra arábica, al signo cultural, un paso ou un salto?” (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 306).

A essa pergunta, Vygotski (1929/1995h) responde que o primeiro exemplo de procedimento supõe que seja um passo, enquanto que o procedimento proposto por Thorndike demonstra ser um salto, o que envolve a discussão dialética sobre desenvolvimento da criança. Sobre isso, o autor comenta: “se quisséssemos expressar de um modo geral tal mudança, diríamos que na nova concepção se modifica radicalmente a ideia sobre as relações entre educação e desenvolvimento”²³⁶ (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 307).

Vygotski (1929/1995j) comenta que a primeira concepção de ensino se orienta pela ideia de adaptar a educação ao desenvolvimento, seguindo a percepção, os prazos e formas de pensamento próprios da criança; apoiando-se nas leis naturais que regem o desenvolvimento. Para tanto, o ensino seguiria a memória concreta e os interesses emocionais da criança. Vygotski assinala que está correto considerar as experiências concretas das crianças no começo do processo, mas deve-se também considerar a dinâmica do desenvolvimento e crescimento da criança. A outra concepção (Thorndike), ou ponto de vista, deve levar em conta a índole concreta da memória infantil, como suporte, mas sem reter a criança nessa etapa de desenvolvimento inferior, pois ela é uma etapa de transição ao tipo superior, ou seja, no processo educativo deve-se superar a memória concreta.

Sobre essa nova forma de conceber o processo educativo, comenta: “nos capítulos dedicados à linguagem escrita, à memória, à aritmética, à atenção voluntária, em todos eles, poderíamos aplicar este mesmo princípio”²³⁷ (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 307).

Em termos de metodologia de ensino, Vygotski (1929/1995h) comenta que, do ponto de vista genético, quando a criança chega à idade escolar, ocorre uma virada na passagem da aritmética primitiva (ou direta) à aritmética cultural, ou seja, dá-se um salto em seu desenvolvimento, em suas formas de lidar com os objetos, as magnitudes, etc. No caso, coloca que o ponto de apoio para a criança saltar para a aritmética cultural (lidar com e dominar signos e regras matemáticas), são as propriedades da aritmética

²³⁶ “Si quisiéramos expresar en forma general tal cambio, diríamos que en la nueva concepción se modifica radicalmente la idea sobre las relaciones entre educación y desarrollo” (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 307).

²³⁷ “En los capítulos dedicados al lenguaje escrito, a la memoria, a la aritmética, a la atención voluntaria, en todos ellos, podríamos aplicar este mismo principio...” (VYGOTSKI, 1929/1995g, p. 307).

direta, mas, fazendo com que a criança renuncie a esse ponto de apoio e encontre outro ponto de apoio, novo, do pensamento matemático em termos culturais. Nesse sentido, diferentemente da primeira concepção, o ensino da matemática cultural deve “contar com o apoio da função primitiva para superá-la e fazer com que a criança avance”²³⁸ (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 309). Sendo assim, comenta:

A mesma situação se nos apresenta, mas sob um aspecto mais geral, cada vez que falamos da educação cultural da criança. Em todo procedimento metodológico deve haver sempre um elemento de contradição, de superação interna; não se pode ignorar que na educação a passagem das formas primitivas de comportamento às culturais signifique uma mudança no próprio tipo de desenvolvimento infantil²³⁹. (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 309)

Ou ainda:

O desenvolvimento cultural da criança representa um tipo especial de desenvolvimento, quer dizer, o processo de enraizamento da criança na cultura não pode identificar-se com o processo de maturação orgânica, de um lado, nem reduzir-se, por outro, a uma simples assimilação mecânica de certos hábitos externos²⁴⁰. (VYGOTSKI, 1929/1995j, p. 315).

Como se pode ver, nessas discussões entram os problemas metodológicos da educação. Vygotski (1929/1995h, p. 304-305) assim os enumera, à luz de sua perspectiva de educação e desenvolvimento cultural.

- *Mudar o próprio conceito de desenvolvimento*: no lugar de um conceito de desenvolvimento estereotipado, regulado, automático, estabelecido seguindo-se as formas naturais, adotar uma concepção de desenvolvimento como um processo vivo de contradições e superação interna entre formas naturais e culturais, comparável à história da humanidade. Tal mudança conceitual levaria a um importante resultado educacional:

²³⁸ “[...] contar con el apoyo de la función primitiva para superarla y hacer que el niño avance” (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 309).

²³⁹ “La misma situación se nos presenta, pero en un aspecto más general, cada vez que hablamos de la educación cultural del niño. En todo procedimiento metodológico debe haber siempre un elemento de contradicción, de superación interna, no se puede ignorar que en la educación el paso de las formas primitivas de comportamiento a las culturales signifique un cambio en el propio tipo de desarrollo infantil” (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 309).

²⁴⁰ “[...] el desarrollo cultural del niño representa un tipo especial de desarrollo, es decir, el proceso de arraigo del niño en la cultura no puede identificarse con el proceso de madurez orgánica, por una parte, ni reducirse, por otra, a una simple asimilación mecánica de ciertos hábitos externos” (VYGOTSKI, 1929/1995j, p. 315).

“a diferença entre os dois planos de desenvolvimento do comportamento – o natural e o cultural – se converte no ponto de partida para a nova teoria da educação”²⁴¹ (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 305). Esse ponto de partida levaria à mudança proposta a seguir.

- Introduzir no problema da educação um enfoque dialético de desenvolvimento da criança. Vigotski considera essa mudança a mais importante. Esse enfoque implica considerar que o desenvolvimento cultural da criança não é uma mera continuação ou consequência de seu desenvolvimento natural, mas um processo de contradições e rupturas entre uma e outra forma. Oferece como exemplo, a passagem do balbúcio às primeiras palavras ou da percepção de figuras numéricas para o sistema decimal, dizendo que não é uma mera continuação, em maior ou menor grau, de uma forma para outra, mas um choque na medida em que “onde se via antes um caminho reto, existe de fato uma ruptura; onde parecia haver um movimento paulatino por uma superfície plana, se avança a saltos”²⁴² (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 306-307).

Vygotski (1929/1995h) coloca ainda que esse enfoque no campo da educação da criança anormal assumiria mais fortemente um caráter de revolução metodológica, pois, o sistema de ensino em geral está pensado para seres humanos física e psicologicamente normais, e com base mais numa visão natural de desenvolvimento: “toda nossa cultura está destinada a pessoas dotadas de certos órgãos, mãos, olhos, ouvidos e determinadas funções cerebrais. Todas as nossas ferramentas, toda a técnica, todos os signos e símbolos estão ideados para um tipo humano normal”²⁴³ (VYGOTSKI, 1929/1995d, p. 310).

Mas, ao invés de uma superfície plana, se avança a saltos. Ora, mais do que um simples prosseguir: um movimento impetuoso e brusco. Com comenta Cheptulin (2004,

²⁴¹ “La diferencia entre los dos planos de desarrollo del comportamiento – el natural y el cultural – se convierte en el punto de partida para la nueva teoría de la educación” (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 305).

²⁴² “[...] allí donde se veía antes un camino recto, existe de hecho una ruptura; allí donde parecía haber un movimiento paulatino por una superficie llana, se avanza a saltos” (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 305-306).

²⁴³ “Toda nuestra cultura está destinada a personas dotadas de ciertos órganos, manos, ojos, oídos y determinadas funciones cerebrales. Todas nuestras herramientas, toda la técnica, todos los signos y símbolos están ideados para un tipo humano normal” (VYGOTSKI, 1929/1995h, p. 310).

p. 216), “um dos traços principais do salto-ruptura é o fato de que ele se produz brutalmente, impetuosamente, e afeta toda a qualidade em seu conjunto”.

Mas, as mudanças quantitativas e qualitativas têm particularidades. Segundo Cheptulin:

O salto, que se distingue das mudanças graduais quantitativas por seu caráter evidente, seu ritmo relativamente rápido, não se realiza sempre da mesma maneira. A forma concreta de realização do salto, seu ritmo dependem da natureza da formação material em que se executa a passagem de um estado qualitativo a outro, das condições concretas nas quais se efetua essa passagem. Como há uma quantidade muito grande de formações materiais, de natureza diferente, também pode haver um número infinito de formas de salto. (CHEPTULIN, 2004, p. 216).

Rosental (1946) comenta que um dos traços fundamentais do método dialético é a evolução da luta entre tendências contrapostas, assinalando o conteúdo interno das mudanças quantitativas em qualitativas, da luta entre o velho e o novo, entre o que está morrendo e o que está nascendo, que se dá a modo de contradições internas, numa evolução, num desenvolvimento por transformações desse conteúdo interno, ou melhor, autodesenvolvimento em virtude de suas próprias causas.

Rosental (1946) comenta que isto não significa que os contrários externos não tenham valor e influência mútua no desenvolvimento. O autor coloca como exemplo a dialética revolucionária que não ignora as contradições externas entre o capitalismo e socialismo. Mas, isso somente faz demonstrar que “a fonte principal do desenvolvimento são as contradições internas, inerentes aos objetos e processos, e que a forma principal do movimento é o *auto* movimento”²⁴⁴ (ROSENTAL, 1946, p. 120, grifo no original).

Deve-se, portanto, como comenta Vigotski, atentar para as condições das formas primitivas de conduta (ou as propriedades das funções primitivas da conduta preescolar) como suporte para o salto que faz a criança avançar no desenvolvimento, sem ver como mera continuidade, mas como um processo se dando com rupturas de continuidade, de saltos, no próprio desenvolvimento das estruturas psíquicas. Essa observação é

²⁴⁴ “[...] la fuente principal del desarrollo son las contradicciones internas, inherentes a los objetos y procesos, y que la forma fundamental del movimiento es el *auto* movimiento” (ROSENTAL, 1946, p. 120, grifo do autor).

importante para se organizar um processo ensino-aprendizagem com base na perspectiva dialética de educação cultural.

Para Vygotski (1930/1991f), estudar o comportamento do ponto de vista histórico, ou genético, no âmbito das funções psíquicas superiores, permite descobrir como as funções naturais de uma determinada criança se reestruturam em um determinado nível de educação. Nesse sentido, o autor frisa que isso requer investigar a criança como aluno, e não a criança independente de ser um aluno ou então o aluno independente de outras particularidades da criança.

Em termos de metodologia de ensino, ajuda na discussão acima, a colocação do autor de que existe uma relação entre a dificuldade do problema e sua solução com uso de meios indiretos, o que envolve o domínio do uso dos signos.

Para Vygotski (1929/1995g), as mudanças no modo de teorizar a educação, no modo de pensar o desenvolvimento cultural da criança, requerem uma revisão das concepções fundamentais sobre o desenvolvimento infantil. Mas, assinala que essa revisão deve vir junto com discussões renovadas sobre as metodologias e as investigações educacionais.

CAPÍTULO 5 – SOBRE OS SISTEMAS PSICOLÓGICOS (1930)

No texto *Sobre os sistemas psicológicos*, Vygotski (1930/1991h) apresenta uma discussão que se mostra como uma nova fase no estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Vygotski reavalia o modo de investigação do desenvolvimento de cada função, passando a verificar como surgem complexas relações ou nexos entre as funções, ou melhor, relações **interfuncionais**.

Ao estudar a evolução do pensamento e a linguagem na idade infantil, vimos que o processo de desenvolvimento destas funções consiste fundamentalmente não em que dentro de cada uma delas se produz uma mudança, mas o que muda é o nexo inicial entre elas, o qual é característico tanto da filogênese no plano zoológico como do desenvolvimento da criança na mais tenra idade²⁴⁵. (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 72)

Vygotski assim explica essa nova fase nas investigações:

A ideia principal (extraordinariamente simples) consiste em que, durante o processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que muda não são tanto as funções, tal como havíamos considerado anteriormente (esse foi nosso erro), nem sua estrutura, nem sua pauta de desenvolvimento; mas o que muda e varia são, precisamente, as relações, quer dizer, o nexo das funções entre si, de modo que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. Daí que, quando se passa de um nível a outro, frequentemente a diferença essencial não se estriba na mudança intrafuncional, mas nas mudanças interfuncionais, as mudanças nos nexos interfuncionais, da estrutura interfuncional²⁴⁶. (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 72-73).

²⁴⁵ “Al estudiar la evolución del pensamiento y el lenguaje en la edad infantil, hemos visto que el proceso de desarrollo de estas funciones consiste fundamentalmente no en que dentro de cada una de ellas se produzca un cambio, sino en que lo que cambia es el nexo inicial entre ellas, lo cual es característico tanto de la filogénesis en el plano zoológico como del desarrollo del niño en la más temprana edad” (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 72).

²⁴⁶ “La idea principal (extraordinariamente sencilla) consiste en que durante el proceso de desarrollo del comportamiento, especialmente en el proceso de su desarrollo histórico, lo que cambia no son tanto las funciones, tal como habíamos considerado anteriormente (ése era nuestro error), ni su estructura, ni su pauta de desarrollo, sino que lo cambia y se modifica son precisamente las relaciones, es decir, el nexo de las funciones entre sí, de manera que surgen nuevos agrupamientos desconocidos en el nivel anterior. De ahí que cuando se pasa de un nivel a otro, con frecuencia la diferencia esencial no estriba en el cambio intrafuncional, sino en los cambios interfuncionales, los cambios en los nexos interfuncionales, de la estructura interfuncional” (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 72-73).

Vigotski assim nomeia essa abordagem: “denominamos *sistema psicológico* o aparecimento dessas novas e mutáveis relações em que se situam as funções, dando-lhe o mesmo conteúdo que se dá a este – infelizmente excessivamente amplo – conceito”²⁴⁷ (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 73, grifo no original).

Nos textos das *Conferências sobre Psicología* também nomeia assim a questão das relações interfuncionais, abordando-as no processo de desenvolvimento psicológico, dizendo: “estas novas formações complexas das funções mentais não são funções separadas. Do que aqui estamos falando é de uma nova unidade. Na falta de um termo melhor chamaremos a estas formações *sistemas psicológicos*”²⁴⁸ (VYGOTSKI, 1932/2001a, p. 366, grifo no original).

Podemos notar o autor desenvolvendo outra perspectiva de análise e investigação das funções psíquicas, movendo-se de uma visão inicial das funções em separado, para uma visão integrada das mesmas, pelas interconexões que vão se formando entre elas. As particularidades das funções não deixam de existir, mas suas relações ou conexões geram novas formações complexas no curso do seu desenvolvimento, numa unidade.

Segundo Akhutina (2013), trabalhos dirigidos para integrar as linhas genética e patológica do desenvolvimento das funções psíquicas, tem grande influência nessa nova fase das investigações.

Na clínica de doenças nervosas, A. R. Luria começou a trabalhar em meados dos anos 1920 para encontrar material de análise da desintegração do comportamento em doentes com neuroses com o auxílio do método motor combinado. Em 1926, a ele se juntou Vigotski para esclarecer o papel da fala (signo) no comportamento do homem. Os dois cientistas realizaram pesquisas relacionadas à afasia e experimentos com doentes de Parkinson quando eram ensinados a andar.

No dia 9 de outubro de 1930, na Clínica de Doenças Nervosas, Vigotski apresenta o relatório *Sobre os sistemas psicológicos*. Nele, revela a ideia que “muitos anos carregou, mas temia expressar” [...].

Ele considerou um erro, que o levou para um beco sem saída, o entendimento anterior de transformação das funções psíquicas inferiores em superiores. Assim, em relação à percepção, falava-se que estava em curso o processo de “enraizamento” dos meios; outras investigações mostraram com plena clareza

²⁴⁷ “Denominaremos *sistema psicológico* a la aparición de estas nuevas y cambiantes relaciones en las que se sitúan las funciones, dándole el mismo contenido que suele darse a este – por desgracia excesivamente amplio – concepto” (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 73, grifo do autor).

²⁴⁸ “Estas nuevas formaciones complejas de las funciones mentales no son funciones separadas. De lo que aquí hablamos es de una nueva unidad. A falta de un término mejor, llamaremos a estas formaciones *sistemas psicológicos*” (VYGOTSKI, 1932/2001a, p. 366, grifo do autor).

que o desenvolvimento posterior da percepção consiste em que ela entra numa síntese complexa com outras funções, particularmente com a “fala”. (AKHUTINA, 2013, p. 115, grifo da autora).

Nas palavras de Vigotski:

Enquanto que esta linha de investigação nos tem levado a um beco sem saída, outras investigações têm coloca em evidência, com toda clareza, que o desenvolvimento ulterior da percepção consiste em estabelecer uma complicada síntese com outras funções, concretamente com a linguagem [fala]²⁴⁹. (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 75).

No caso, “a percepção estabelece novas relações com outras funções, entra em complicadas combinações com novas funções e começa a atuar conjuntamente com elas como um sistema novo, que resulta bastante difícil de decompor e cuja desintegração somente pode ser observada na patologia”²⁵⁰ (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 76).

Vygotski (1930/1991h) coloca como exemplo, a relação entre a memória e o pensamento, que se dá no processo de recordação. Nesse processo, coloca que a memória forma um nexos com o pensamento, e nesse nexos ocorre que não é somente a memória que muda, mas também o pensamento se modifica, de modo que se alteram todas as conexões estruturais, todas as relações, formando um novo sistema.

Vygotski (1930/1991h) coloca que, no processo de recordação, memória e pensamento se relacionam, formando a memória lógica. Essa fusão do pensamento com a memória reestrutura as funções naturais, substituindo-as pelo aparecimento dessa complicada fusão. Na memória mediada, o pensamento passa a ter um papel importante (ou preponderante) junto com a memória, **agindo de modo arbitrário**. Quer dizer, a recordação não se apoia somente na memória, mas também em outras funções, formando-se sistemas com essas conexões interfuncionais, com base em correlações que não são fixas.

²⁴⁹ “Mientras que esta línea de investigación nos ha llevado a un callejón sin salida, otras investigaciones han puesto de manifiesto con toda claridad que el desarrollo ulterior de la percepción consiste en establecer una complicada síntesis con otras funciones, concretamente con la lenguaje” (VYGOTSKI, 1930/1991g, p. 75).

²⁵⁰ “[...] la percepción establece nuevas relaciones con otras funciones, entra en complicadas combinaciones con nuevas funciones y comienza a actuar conjuntamente con ellas como un sistema nuevo, que resulta bastante difícil de decomponer y cuya desintegración tan sólo puede observarse en patología” (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 76).

Com base em experimentos de Zankov, Vygotski (1930/1991h) comenta que quando se pede que uma pessoa adulta recorde uma lista ou sucessão de palavras com ajuda de imagens que lhe são oferecidas, não se recorda utilizando as propriedades da memória, mas da memória lógica, estabelecendo relações mentais entre o signo, a imagem e o que recorda²⁵¹. Nesse processo, mudam pensamento e memória, alterando-se as conexões estruturais, as relações entre essas funções, formando um novo sistema psicológico.

Nessa nova fase nas investigações alguns fatores são significativos, especialmente no período de transição: a influência do meio (ou de fatores sociais) sobre o desenvolvimento do pensamento lógico; o domínio intelectual da essência do objeto descobrindo-se seus nexos e relações com outros objetos; a tomada de consciência do conceito com a ajuda do processo de comunicação verbal (ou social) com os adultos que cercam a criança; e a transferência das formas de conduta dadas na vida coletiva do adolescente para o âmbito interno de sua personalidade.

Vigotski comenta ainda que os sentimentos estão incluídos nas relações interfuncionais.

Não sentimos simplesmente: percebemos o sentimento em forma de zelos, cólera, ultraje, ofensa. Se dissermos que depreciamos a alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que guardam certa relação com nossos pensamentos. Com eles sucede algo parecido ao que tem lugar com a memória, quando se converte em parte interna do processo de pensamento e começa a denominarse memória lógica. O mesmo que nos resulta impossível separar onde termina a percepção superficial e onde começa a compreensão em questão de um objeto determinado (na percepção estão sintetizadas, fundidas, as particularidades estruturais do campo visual e a compreensão); exatamente igual a nível afetivo nunca experimentamos os zelos de maneira pura, mas no momento que somos conscientes de suas conexões conceituais²⁵². (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 87).

²⁵¹ “Cuando decimos a una persona adulta que recuerde una sucesión de 50 palabras por las imágenes que le ofrecemos, recurre a establecer relaciones mentales entre el signo, la imagen y lo que recuerda” (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 76).

²⁵² “No sentimos simplemente: el sentimiento lo percibimos en forma de celos, cólera, ultraje, ofensa. Si decimos que depreciamos a alguien, el hecho de nombrar los sentimientos hace que éstos varíen, ya que guardan cierta relación con nuestros pensamientos. Con ellos sucede algo parecido a lo que tiene lugar con la memoria, cuando se convierte en parte interna del proceso de pensamiento y comienza a denominarse memoria lógica. Lo mismo que nos resulta imposible separar dónde termina la percepción superficial y dónde comienza la comprensión en cuestión de un objeto determinado (en la percepción están sintetizadas, fundidas, las particularidades estructurales del campo visual y la comprensión), exactamente igual a nivel afectivo nunca experimentamos los celos de manera pura, sino que a la vez somos conscientes de sus conexiones conceptuales” (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 87).

Assumindo contribuições de Spinoza no tocante à questão acima colocada²⁵³, Vygotski (1930/1991h) comenta que “nossos afetos atuam em um complicado sistema com nossos conceitos”²⁵⁴ (p. 87). No caso, comenta que quando se pensa os afetos altera-se muito a vida psíquica. Vygotski explica essa alteração também a partir de fatores socioculturais, por serem distintos em meios ideológicos e psicológicos diferentes.

Vygotski (1930/1991h) examina o sistema psicológico relacionando-o experimentalmente com a atividade cerebral. Nesse exame, inclui a discussão de que as funções não são localizadas em áreas distintas do cérebro e que sua atividade é conjunta. No caso, comenta que uma pessoa que sofre da doença de Parkinson pode ser ajudada indiretamente, se colocados papéis no solo para influir em sua motricidade e ajudá-la a dar passos, em que um impulso complementar atuaria junto com um principal. Com isso, o autor coloca que a conexão entre e outro ponto do cérebro pode se dar **por meio de um signo**, em que sua estimulação externa (desde fora) passa a atuar, intrapsicologicamente, num ponto intracortical. Essa discussão inclui a seguinte afirmação de Vygotski (1930/1991h, p. 91): “o decisivo não é a memória ou a atenção, mas até que ponto faz uso, o homem, dessa memória, que papel desempenha”²⁵⁵.

Vygotski também coloca que esses exames ou questões podem ser usadas para se pensar as relações e conexões da vida social.

Outro aspecto importante desses estudos é a questão da intelectualização das funções psíquicas.

Portanto, o desenvolvimento do pensamento se constitui como central para toda a estrutura da consciência e para todo o sistema de atividade das funções psíquicas. Com ele, guarda também estreita relação a ideia da intelectualização de todas as funções psíquicas restantes, quer dizer, suas variações dependem de que numa determinada fase do pensamento leva à atribuição de sentido destas funções, que a criança começa a comportar-se racionalmente para sua atividade psíquica²⁵⁶. (VYGOTSKI, 1932/2001b, p. 400-401)

²⁵³ “Hemos dicho que, como expresaba acertadamente Spinoza, el conocimiento de nuestro afecto altera éste, transformándolo de un estado pasivo en otro activo” (VYGOTSKI, 1930/1991g, p. 87).

²⁵⁴ “[...] nuestros afectos actúan en un complicado sistema con nuestros conceptos” (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 87).

²⁵⁵ “[...] lo decisivo no es la memoria o la atención, sino hasta qué punto hace uso el hombre de esa memoria, que papel desempeña” (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 91).

²⁵⁶ “Por lo tanto, lo central para toda la estructura de la conciencia y para todo el sistema de actividad de las funciones psíquicas lo constituye el desarrollo del pensamiento. Con ello guarda también estrecha relación la idea de la intelectualización de las funciones restantes, es decir, sus variaciones dependen de

Nessas discussões, ressalta a necessidade de se verificar como o aspecto lógico participa da explicação dos sistemas psicológicos, e como ele se desenvolve. Nesse sentido, o estudo do desenvolvimento do pensamento em conceitos se coloca como um tema muito importante dentro das investigações dos sistemas psicológicos, por mostrar que estes sistemas também se modificam de um estado para outro mais complexo, no processo de desenvolvimento do conceito.

É o que abordaremos a seguir.

5.1. Sistemas Psicológicos e o Desenvolvimento de Conceitos

Vygotski (1930/1991h) comenta que o estudo do período ou da idade de transição²⁵⁷ ajudou a avançar no caminho do estudo dos complexos sistemas e relações psicológicas que surgem mais tarde no desenvolvimento da criança, que a concentração das pesquisas na idade infantil não permitia ver.

Até agora, o defeito de nossas investigações tem se estribado em que nos limitamos à tenra idade infantil, e nos interessamos pouco pelos adolescentes. Quando tropecei com a necessidade de estudar a psicologia da idade de transição desde o ponto de vista de nossas investigações, surpreendeu-me o grau (de...) neste nível a diferença da idade infantil. A essência do desenvolvimento psicológico não reside aqui no desenvolvimento posterior, mas na mudança de conexões²⁵⁸. (VYGOTSKI, 1930/1991h, 81)

Vygotski (1930/1991h) dá como exemplo a relação entre pensamento e memória na idade infantil e na idade de transição.

que en una determinada fase del pensamiento lleva a la atribución del sentido de estas funciones, que el niño comienza a comportarse racionalmente hacia su actividad psíquica. Debido a ello, toda una serie de funciones que actuaban automáticamente comienzan a hacerlo consciente, lógicamente” (VYGOTSKI, 1930/2001b, p. 400-401).

²⁵⁷ O período de transição vai dos 9 aos 12 anos de idade (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 154).

²⁵⁸ “Hasta ahora, el defecto de nuestras investigaciones ha estribado en que nos limitábamos a la edad infantil temprana y nos interesábamos poco por los adolescentes. Cuando tropecé con la necesidad de estudiar la psicología de la edad de transición desde el punto de vista de nuestras investigaciones, me quedé sorprendido del grado (de...) en este nivel a diferencia de la edad infantil. La esencia del desarrollo psicológico no radica aquí en el desarrollo posterior, sino en el cambio de conexiones” (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 81). Segundo nota dos editores das *Obras Escogidas*, está assim mesmo a transcrição estenográfica do texto, com esse parênteses inconcluso.

Atentem fixamente para a idade de transição. Verão que, para o adolescente, recordar significa pensar. Se antes da idade de transição o pensamento da criança se apoiava na memória, e pensar significava recordar, para o adolescente a memória se baseia fundamentalmente no pensamento: recordar é, antes de tudo, buscar numa determinada sequência lógica o que se necessita. Esta distribuição de funções, esta mudança em sua relação, que introduz decididamente o papel do pensamento em todas elas, e que traz como resultado que este último não seja uma função entre outras, mas a que distribui e muda outros processos, pode ser observada na idade de transição²⁵⁹. (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 81-82).

Dando sequência a essas discussões, Vygotski (1930/1991h) coloca que, desde os sistemas psicológicos inferiores até a formação de outros cada vez mais elevados ou complexos, chega-se ao que se constitui como chave de todo o processo: a formação de conceitos, que amadurecem e se definem, pela primeira vez, na idade de transição.

A idade de transição é a idade de estruturação da concepção de mundo e da personalidade, de manifestação da autoconsciência e das ideias coerentes sobre o mundo. A base para este fato é o pensamento em conceitos e, para nós, a experiência do homem culto atual, o mundo externo, a realidade externa e nossa realidade interna, estão representados em um determinado sistema de conceitos.²⁶⁰ (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 84)

Antes de prosseguirmos, é preciso destacar dois pontos que consideramos sumamente importantes no desenrolar das análises seguintes.

Primeiramente, com base em Kurt Lewin, Vygotski (1930/1991h) assinala que a formação dos sistemas psicológicos coincide com o desenvolvimento da personalidade.

Em segundo lugar, com base na análise que Lenin faz da Lógica de Hegel, Vygotski (1930/1991h) assinala que a generalização encerra uma convicção do mundo exterior, mostrando uma determinada forma de pensar que parte do mundo exterior, mas que o conteúdo final a que se deve chegar, não está determinado em absoluto.

²⁵⁹ “Fíjense en la edad de transición. Verán que para el adolescente recordar significa pensar. Si antes de la edad de transición el pensamiento del niño se apoyaba en la memoria, y pensar significaba recordar, para el adolescente la memoria se basa fundamentalmente en el pensamiento: recordar es, ante todo, buscar en una determinada secuencia lógica lo que uno necesita. Esta distribución de funciones, este cambio en su relación, que introduce decididamente el papel del pensamiento en todas ellas, y que trae como resultado que este último no sea ya una función entre otras, sino la que distribuye y cambia otros procesos psicológicos, puede observarse en la edad de transición” (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 81-82).

²⁶⁰ “La edad de transición es la edad de estructuración de la concepción del mundo y de la personalidad, de aparición de la autoconciencia y de las ideas coherentes sobre el mundo. La base para este hecho es el pensamiento en conceptos, y para nosotros toda la experiencia del hombre culto actual, el mundo externo, la realidad externa y nuestra realidad interna, están representados en un determinado sistema de conceptos.” (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 84).

Ampliando os estudos de Ach sobre formação de conceitos e se apoiando nas investigações de Uznazde a esse respeito, Vigotski (1930/2012a)²⁶¹ coloca que “o problema central para explicar as formas superiores de comportamento é o dos meios, com a ajuda dos quais o homem domina o processo do próprio comportamento”²⁶² (p. 180).

Como mostram as investigações que não nos deteremos agora, todas as funções psíquicas superiores tem em comum serem processos de mediação, quer dizer, incluem em sua estrutura, como parte central e fundamental de todo o processo em seu conjunto, o uso do signo como meio essencial para dirigir e dominar os processos psíquicos²⁶³. (VYGOTSKI, 1930/2012a, p. 180)

Nesse sentido, comenta: “no problema que nos interessa, o da formação dos conceitos, a palavra é esse signo que serve de meio para a formação dos conceitos, e depois se converte em seu símbolo”²⁶⁴ (VIGOTSKI, 1930/2012a, p. 180).

Com a ajuda de Kotelova e Pashkovaskaia, Vigotski (1930/2012a) dá continuidade às investigações de Sájarov sobre formação de conceitos e conclui que, no aspecto genético, os processos de formação de conceitos têm suas raízes na tenra infância, mas que somente com a adolescência se dará o passo decisivo para o desenvolvimento das funções intelectuais – o conceito propriamente dito.

No caso, a formação de conceitos diz respeito a um prolongado processo genético de desenvolvimento, cujo centro “é o uso funcional do signo ou da palavra, como meio que, com sua ajuda, o adolescente domina as próprias operações

²⁶¹ Nesse ponto, utilizamos o capítulo 5 do livro *Pensamento e Fala* (VIGOTSKI, 2012), intitulado *Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos*. Segundo Yasnitksy (2011) e os editores das *Obras Escogidas*, apesar deste capítulo estar no livro *Pensamento e Fala*, ele é um excerto do texto *Paidologia do Adolescente*, publicado em 1931. De acordo com Yasnitksy (2011), o referido capítulo 5 não foi escrito depois de 1930.

²⁶² “[...] el problema central para explicar las formas superiores de comportamiento es el de los medios con cuya ayuda el hombre domina el proceso del propio comportamiento” (VYGOTSKI, 1930/2012a, p. 180).

²⁶³ “Como muestran investigaciones en las que ahora no vamos a detenernos, todas las funciones psíquicas superiores tienen en común el ser procesos de mediación, es decir, incluyen en su estructura, como parte central y fundamental de todo el proceso en su conjunto, el uso del signo como medio esencial para dirigir y dominar los procesos psíquicos” (VYGOTSKI, 1930/2012a, p. 180).

²⁶⁴ “En el problema central que nos interesa, el de la formación de los conceptos, la palabra es ese signo que sirve de medio para la formación de los conceptos y luego se convierte en su símbolo” (VYGOTSKI, 1930/2012a, p. 180).

psicológicas, controla o curso dos próprios processos psicológicos e dirige a atividade destes, para resolver a tarefa que tem pela frente”²⁶⁵ (VYGOTSKI, 1930/2012a, p. 190).

Assim, o processo de formação e desenvolvimento dos conceitos parte da comunicação verbal, e se dá com a ajuda do uso funcional do signo, **como meio para se controlar as operações psicológicas e o próprio curso de seus processos**; ajuda esta traduzida pelo uso específico da palavra como meio de formação do conceito a respeito do objeto ao qual se refere.

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento discursivo; o elemento novo, essencial e central de todo este processo, com todos os fundamentos para ser considerado a causa que origina a maturação dos conceitos, é o uso específico da palavra, a aplicação funcional do signo como meio de formação dos conceitos²⁶⁶. (VYGOTSKI, 1930/2012a, p. 190-191).

Se o conceito depende das palavras e o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento discursivo, a transição da sensação à generalização é um processo mediado, indireto, no qual ocorre um processo de desenvolvimento racional sobre a realidade, que se distingue pela palavra.

Vygotski (1930/1991h) coloca que uma determinada forma de pensar parte do mundo exterior, mas que o conteúdo final a que se deve chegar, não está determinado em absoluto. Para o autor, esse processo é mediado pela palavra.

A linguagem é um meio poderoso para analisar e classificar os fenômenos, de regular e generalizar a realidade. A palavra, portadora do conceito, é, segundo a correta opinião de um autor, a verdadeira teoria do objeto ao qual se refere; neste caso, o geral serve de lei ao particular. Ao conhecer, com a ajuda das palavras, que são signos dos conceitos, a realidade concreta, o homem descobre no mundo visível para ele, as leis e os nexos que contém²⁶⁷. (VYGOTSKI, 1930/2006b, p. 71)

²⁶⁵ “[...] es el uso funcional del signo o de la palabra como medio con cuya ayuda el adolescente domina las propias operaciones psicológicas, controla el curso de los propios procesos psicológicos y dirige la actividad de estos en pos de resolver la tarea que tiene por delante” (VYGOTSKI, 1930/2012a, p. 190).

²⁶⁶ “El concepto es imposible sin palabras, el pensamiento en conceptos es imposible fuera del pensamiento discursivo; el elemento nuevo, esencial y central de todo este proceso, con todos los fundamentos para ser considerado la causa que origina la maduración de los conceptos, es el uso específico de la palabra, la aplicación funcional del signo como medio de formación de los conceptos” (VYGOTSKI, 1930/2012a, p. 190-191).

²⁶⁷ “El lenguaje es un medio poderoso para analizar y clasificar los fenómenos, de regular y generalizar la realidad. La palabra, portadora del concepto es, según la correcta opinión de un autor, la verdadera teoría del objeto al que se refiere; lo general, en este caso, sirve de ley a lo particular. Al conocer con la ayuda

Entendemos que o processo segue da sensação à operação simbólica, como um processo indireto, mediado, com a ajuda das palavras. Como o signo gera palavras, a operação com signos está na base do processo. Essa é uma perspectiva dialética.

No começo do processo de desenvolvimento, o significado das palavras da criança e do adulto pode até coincidir (mesmo que parcialmente) num mesmo objeto, mas os percursos de pensamento da criança e do adulto são distintos. O pensamento da criança vai sendo progressivamente dirigido pelos significados preestabelecidos das palavras dadas pelas falas dos adultos que a rodeiam. No caso, se dá desde o início a comunicação verbal entre os adultos e a criança fazendo com que os pensamentos se encontrem na prática da comunicação, o que ajuda desenvolver o significado das palavras e criar generalizações. Mas, Vigotski comenta que a criança pensa conforme o grau de desenvolvimento de seu próprio intelecto. Assim, os autênticos conceitos se desenvolvem somente mais tarde no pensamento infantil, à medida que a criança vai tomando consciência ou quando percebe que, na prática, seus pseudoconceitos coincidem com os conceitos dos adultos (VIGOTSKI, 1930/2012a).

Para Vigotski (1930/2012a), o desenvolvimento do conceito é uma situação genética no desenvolvimento intelectual da criança, em que a palavra serve, desde o início, como meio de comunicação entre o adulto e a criança, sobre os mesmos objetos. Mas a tomada de consciência do conceito como empregado pelo adulto se dá tardiamente no pensamento infantil.

Essa contradição entre a comunicação verbal estabelecida entre a criança e o adulto desde o início da infância, e a tardia tomada de consciência do conceito pela criança, começa a ser resolvida somente na fase dos pseudoconceitos. Essa contradição também mostra que “o conceito se desenvolve na criança *em si e para os outros* antes que *para si*. O conceito *em si e para os outros*, presente já no pseudoconceito²⁶⁸, é a

de las palabras, que son signos de los conceptos, la realidad concreta, el hombre descubre en el mundo visible para él las leyes y los nexos que contiene” (VYGOTSKI, 1930/2006b, p. 71).

²⁶⁸ “[...] un puente tendido entre el pensamiento concreto, visual-figurativo, y el pensamiento abstracto del niño” (VIGOTSKI, 1930/2012a, p. 221).

condição genética fundamental para o desenvolvimento do conceito no verdadeiro sentido da palavra”²⁶⁹ (VIGOTSKI, 1930/2012a, p. 220, grifo no original).

De acordo com Inwood (1997), para Hegel, uma coisa **em si** tem um caráter potencial que será concretizado e manifestado por suas relações com outras coisas, ou seja, sua natureza será determinada em virtude de suas relações com outras coisas, e de sua negação delas e por elas. Portanto, é **em si** e **para os outros**.

Uma coisa, por exemplo, uma pessoa adulta, pode ser, digamos, um latoeiro, um alfaiate, um soldado ou um marinheiro. Mas seu ser, por exemplo, um alfaiate, depende de várias maneiras, de *outros*: alfaiatar deve ser uma profissão reconhecida, devem existir outras profissões para contrastar com ela (se todos são alfaiates, nenhum é alfaiate), e deve ser reconhecido como alfaiate. Assim, o seu ser alfaiate envolve o seu ser para um outro. Mas ele também é um alfaiate *an sich* [em si], não no sentido de ser meramente um alfaiate potencial, mas de ter certas aptidões internas que o capacitam para o desenvolvimento adequado desse papel e de ter certas características manifestas que justificam ser ele um alfaiate em vez de, por exemplo, um marinheiro. (INWOOD, 1997, p. 110)

Segundo Inwood (1997), para Hegel, o **para si** envolve autoconsciência das propriedades ou características do ser, ou a tomada de consciência, o que implica amadurecimento da racionalidade, imbricando a passagem do potencial para o real (desenvolvimento), ou seja, do **em si** e **para os outros**, ao **para si** (ou para si mesmo). Esse processo, portanto, é um vir-a-ser. Como coloca Inwood (1997, p. 111), “a ignorância de um bebê de sua racionalidade deve-se à imaturidade de sua racionalidade”. Segundo Redyson (2011), na lógica hegeliana, “a inteligibilidade que há nas coisas é a própria inteligência que nelas se reflete” (REDYSON, 2011, p. 49).

É importante assinalar que Vigotski emprega conceitos hegelianos para mostrar como se desenvolve de maneira gradual e dialética, a formação do conceito, mas, do ponto de vista de sua teoria psicológica. Podemos relacionar essa discussão com a análise que Vigotski elabora acerca do desenvolvimento da autoconsciência das funções psíquicas superiores e consciência das próprias ações, ou seja, como as funções psíquicas superiores partem de um comportamento natural imediato para um processo mediado de desenvolvimento cultural. Nos capítulos do livro *Pedologia do Adolescente*,

²⁶⁹ “El concepto se desarrolla en el niño *em sí* y *para los otros* antes que *para sí*. El concepto *en sí* e *para los otros*, presente ya en el pseudoconcepto, es la condición genética fundamental para el desarrollo del concepto en el verdadero sentido de la palabra” (VIGOTSKI, 1930/2012a, p. 220, grifo do autor).

escrito entre 1929 e 1931, publicados nas *Obras Escogidas*²⁷⁰, o autor nos mostra que o processo de desenvolvimento das funções psíquicas segue do natural imediato ou espontâneo, ao mediado por significados no desenvolvimento cultural das funções psíquicas. Mas, o autor coloca também que se trata de um processo que tem início em formas coletivas de comportamento (intersíquica), ou seja, primeiro as funções psíquicas são desenvolvidas externamente, nas relações entre as pessoas, para depois ser convertido em formas individuais (intrapsíquicas) marcadas pela regulação e governo das próprias operações psíquicas internas e autoconsciência das ações. A nosso ver, o problema da transição do conceito “em si” e “para si”, que lembra bases hegelianas, associa-se à compreensão vigotskiana de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Mas, são usadas contribuições de Hegel dentro da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Vygotski e Luria (1931/2007) colocam que o desenvolvimento da operação com signos está subordinado às mesmas leis do desenvolvimento cultural das funções psíquicas superiores.

Para Vygotski (1930/2006a, p. 193) “os conceitos se formam quando amadurecem todas as funções psíquicas elementares; que a função de formação de conceitos não se desenvolve a par das demais funções; que está por cima delas, representando sua peculiar e complicada combinação”²⁷¹.

Vygotski e Luria (1931/2007) comentam que a explicação da operação com signos e o método genético que usam para investigar essa operação, não é nem idealista e nem mecanicista. Os autores afirmam que o caráter indireto das operações psíquicas não é de um processo que se dá por meio de pura lógica. A criança não inventa as palavras. A operação simbólica não é dada *a priori*, não é intuitiva e tão pouco transmitida diretamente do adulto para a criança.

²⁷⁰ Na edição das *Obras Escogidas* que utilizamos na pesquisa, foram publicados somente os capítulos 9, 10, 11, 12 e 16 do manual sobre *Pedologia do Adolescente*. Numa nota colocada à página 43 do tomo IV, os editores das *Obras Escogidas* comentam: “Entre 1928 y 1931, L. S. Vygotski publicó diversos manuales para centros de enseñanza a distancia: figuraban entre ellos la ‘Paidologia de la edad escolar’ (1928), ‘Paidologia de la edad juvenil’ (1929) y ‘Paidologia del adolescente’ (1930-1931). En esta colección completa de sus obras hemos incluido capítulos del último libro [...]. En las Obras Completas figuran los capítulos que tratan, propiamente dicho, sobre el propio desarrollo psicológico en la adolescencia”.

²⁷¹ “[...] los conceptos se forman cuando han madurado todas las funciones psíquicas elementales, que la función de formación de conceptos no se desarrolla a la par de las demás funciones, que está por encima de ellas, representando su peculiar y complicada combinación” (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 193).

Temos nos convencido de que estas operações com signos surgem como resultado de um longo e complexo processo que apresenta cada um dos traços que caracterizam o autêntico *desenvolvimento* e que está subordinado a cada uma das leis fundamentais da evolução psíquica. O que significa que a criança nem os inventa e nem são simplesmente transmitidos pelos adultos, mas surgem de algo que não é a princípio uma operação com signos e que se converte em tal depois de uma série de transformações qualitativas, cada uma das quais condiciona o passo seguinte e é, por sua vez, condicionada pelo anterior, e que assim vinculam-se como fases de um processo integrado de caráter histórico. As funções psíquicas superiores não constitui, a esse respeito, nenhuma exceção da regra geral, e não se diferenciam dos demais processos elementares.²⁷² (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 60, grifo no original)

Vigotski (1930/2012a) coloca que a formação de conceitos não é um mero hábito, ou uma mera associação entre processos intelectuais básicos e superiores, mas representa uma atividade completamente nova, qualitativa, fundamentada “na transição dos processos intelectuais imediatos a operações mediadas por signos”²⁷³ (VIGOTSKI, 1930/2012a, p. 193).

Para nós, essas explicações mostram a raiz dialética de mediação na teoria de Vigotski, que vem balizada na mediação simbólica analisada de dentro de uma perspectiva genética de desenvolvimento, e não de uma perspectiva puramente lógica de desenvolvimento. Essa discussão é uma marca importante para o estudo de mediação na teoria de Vigotski.

Vygotski e Luria (1931/2007) colocam que, na operação com signos, o processo de pensamento em conceitos é genético, funcionando na relação entre organização da ação e palavra, incluindo a negação do ponto de partida para novas formas que não aparecem no princípio.

Mas, o processo de desenvolvimento *per si* deve, necessariamente, incluir a negação do ponto de partida e o movimento até formas de ação que não se encontram na origem, mas ao final de todo o processo. Em que consiste esse

²⁷² “Nos hemos convencido de que estas operaciones con signos no surgen sino como resultado de un largo y complejo proceso que presenta cada uno de los traços que caracterizan al auténtico *desarrollo* y que está supeditado a cada una de las leyes fundamentales de la evolución psíquica. Lo que significa eu ni el niño las inventa ni le son transmitidas simplemente por los adultos, sino que surgen de algo que no es al principio una operación con signos y que se convierte en tal sólo tras una serie de transformaciones cualitativas, cada una de las cuales condiciona el paso siguiente y es a su vez condicionada por el anterior y que así los vincula entre sí como fases de un proceso integrado de carácter histórico. Las funciones psíquicas superiores no constituyen a este respecto ninguna excepción de la regla general, y no se diferencian de los demás procesos elementales” (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 60, grifo dos autores).

²⁷³ “[...] en la transición de los procesos intelectuales inmediatos a operaciones mediadas por signos” (VIGOTSKI, 1930/2012a, p. 193).

processo? Para tratar de responder a esta pergunta, escrevemos esta obra. Nela temos tratado de demonstrar que a *palavra*, ao intelectualizar-se e desenvolver-se sobre a base da *ação*, eleva a ação a um nível supremo, a subordina a vontade da criança e inscreve o selo da vontade sobre a ação.²⁷⁴ (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 85, grifo no original)

Para nós, a questão da consciência das ações e o papel da vontade sobre a ação, são temas teoricamente importantes para o estudo das discussões acima apontadas. Verificar como se integra palavra e ação na formação do pensamento em conceitos, é um ponto vital nesse estudo.

Abordaremos esses pontos na seção seguinte.

5.2. Ação Voluntária e Pensamento em Conceitos

A relação que Vigotski faz entre atenção involuntária e voluntária, é um exemplo dentro de sua teoria que nos ajuda a examinar mais de perto o pensamento em conceitos como um processo genético de desenvolvimento intelectual e conhecimento do objeto, mediado pela Palavra. Essa discussão inclui a questão da vontade.

Para Blanck (2003) o estudo de Vigotski (1926/2003) sobre atenção voluntária e involuntária, encontrado no livro *Psicologia Pedagógica*, antecipa formulações da teoria histórico-cultural. No caso, Vigotski (1926/2003, p. 125-128) comenta que a atenção é importante na orientação da conduta.

Do ponto de vista das reações, os fenômenos da atenção devem ser considerados como certo sistema de *reações de orientação* [*ustanovka*], ou seja, das reações preparatórias do organismo que colocam o corpo na postura e no estado necessários e os prepara para a atividade que o espera (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 125-126, grifo do autor).

Vigotski (1926/2003) define como atenção involuntária ou externa, a resposta provocada pela própria força do estímulo externo; e como atenção voluntária ou interna quando a própria vivência, ato ou pensamento se transformava em objeto de atenção.

²⁷⁴ “Pero el proceso de desarrollo *per se* debe necesariamente incluir la negación del punto de partida y el movimiento hacia formas de acción que no se encuentran en el origen, sino al final de todo el proceso. ¿En qué consiste ese proceso? Para tratar de responder a esta pregunta escribimos esta obra. En ella hemos tratado de demostrar que la *palabra*, al intelectualizarse y desarrollarse sobre la base de la *acción*, eleva a la acción a un nivel supremo, la subordina a la voluntad del niño e inscribe el sello de la voluntad sobre la acción” (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 85, grifo dos autores).

Para a atenção voluntária, Vigotski oferece o seguinte exemplo:

qualquer concentração do próprio pensamento, quando tentamos lembrar algo, compreender algo, ou quando empreendemos algum trabalho, a leitura de um livro, a escrita de uma carta e, de forma totalmente consciente e voluntária, realizamos a preparação de todos os órgãos necessários para essa tarefa. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 128)

Nesse momento de sua obra, Vigotski (1926/2003, p. 128-129) aborda os dois tipos de atenção, mostrando que em ambos podem ser observadas reações somáticas ou algum tipo aparente ou sutil de movimento ou comportamento.

Na teoria histórico-cultural, Vygotski (1929/1995k) desenvolve mais a questão falando de atenção interna e externa, tomando como base investigações realizadas em colaboração com Leontiev (método da dupla estimulação). Nessas investigações, a criança deve dominar sua atenção interna apoiando-se em estímulos externos (com a introdução de estímulos-auxiliares ou estímulos-meios), passando assim da atenção imediata para a atenção mediada, ou da influência externa para a atenção voluntária interna, para resolver determinadas tarefas. Nesse experimento, Vigotski observa que a passagem da atenção natural para a atenção voluntária se dá na passagem das operações imediatas para operações mediadas nos processos psíquicos.

Mas, Vigotski também faz a seguinte pergunta: “como se **mediatiza** o processo de atenção?”²⁷⁵ (VYGOTSKI, 1929/1995k, p. 224, grifo nosso). Vygotski (1929/1995k) encontra uma resposta na função indicadora da palavra, ou dos signos indicadores, que se mostram como a forma primária da atenção mediada.

Nesse ponto é muito importante notar que Vygotski (1929/1995k) coloca que os signos indicadores fazem referência **a aspectos destacados dos objetos que orientam para uma atenção mediada** – definição obtida por meios experimentais – como se pode notar na citação a seguir:

No primeiro caso, por ter centrado a atenção no momento básico, conseguimos passar em seguida e sem erro, da atenção imediata, orientada à noz e à taça que a continha, à mediada, não à eleição da noz, nem da taça, mas dos signos indicadores: os matizes de cor. Vemos nisso duas formas principais de atenção

²⁷⁵ “[...] ¿cómo se mediatiza el proceso de la atención?” (VYGOTSKI, 1929/1995k, p. 224).

natural mediada e da passagem da atenção direta para a indireta.²⁷⁶ (VYGOTSKI, 1929/1995k, p. 235)

Mas, é preciso avançar mais nessa discussão. De um modo geral, Vygotski (1929/1995k) comenta que a relação existente entre a linha do desenvolvimento natural da atenção e a linha do desenvolvimento cultural da atenção para os objetos, começa na mais tenra idade. Nesse primeiro momento, se produz o primeiro contato social entre a criança e os adultos de seu entorno, em sua relação com os objetos. Esse processo social orienta-se pelo caminho do uso funcional do signo, com apoio na linguagem.

O desenvolvimento cultural de qualquer função, inclusive 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 se orienta 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 comportamento²⁷⁷. (VYGOTSKI, 1929/1995k, p. 215).

Para Vygotski (1929/1995k, p. 224), “a atenção voluntária, tanto por sua composição, como por sua estrutura e função, não é o simples resultado do desenvolvimento natural, orgânico da atenção, mas o resultado de sua mudança e reestruturação pela influência de estímulos-meios externos”²⁷⁸.

Vygotski (1929/1995k) conclui que a base da influência dos signos sobre a atenção se apóia no uso da linguagem. O autor comenta que a função primária da linguagem é estabelecer uma conexão ou indicação entre a pessoa e um objeto ou evento em seu entorno. É essa função indicadora que se coloca como uma etapa inicial importante no desenvolvimento da linguagem. Segundo Vygotski (1929/1995k, p. 232),

²⁷⁶ “En el primer caso por haber centrado la atención en el momento básico, conseguimos pasar enseguida y sin error de la atención inmediata, orientada a la nuez y a la taza que la contenía, a la mediada, no a la elección de la nuez, ni de la taza, sino de los signos indicadores: los matices del color. Vemos en ello dos formas principales de atención natural mediada y del paso de la atención directa a la indirecta” (VYGOTSKI, 1929/1995k, p. 235).

²⁷⁷ “El desarrollo cultural de cualquier función, incluida la atención, consiste en que el ser social en el proceso de su vida y actividad elabora una serie de estímulos y signos artificiales. Gracias a ellos se orienta la conducta social de la personalidad; los estímulos y signos así formados se convierten en el medio fundamental que permite al individuo dominar sus propios procesos de comportamiento” (VYGOTSKI, 1929/1995k, p. 215).

²⁷⁸ “[...] la atención voluntaria, tanto por su composición, como por su estructura y función, no es el simple resultado del desarrollo natural, orgánico de la atención, sino el resultado de su cambio y reestructuración por la influencia de estímulos-medios externos” (VYGOTSKI, 1929/1995k, p. 224).

“a palavra, como indicação, é uma função primária no desenvolvimento da linguagem e dela se deduzem todas as demais”²⁷⁹.

Nessa discussão, Vigotski coloca a questão da comunicação, assinalando que o signo é o seu meio:

Também é digno de assinalar que aqueles signos que nos parecem ter jogado tão importante papel na história do desenvolvimento cultural do homem (como mostra a história de sua evolução) são originalmente meios de comunicação, meios de influência sobre os demais²⁸⁰. (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 78).

Vigotski comenta que, pela Palavra, a criança encontra as rotas para a aquisição de suas experiências, dizendo: “desde o primeiro momento, as palavras são para a criança como uma espécie de saídas que encontra em seu caminho, para a aquisição da experiência”²⁸¹ (VYGOTSKI, 1929/1995k, p. 232). Aos poucos, a criança vai estabelecendo relações conceituais mais complexas com as coisas. Quem orienta simbolicamente o caminho da criança ao objeto, é a Palavra inicialmente compartilhada pelos adultos que cercam a criança, até que ela mesma usa a Palavra de maneira consciente e voluntária.

A linguagem, portanto, é o caminho fundamental para todo esse processo genético de conhecimento mediado do objeto, tanto no curso do desenvolvimento das funções psíquicas quanto no processo de conhecimento racional do objeto. Todo esse processo parte da experiência sensível, mas esta experiência se modifica com a Palavra.

O desenvolvimento da atenção voluntária está imbricado nesse processo, assim como as demais funções psíquicas.

Assim se desenvolve a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores da conduta. De igual modo acontece com a atenção voluntária. A princípio, é o adulto quem orienta a atenção da criança com suas palavras, criando uma espécie de indicações suplementares, algo assim como flechas sobre os objetos de seu entorno, elaborando com elas poderosos estímulos indicadores. Depois, é a criança quem começa a participar ativamente em tais indicações, e é ela mesma quem utiliza a palavra ou o som como meio

²⁷⁹ “[...] la palabra como indicación es la función primaria en el desarrollo del lenguaje y de ella se deducen todas las demás” (VYGOTSKI, 1929/1995k, p. 232).

²⁸⁰ “También es digno de señalar que aquellos signos que nos parecen haber jugado tan importante papel en la historia del desarrollo cultural del hombre (como muestra la historia de su evolución) son en origen medios de comunicación, medios de influencia en los demás” (VYGOTSKI, 1930/1991g, p. 78).

²⁸¹ “[...] desde el primer momento, las palabras son para el niño como una especie de salidas que encuentra en su camino para la adquisición de la experiencia” (VYGOTSKI, 1929/1995k, p. 232).

indicador, quer dizer, orienta a atenção do adulto até o objeto que lhe interessa²⁸². (VYGOTSKI, 1929/1995k, p. 232)

Vygotski (1929/1995k) comenta que “a indicação que põem em movimento a capacidade de abstrair constitui, a nosso juízo, o primeiro modelo psicológico de atribuição de um significado ao signo ou, dito de outro modo, o modelo da primeira formação do signo” (p. 237)²⁸³.

No processo de formação da atenção voluntária, o signo, então, vai se formando desde a função indicadora da linguagem até ter um significado atribuído. No caso, fazendo coincidir comunicação e generalização.

Raciocínio semelhante se dá com o processo de formação dos conceitos, considerando que “a atenção voluntária e a involuntária se relacionam entre si como a memória lógica com as funções mnemotécnicas, ou como o pensamento em conceitos com o pensamento sincrético” (VYGOTSKI, 1929/1995k, p. 224)²⁸⁴. Podemos notar que Vigotski coloca a relação do pensamento sincrético com o pensamento em conceitos, como um curso de desenvolvimento conceitual relacionado com seu estado anterior, o que nos indica se tratar de um vir-a-ser em que se tem mediação. O mesmo se pode verificar na relação entre funções mnemotécnicas e memória lógica. Esse quadro sugere a ligação entre fatores externos e internos no desenvolvimento.

Vygotski (1930/2006b) comenta que o pensamento lógico é constituído por conceitos em ação, e considera que esta é a mudança fundamental nas formas de pensamento do adolescente. Por exemplo: “é importante assinalar que existe um estreito vínculo entre o pensamento em conceitos e a atenção voluntária interna. Este vínculo

²⁸² “Así es como se desarrolla el lenguaje, el pensamiento y todos los demás procesos superiores de la conducta. De igual modo sucede con la atención voluntaria. Al principio, es el adulto quien orienta la atención del niño con sus palabras, creando una especie de indicaciones suplementarias, algo así como flechas, sobre los objetos de su entorno, elaborando con ellas poderosos estímulos indicadores. Luego es el niño quien empieza a participar activamente en tales indicaciones y es él mismo quien utiliza la palabra o el sonido como medio indicador, es decir, orienta la atención del adulto hacia el objeto que le interesa”. (VYGOTSKI, 1929/1995k, p. 232).

²⁸³ “La indicación que pone en movimiento la capacidad de abstraer constituye, a nuestro juicio, el primer modelo psicológico de la atribución de un significado al signo o, dicho de otro modo, el modelo de la primera formación del signo” (VYGOTSKI, 1929/1995k, p. 237).

²⁸⁴ “[...] la atención voluntaria y la involuntaria se relacionan entre sí como la memoria lógica con las funciones mnemotécnicas o como el pensamiento en conceptos con el pensamiento sincrético” (VYGOTSKI, 1929/1995k, p. 224).

consiste em que a atenção dirigida pelo pensamento em conceitos já se orienta por caminhos próprios para um ou outro objeto”²⁸⁵ (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 151).

Nesse processo, assume fundamental importância o uso específico da palavra.

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento discursivo; o elemento novo, essencial e central de todo este processo, com todos os fundamentos para ser considerado a causa que origina a maturação dos conceitos, é o uso específico da palavra, a aplicação funcional do signo como meio de formação dos conceitos. (VYGOTSKI, 1930/2012a, p. 190-191).

No estudo do pensamento conceitual, Vygotski (1930/2006a) coloca que “a criança tão somente com a ajuda da palavra conhece as coisas, e somente com a ajuda do conceito chega ao conhecimento real e racional do objeto”²⁸⁶ (p. 126). Ou ainda: “o conhecimento, no sentido de uma percepção ordenada, categorial, é impossível sem a linguagem. A palavra singulariza o objeto do processo integral de adaptação, de uma situação, o converte em objeto de conhecimento”²⁸⁷ (VYGOTSKI, 1930/2006b, p. 126).

Essas colocações abrem passagem para o entendimento do conceito como **pensamento mediado** – conhecimento do objeto mediado pela palavra –, que resulta de uma elaboração gradual e profunda do objeto. Para Vygotski (1930/2006a, p. 151), “o próprio conceito não é o pensamento **direto**, mas **mediado**”²⁸⁸. Ou ainda: “a palavra é o único que nos leva ao pensamento objetual e à consciência”²⁸⁹ (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 191).

Diferentemente da contemplação, do conhecimento direto do objeto, o conceito está pleno de definições do objeto; é o resultado de uma elaboração racional de nossa experiência, **é o conhecimento mediado do objeto**. Pensar em algum objeto com a ajuda do conceito significa incluir este objeto no complexo sistema de seus nexos e relações, que se revelam nas definições do objeto.

²⁸⁵ “[...] es importante señalar que existe un estrecho vínculo entre el pensamiento en conceptos y la atención voluntaria interna. Este vínculo consiste en que la atención dirigida por el pensamiento en conceptos ya se orienta por caminos propios hacia uno u otro objeto” (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 151).

²⁸⁶ “[...] el niño tan sólo con la ayuda de la palabra conoce las cosas y solo con ayuda del concepto llega al conocimiento real y racional del objeto” (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 126).

²⁸⁷ “El conocimiento en el sentido de una percepción ordenada, categorial, es imposible sin el lenguaje. La palabra singulariza el objeto del proceso integral de adaptación, de una situación, lo convierte en objeto de conocimiento” (VYGOTSKI, 1930/2006b, p. 126).

²⁸⁸ “[...] el propio concepto no es el pensamiento directo, sino mediado” (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 151).

²⁸⁹ “La palabra es lo único que nos lleva al pensamiento objetual y a la conciencia” (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 191).

Portanto, o conceito não é, muito menos, o resultado mecânico da abstração, mas o resultado de um conhecimento duradouro e profundo do objeto²⁹⁰. (VYGOTSKI, 1930/2006b, p. 78, grifo nosso)

Para Vygotski (1929/1995I), “o desenvolvimento da linguagem da criança influi sobre o pensamento e o reorganiza”²⁹¹ (p. 272); ou ainda: “o desenvolvimento da linguagem reestrutura o pensamento, lhe confere novas formas”²⁹² (VYGOTSKI, 1929/1995m, p. 279).

Uma forma de adentrarmos nessa complexa análise em seu processo genético é verificando as características da passagem do pseudoconceito para o conceito propriamente dito, como explicado por Vigotski.

Vigotski considera que o pseudoconceito é uma etapa especial do pensamento em complexos, servindo como “uma ponte estendida entre o pensamento concreto, visual-figurativo, e o pensamento abstrato da criança” (VYGOTSKI, 1930/2012a, p. 221). O pseudoconceito abre caminho até o verdadeiro conceito.

Os modos de generalização e transferência dos significados das palavras os dão as pessoas que rodeiam a criança, durante o processo de comunicação verbal. No entanto, a criança não pode assimilar de uma só vez o modo de pensamento dos adultos; obtém um produto parecido ao dos adultos, mas conseguido com a ajuda de operações intelectuais completamente diferentes, elaborado por um modo especial de pensamento. A este produto chamamos de pseudoconceito. Por seu aspecto exterior, é algo que praticamente coincide com os significados que tem as palavras para os adultos, mas internamente é muito diferente deles²⁹³. (VIGOTSKI, 1930/2012a, p. 215)

²⁹⁰ “A diferencia de la contemplación, del conocimiento directo del objeto, el concepto está lleno de definiciones del objeto, es el resultado de una elaboración racional de nuestra experiencia, es el conocimiento mediado del objeto. Pensar en algún objeto con ayuda del concepto significa incluir este objeto en el complejo sistema de sus nexos y relaciones que se revelan en las definiciones del objeto. El concepto, por tanto, no es, ni mucho menos, el resultado mecánico de la abstracción, sino el resultado de un conocimiento duradero y profundo del objeto” (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 78).

²⁹¹ “[...] el desarrollo del lenguaje del niño influye sobre el pensamiento y lo reorganiza” (VYGOTSKI, 1929/1995I, p. 272).

²⁹² “El desarrollo del lenguaje reestructura el pensamiento, le confiere nuevas formas” (VYGOTSKI, 1929/1995I, p. 279)

²⁹³ “Los modos de generalización y transferencia de los significados de las palabras los brindan las personas que rodean al niño durante el proceso de comunicación verbal con él. Sin embargo, el niño no puede asimilar de una sola vez el modo de pensamiento de los adultos; obtiene un producto parecido al de los adultos, pero logrado con ayuda de operaciones intelectuales completamente diferentes, elaborado por un modo especial de pensamiento. A este producto lo llamamos pseudoconcepto. Por su aspecto exterior, es algo que prácticamente coincide con los significados que tienen las palabras para los adultos, pero internamente es muy diferente de ellos” (VYGOTSKI, 1930/2012a, p. 215).

Na perspectiva dos sistemas psicológicos, Vygotski (1930/2006b) afirma que, psicologicamente, o conceito é um ato de pensamento e não uma mera elaboração de imagens. O conceito “é o reflexo objetivo das coisas em seus aspectos essenciais e diversos”²⁹⁴ (VYGOTSKI, 1930/2006b, p. 81)”. Podemos ver, assim, que a perspectiva da dialética marxista está bem demarcada na teoria de Vigotski, que não se confunde com o materialismo vulgar.

Vygotski (1930/1991h) coloca que suas pesquisas sobre a formação de conceitos mostram conclusões que diferem da concepção adotada pela psicologia empírica ou pela lógica formal. O autor comenta que a psicologia empírica explica a formação do conceito comparável a uma fotografia coletiva em que traços semelhantes sobressaem e os casuais se esfumam e se confundem entre si. Nesse caso, liberadas de suas partes restantes desnecessárias, o conceito se mostra como uma imagem polida, modificada, das coisas.

Vigotski coloca que, para a lógica formal, o conceito “é o conjunto de traços que são destacados da série e ressaltados nos momentos em que coincidem”²⁹⁵ (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 82); ou ainda “como um conjunto de traços do objeto afastado do grupo, como um conjunto de traços gerais”²⁹⁶ (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 82). Nesse sentido, o conceito surge “como resultado da paralização do nosso conhecimento sobre o objeto”²⁹⁷ (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 82).

Vygotski (1930/1991h) fornece um exemplo sobre a maneira de a lógica formal conceber os conceitos: Napoleão é um conceito mais destacado e rico, do que o conceito de francês ou de homem, que são mais gerais e mais pobres em seu conteúdo concreto.

Mas, Vygotski (1930/1991h) coloca que “a lógica dialética tem mostrado que o conceito não é um esquema tão formal, um conjunto de traços abstraídos do objeto, que oferece um conhecimento muito mais rico e completo do mesmo”²⁹⁸ (p. 82-83).

²⁹⁴ “[...] es el reflejo objetivo de las cosas en sus aspectos esenciales y diversos” (VYGOTSKI, 1930/2006b, p. 81)

²⁹⁵ “[...] es el conjunto de rasgos que han sido destacados de la serie y resaltados en los momentos en que coinciden” (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 82).

²⁹⁶ “[...] como un conjunto de rasgos del objeto alejado del grupo, como un conjunto de rasgos generales” (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 82).

²⁹⁷ “[...] como resultado de la paralización de nuestros conocimientos sobre el objeto” (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 82).

²⁹⁸ “La lógica dialéctica ha mostrado que el concepto no es un esquema tan formal, un conjunto de rasgos abstraídos del objeto, que ofrece un conocimiento más rico y completo del mismo” (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 82-83).

Nessa discussão, Vygotski (1930/1991h) ressalta a importância de se ver, na operação do conceito, todo um sistema de conexões. No caso, assinala que quando uma criança centra sua atenção num único traço, em separado, não domina todos os traços que integram o conceito, e não domina a síntese desse conceito atuando num sistema.

Podemos notar que essa correlação teórica se fortalece com as conclusões de suas pesquisas. No caso, Vygotski (1930/1991h) comenta que suas pesquisas mostram resultados que o fazem colocar um problema novo em relação à definição de conceito, em psicologia. O autor afirma que a formação do conceito, ao fazer-se mais amplo, ou seja, a referir-se a um conjunto cada vez maior de objetos e conexões, seu conteúdo não empobrece como argumenta a Lógica formal, mas se enriquece.

As investigações têm evidenciado que quando um sujeito de uma prova resolve uma tarefa de formação de novos conceitos, a essência do processo que tem lugar consiste no estabelecimento de conexões; ao se buscar outra série de objetos para esse objeto, busca-se a conexão entre ele e outros. Não se relega a uma série de traços a um segundo plano, como na fotografia coletiva, mas, pelo contrário, cada intento de resolver a tarefa consiste na formação de conexões, e nosso conhecimento sobre o objeto se enriquece devido a que o estudamos em conexão com outros objetos²⁹⁹. (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 83)

Vygotski (1930/1991h) cita o exemplo do conceito do número 9, que encerra uma série de conexões: “não é divisível por algarismos pares, mas por 3, é 3², base do quadrado de 81; ligamos ‘9’ com toda uma série numérica, etc.” (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 83). Nesse exemplo, comenta que o conceito de 9 assim abordado, é muito mais rico que o número 9 numa carta de baralho. No plano psicológico:

o processo de formação de conceito consiste na abertura de conexões do objeto em questão, com respeito a outros, na descoberta de um conjunto real, no conceito evoluído; encontramos todo o conjunto de suas relações, seu lugar no mundo, se podemos assim dizer³⁰⁰. (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 83)

²⁹⁹ “Las investigaciones han puesto de manifiesto que cuando un sujeto de una prueba resuelve una tarea de formación de nuevos conceptos, la esencia del proceso que tiene lugar consiste en el establecimiento de conexiones; al buscarle otra serie de objetos para ese objeto, busca la conexión entre él y otros. No se relega una serie de rasgos a un segundo plano, como en la fotografía colectiva, sino que, por el contrario, cada intento de resolver la tarea consiste en la formación de conexiones, y nuestro conocimiento sobre el objeto se enriquece debido a que lo estudiamos en conexión con otros objetos” (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 83).

³⁰⁰ “[...] el proceso de formación del concepto consiste en la apertura de conexiones del objeto en cuestión respecto a otros, en el hallazgo de un conjunto real, en el concepto evolucionado, hallamos todo el conjunto de sus relaciones, su lugar en el mundo, si cabe decirlo así” (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 83).

Vygotski (1930/1991h) coloca que é na idade de transição (9 a 12 anos) que “a criança passa a pensar em conceitos, partindo de outro sistema de pensamento, das conexões complexas”³⁰¹ (p. 84).

Nessas discussões, a linguagem é um paradigma. Vygotski (1930/2006a) coloca tanto a relação da linguagem com o intelecto, quanto a própria função reguladora da fala como um mecanismo de autoregulação das ações³⁰², assinalando que se chega ao intelecto pelo caminho da linguagem, em recíproca influência entre linguagem e função formadora do intelecto; mas, sem desprezar a importância da relação entre ação e função planificadora da fala. No caso, “as palavras dirigidas à solução de um problema não se atém somente aos objetos pertencentes ao mundo exterior; alcançam também o próprio comportamento da criança, suas ações e intenções”³⁰³ (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 24). No caso da inteligência prática, comenta:

Se na tenra idade a função regente, dirigente, é o intelecto prático e a linguagem da criança resulta inteligente tanto quanto não se afasta de sua prática, agora, em troca, a prática infantil se subordina ao pensamento. Nesse processo, não somente observamos como se verbaliza o pensamento, como se transforma o intelecto prático em verbal, mas também como se intelectualiza a linguagem através da ação prática³⁰⁴. (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 163)

Assim sendo, o pensar em conceitos é um processo genético, dialético, conquistado progressivamente numa combinação dinâmica entre pensamento, palavra, vontade e ação prática, que inclui tanto comunicação quanto generalização.

³⁰¹ “[...] el niño pasa a pensar en conceptos, partiendo de otro sistema de pensamiento, de las conexiones complejas” (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 84).

³⁰² “Un cambio así no representa simplemente el desplazamiento temporal del habla respecto de la acción, sino el traslado del centro mismo del sistema funcional. En la primera etapa el habla sigue a la acción y la refleja, y aún cuando amplifica su resultado, permanece estructuralmente subordinada a dicha acción y es elicitada por ésta; en la segunda etapa el habla se traslada en inicio de la acción y comienza a dominar ésta y a dirigirla, determinado tanto su objeto como su desarrollo. La segunda etapa señala por tanto el nacimiento de la función planificadora del habla, de modo que ésta pasa a determinar la dirección de las acciones futuras” (VYGOSKI e LURIA, 1931/2007, p. 32).

³⁰³ “Las palabras dirigidas a la solución de un problema no sólo atañen a los objetos pertenecientes al mundo exterior, alcanzan también al propio comportamiento del niño, a sus acciones e intenciones” (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 24).

³⁰⁴ “Si en la edad temprana la función rectora, dirigente, es el intelecto práctico y el lenguaje del niño resulta inteligente en tanto en cuanto no se aparta de su práctica, ahora, en cambio, la práctica infantil se subordina al pensamiento. En ese proceso no solo observamos cómo se verbaliza el pensamiento, cómo se transforma el intelecto práctico en verbal, sino también cómo se intelectualiza el lenguaje a través de la acción práctica” (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 163).

As investigações relativas aos sistemas psicológicos e ao pensamento em conceitos têm importantes repercussões ou implicações ao processo educativo, assim como contribuições para se pensar a educação escolar, nos textos da *Pedologia do Adolescente*, publicados nas *Obras Escogidas*. Esses textos também mostram ligações com o que analisamos nesse capítulo, por isso, é importante abordá-los resumidamente, nesse momento.

5.3. Sistemas Psicológicos e Educação

Os capítulos da monografia *Pedologia do Adolescente*, publicados na edição das *Obras Escogidas* que utilizamos na pesquisa, são densos e tratam de muitos temas. Por isso, destacaremos **alguns pontos** desses textos em que vimos ligações com as discussões e análises que desenvolvemos nas seções anteriores.

Reunindo estudos e contribuições de pesquisadores russos e estrangeiros sobre o período da adolescência, Vigotski aborda as relações entre a escola e as características psicológicas da idade de transição; entre as necessidades biológicas do organismo e as necessidades culturais superiores, a que chama de interesse; a conversão ou as transformações das atrações em necessidades e interesses humanos; as complexas formas que a brincadeira assume, da criança ao adolescente, e como ela se relaciona com o trabalho escolar; a relação entre as vivências subjetivas do adolescente e tudo que o cerca, incluindo suas atitudes ante os demais; imaginação, criação e desenvolvimento da personalidade do adolescente, etc. São complexos temas que, além de preocupar pais, professores e pesquisadores da educação, adquirem também significativa importância pedagógica.

Uma questão importante que Vigotski levanta nesses textos, é sua compreensão genética e dinâmica de desenvolvimento psicológico e formação da personalidade. Segundo Vygotski (1930/2006c), cada etapa do desenvolvimento das funções psicológicas não são anárquicas, automáticas ou causais, mas estão regidas pelas forças motrizes dentro de um sistema de aspirações e interesses, sedimentados na personalidade, e que colocam em movimento mudanças na conduta. Nessa análise, Vigotski comenta:

O estudo puramente formal do desenvolvimento psicológico é, na realidade, antigenético, já que menospreza o fato de que na passagem a cada nova etapa da idade, não apenas se modificam e desenvolvem os próprios mecanismos da conduta, mas também suas forças motrizes³⁰⁵. (VYGOTSKI, 1930/2006c, p. 11)

Nesse momento, Vigotski ocupa-se também com o estudo da relação entre o desenvolvimento do pensamento lógico e educação. Para Vygotski (1930/2006b) a função da formação de conceitos, com ajuda dos signos, das palavras, permite tanto conhecer a realidade externa quanto a realidade interna do adolescente, ou o mundo de suas próprias vivências.

Para Vygotski (1930/2006b) o desenvolvimento do pensamento lógico está ligado à tomada de consciência, por parte da criança, do próprio processo de pensamento, ou quando esta o domina. Tal tomada de consciência implica o processo de comunicação verbal em que o pensamento da criança se encontra com o pensamento de outras crianças, ou a conscientização do curso do próprio pensamento e dos demais. Esse processo se dá por meio das palavras, do significado, do ativo uso funcional do signo.

Com base em pesquisa de Leontiev, Vygotski (1930/2006b) afirma que a argumentação não se limita a refletir verbalmente um fato, mas também a reconstruir todo o processo do pensamento, colocando-o sobre novas bases, uma vez que a linguagem sempre reconstrói o processo. Esse aspecto da linguagem mostra a importância da argumentação ou de informar ao outro o curso de seu raciocínio, o que, em termos de processo de aprendizagem, permitiria à criança perceber um erro.

Vygotski (1930/2006b) coloca que, no pensamento do estudante, esse comportamento faz diferença entre raciocinar em voz alta ou fazendo para si com apoio da linguagem interna³⁰⁶, no domínio dos conceitos. Falar em voz alta serve como meio de comunicação, de socialização do pensamento que se orienta a um plano lógico. No caso, comenta o procedimento dos professores conduzirem os alunos a resolver em voz alta um problema que não podem resolver. O autor coloca que, ao fazerem isso, o

³⁰⁵ “El estudio puramente formal del desarrollo psicológico es, en realidad, antigenético, ya que menosprecia el hecho de que en el paso a cada nueva etapa de la edad no sólo se modifican y desarrollan los propios mecanismos de la conducta, sino también sus fuerzas motrices” (VYGOTSKI, 1930/2006c, p. 11).

³⁰⁶ “Hemos demostrado que el lenguaje egocéntrico del niño es una forma de transición del lenguaje exterior al interior, que el lenguaje egocéntrico del niño es lenguaje para si, que cumple una función psíquica totalmente distinta que el lenguaje externa” (VYGOTSKI, 1930/2006d, p. 229).

professor ajuda o aluno a tomar consciência de suas próprias operações e a seguir seu curso, orientando e dominando assim o curso de suas ideias. Para o autor, esses processos são marcantes na idade escolar.

Vygotski (1930/2006d) frisa a importância, no processo educativo, do desenvolvimento do pensamento na idade de transição, cujos efeitos envolvem a formação da personalidade do adolescente ou sua concepção de mundo. O desenvolvimento intelectual é visto como tendo um papel diretor para toda a personalidade do adolescente e todas as suas funções psíquicas. Como coloca Vygotski:

Sabemos, por exemplo, que o desenvolvimento da memória se estrutura sobre a base da nova relação que se cria entre a memória e o pensamento. Temos dito que, se pensar para a criança é recordar, para o adolescente recordar significa pensar. Uma mesma tarefa de adaptação se resolve de distinto modo. As funções dispõem entre si novas e complexas relações. O mesmo cabe dizer com respeito à percepção, a atenção e a ação³⁰⁷. (VYGOTSKI, 1930/2006d, p. 244)

Vygotski (1930/2006d) comenta que o desenvolvimento intelectual tem também o mesmo papel com respeito a todas as mudanças que o adolescente experimenta.

As questões e proposições psicológicas e educacionais de Vygotski, acima colocadas, envolvem questões de metodologia de ensino que ancoram a educação escolar à sua abordagem psicológica de desenvolvimento que, certamente, podem inspirar reflexões pedagógicas importantes para os dias atuais, fazendo-se os devidos ajustes com as investigações mais recentes.

Da fase de investigação dos sistemas psicológicos, abrimos caminho para os estudos de Vygotski sobre a relação entre Instrução e Desenvolvimento, que contem também outras importantes e renovadas conclusões sobre o processo de formação de conceitos visto no âmbito do contexto escolar, em especial a explicação sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância.

³⁰⁷ “Sabemos, por ejemplo, que el desarrollo de la memoria se estructura sobre la base de la nueva relación que se crea entre la memoria y el pensamiento. Hemos dicho ya que si pensar para el niño es recordar, para el adolescente recordar significa pensar. Una misma tarea de adaptación se resuelve de distinto modo. Las funciones entablan entre si nuevas y complejas relaciones. Lo mismo cabe decir respecto a la percepción, la atención y la acción” (VYGOTSKI, 1930/2006d, p. 244)

CAPÍTULO 6 – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO (1933-1934)

No período entre **1931** e **1934**, a obra de Vigotski é marcada pela mudança dos trabalhos para Kharkov e Leningrado, em função das circunstâncias políticas e ideológicas do momento, e das mudanças ocorridas no Instituto de Psicologia de Moscou.

Segundo Van der Veer e Valsiner (2009), nessa fase, Vigotski (com seus colaboradores) desenvolveu temas como: a estrutura semântica da consciência e a relação entre afeto e intelecto; retomando análises anteriores sobre a relação entre pensamento e fala, estudos sobre a Fala Social, Egocêntrica e Interior, enfatizando a função reguladora da Fala; como resultado de seu envolvimento com a Pedologia, estudos sobre os períodos das idades e suas crises; estudos sobre a relação entre educação e desenvolvimento, etc. Para esses autores, esse período não foi somente uma questão de novas circunstâncias e local de trabalho, mas também de agregação de novos colaboradores que se somaram, com suas respectivas pesquisas, ao conjunto de esforços e objetivos científicos de Vigotski aprimorados do período da teoria histórico-cultural, e de redefinições importantes no seu pensamento teórico.

Desses temas, destacaremos os estudos sobre a relação entre Educação e Desenvolvimento³⁰⁸, com maior atenção para a questão do desenvolvimento do conceito científico na infância, que vimos conter questões sumamente importantes que avançam para novas discussões a respeito da mediação.

O período final da obra de Vigotski tem um marco metodológico importante, expresso em suas investigações sobre a relação entre o pensamento e a palavra:

Para a psicologia que deseja estudar as unidades complexas é imprescindível compreender isto. Deve mudar os métodos de análises de elementos pelo método de análises de unidades. Deve encontrar estas unidades indivisíveis que conservam as propriedades inerentes ao todo como unidade; unidades em que as propriedades se apresentam de forma oposta, e, com ajuda desta análise, intentar resolver as questões concretas que se nos colocam. Qual é essa unidade indivisível que contém em si as propriedades inerentes ao pensamento

³⁰⁸ Nossa opção de nomear essa fase a partir de um tema estudado no período, entre tantos, se deveu somente ao conjunto significativo de dados que esse recorte apresentou para nossa pesquisa. De forma alguma significa que queremos dizer que esse período final da obra de Vigotski deva ser denominado assim ou resumido nesse tema.

discursivo como um todo? Creemos que tal unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra, isto é, em seu *significado*³⁰⁹. (VIGOTSKI, 1934/2012b, p. 17, grifo no original)

Vigotski considera “o significado de uma palavra não somente como a unidade do pensamento e a fala, mas também como a unidade de generalização e comunicação, de pensamento e comunicação”³¹⁰ (VIGOTSKI, 1934/2012b, p. 22).

Um estudo marcante desse período é o do desenvolvimento dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos na infância. Vigotski (1934/2012c) comenta que o ensino dos conceitos científicos desempenha um papel importante no desenvolvimento mental da criança.

A essa discussão soma-se seu estudo sobre a relação entre a instrução e o desenvolvimento, em que a tese da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) tem um destaque importante. Essa tese vem sendo muito trabalhada na educação escolar até os dias de hoje.

Os estudos de Vigotski sobre a relação entre educação escolar e desenvolvimento da criança apresentam discussões temáticas importantes que se relacionam fortemente com o processo de mediação tratado nesse momento de sua obra. Por isso, é importante abordarmos esses aspectos ou discussões teóricas antes de adentrarmos na temática da mediação propriamente dita.

6.1. Preâmbulo Histórico

Cecchini (2007) comenta que os psicólogos soviéticos da educação afirmavam que o processo educativo é um método formativo no sentido literal da palavra; e que dessa premissa geral derivam alguns princípios básicos. No caso, o autor comenta que

³⁰⁹ “Para la psicología que desee estudiar las unidades complejas es imprescindible comprender esto. Debe cambiar los métodos de análisis de elementos por el método de análisis de unidades. Debe encontrar estas unidades indivisibles que conservan las propiedades inherentes al todo como unidad, unidades en que las propiedades se presentan de forma opuesta, y, con ayuda de este análisis, intentar resolver las cuestiones concretas que se nos plantean. ¿Cuál es esa unidad indivisible que contiene en sí las propiedades inherentes al pensamiento discursivo como un todo? Creemos que tal unidad puede ser encontrada en el aspecto interno de la palabra, esto es, en su *significado*” (VIGOTSKI, 1934/2012b, p. 17, grifo do autor).

³¹⁰ “[...] el significado de una palabra no solo como la unidad del pensamiento y el habla, sino también como la unidad de generalización y comunicación, de pensamiento y comunicación” (VIGOTSKI, 1934/2012b, p. 22).

“estes princípios referem-se aos problemas da comunicação, da relação desenvolvimento-aprendizagem e da ‘divisão do trabalho’ dentro da escola” (CECCHINI, 2007, p. 10).

Segundo Cecchini (2007), no âmbito da comunicação, um problema fundamental era lidar com a formação social e a formação individual, vistas como ligadas entre si por uma relação dialética. Nesse sentido, a classe não é vista como um grupo passivo de pessoas ou ouvintes, dominados pelo professor, mas como pessoas que interagem entre si, e que tem um objetivo em comum. No caso, a comunicação no interior dos grupos de estudantes adquire máxima importância (dentro do coletivo e do coletivo com o professor), de modo que o aluno “toma consciência da insuficiente clareza e precisão dos seus conceitos, das contradições que eles determinam, do fato de que frequentemente são inadequados para interpretar novos aspectos da realidade” (CECCHINI, 2007, p. 10), para um posterior processo de superação e redução da incerteza, construindo assim novos conceitos por um processo criativo.

Cecchini (2007) comenta que, para tanto, se colocava que a comunicação verbal deveria ser adequada ao desenvolvimento pretendido, sendo clara e precisa, permitindo assim a tomada de consciência das contradições e da insuficiência dos conceitos anteriores. Nesse sentido, assumia importância o conhecimento preciso de professores e pedagogos a respeito da função reguladora da linguagem sobre o comportamento, e de técnicas de confronto de conceitos e possíveis combinações e graus de eficiência entre comunicação verbal e comunicação visual, com especial atenção na relação entre pensamento e linguagem.

Cecchini (2007) coloca que a partir da primeira metade da década de 1930, os psicólogos soviéticos enfrentaram esses problemas estudando cientificamente a linguagem como instrumento específico do homem, utilizando principalmente contribuições da teoria pavloviana dos sistemas de sinais.

Cecchini (2007) comenta que o problema pensamento-linguagem foi enfrentado pela primeira vez por Vigotski, mencionando sua contribuição com o livro *Pensamento e Fala*, que influenciou em pesquisas posteriores, dentre elas as de A. R. Luria e sua escola.

Cecchini (2007) coloca que, no âmbito do problema da relação aprendizagem e desenvolvimento – visto como complementar do da comunicação –, os pedagogos e psicológicos soviéticos consideravam que não tinha sentido falar de aprendizagem

independentemente do desenvolvimento ontogenético alcançado, assinalando que a aprendizagem é um fator do desenvolvimento. No caso, o autor cita a contribuição da tese vigotskiana sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo, dizendo:

Segundo a concepção de Vygotsky, se a aprendizagem está em função não só da comunicação, mas também ao nível de desenvolvimento alcançado, adquire então relevo especial – além da análise do processo de comunicação – a análise do modo como o sujeito constrói os conceitos comunicados e, portanto, a análise qualitativa das “estratégias” utilizadas, dos erros, do processo de generalização. Trata-se de compreender como funcionam esses mecanismos mentais que permitem a construção dos conceitos e que se modificam em função do desenvolvimento. (CECCHINI, 2007, p. 17)

Cecchini (2007) comenta que essa discussão de Vigotski contrastava com a posição psicométrica que se ocupava somente do resultado do aprendizado em condições padronizadas, prescindindo do processo de construção da solução, negando assim uma das variáveis fundamentais da aprendizagem que é o desenvolvimento. A abordagem psicométrica também negava valor a respostas inteligentes que não fossem o resultado final.

6.2. Relação entre Desenvolvimento e Instrução

Segundo Van der Veer e Valsiner (2009), no final de sua vida Vigotski volta a examinar os problemas de ensino na escola, com foco na relação entre educação e desenvolvimento. Esses autores comentam que Vigotski aborda pela primeira vez essa relação em 1933 para seus alunos no Instituto Pedagógico Herzen (localizado na atual São Petersburgo) e pela última vez no capítulo 6 do livro *Pensamento e Fala* escrito em 1934, intitulado *Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância* (VIGOTSKI, 1934/2012c). Nos meses que compreendem esse período, fez várias palestras sobre o assunto, aplicando-o a problemas práticos e temas teóricos.

Vigotski (1934/2012c) inicia esse referido capítulo colocando a questão dos conceitos científicos na idade escolar como uma questão prática que a escola deve enfrentar no que diz respeito ao ensino do sistema de conhecimentos científicos.

Vigotski (1934/2012c) também situa o significado teórico dessa questão para o pensamento infantil, em termos de relação entre desenvolvimento de conceitos

científicos e as regularidades fundamentais da formação de conceitos em geral, como história do desenvolvimento mental da criança.

Em termos de investigação prática dessas questões, Vigotski (1934/2012c) coloca como hipótese de trabalho que o desenvolvimento dos conceitos científicos tem uma via singular, em comparação com os conceitos cotidianos; e que esse estudo simultaneamente envolve o problema geral da relação entre instrução e desenvolvimento. Essa investigação foi realizada por Shif, colaborador de Vigotski, estudando-se o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e os científicos na idade escolar, para verificar experimentalmente essa hipótese de trabalho apontada.

Vigotski (1934/2012c) comenta que o intento de estudar o desenvolvimento do pensamento infantil durante o processo de instrução escolar, parte das seguintes questões: os significados das palavras (conceitos) se desenvolvem, e que os conceitos científicos também o fazem; que os conceitos científicos não podem ser assimilados de forma acabada; e que não se pode estender as conclusões obtidas sobre a base dos conceitos cotidianos, para os conceitos científicos.

Em termos de investigação dessas questões, Vigotski (1934/2012c) aponta para a importância de se examinar as relações entre o processo de ensino e assimilação de conhecimentos e os processos de desenvolvimento interno do conceito científico na consciência da criança. Vigotski adentra nessa discussão, partindo do exame das soluções que havia em sua época sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, segundo autores ou linhas teóricas do período. No caso, Vigotski resume essas abordagens em 3 pontos de vista principais, analisando-as criticamente para avançar na direção de suas pesquisas e conclusões próprias a respeito do problema que elas envolvem.

O **primeiro ponto de vista** mencionado por Vigotski (1934/2012c, p. 323-326) é de que instrução e desenvolvimento são dois processos independentes entre si. Vigotski assinala que essa posição considera o desenvolvimento subordinado a leis naturais, e a instrução como somente o emprego de possibilidades externas que surgem durante o processo de desenvolvimento. No caso, comenta que essa visão acaba separando o que provém do desenvolvimento, do que provém da instrução, de modo que o desenvolvimento pode seguir seu curso normal e alcançar um nível superior sem instrução, porque, esta última, por si mesma, não afeta o desenvolvimento. Nesse grupo,

Vigotski situa a teoria de Jean Piaget (1896-1980), que defende que “o pensamento da criança atravessa necessariamente determinadas fases e estágios, independentemente que este receba ou não instrução”³¹¹ (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 325).

O **segundo ponto de vista** mencionado por Vigotski (1934/2012c, p. 326-327) funde instrução e desenvolvimento, considerando idênticas as essências de ambos os processos. Essa visão tem base no conexionismo de Edward Thorndike, na Reflexologia e na psicologia pedagógica de William James, em que a formação de associações e de hábitos constitui igualmente a base da instrução e do desenvolvimento. Vigotski comenta que, para esse ponto de vista, instrução é desenvolvimento, e desenvolvimento é instrução, pois a criança se desenvolve por estar instruída.

O **terceiro ponto de vista** mencionado por Vigotski (1934/2012c, p. 327-330) envolve um grupo de teorias influenciadas pela psicologia infantil europeia, que intenta superar os dois pontos de vista extremos, acima mostrados, colocando-se numa posição intermediária. Vigotski comenta que essa posição intermediária tem o problema de tentar superar uma teoria cedendo parcialmente às ideias de outra, o que acaba promovendo certa unificação de teorias muito diferentes, levando a ambiguidades. Nesse grupo, Vigotski coloca Kurt Koffka (1886-1941), psicólogo da gestalt, que aponta que o desenvolvimento, em suas leis internas, não depende da instrução, ao mesmo tempo em que afirma que desenvolvimento é instrução.

Contudo, Vigotski entende que o terceiro ponto de vista avança em relação aos dois primeiros, no seguinte aspecto: “a instrução pode ir não somente atrás do desenvolvimento, ou de braços dados com ele, mas que também pode ir adiante dele, promovendo-lhe e provocando nele novas formações”³¹² (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 330).

Em essência, esta questão possibilita ir além dos limites dos resultados imediatos conduzidos pela instrução. Então, Vigotski estabelece a tese de que “a instrução e o desenvolvimento não são dois processos independentes, nem um só processo; que entre

³¹¹ “[...] el pensamiento del niño atraviesa necesariamente determinadas fases y estadios, independientemente de que este reciba o no instrucción” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 325).

³¹² “[...] la instrucción puede ir no solo tras el desarrollo, no solo codo a codo con él, sino que también puede ir por delante de este, promoviéndolo y provocando en él nuevas formaciones” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 330).

o desenvolvimento e a instrução existem relações complexas”³¹³ (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 336).

Contudo, Vigotski prossegue em sua análise, avançando no debate e colocando sua contribuição:

Dado que as três teorias que examinamos interpretam de maneira diferente as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, deixemo-las de lado e procuremos uma nova e melhor solução para o problema. Tomemos como ponto de partida o fato de que *a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar*. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignorasse este fato estaria cego (VYGOTSKY, 1934/2007, p. 32-33, grifo do autor).

Assim, torna-se importante verificar essa questão. Para Vigotski (1934/2012c) ela é crítica, e a toma como objeto para uma série de investigações que visam “revelar as complexas inter-relações entre a instrução e o desenvolvimento em esferas concretas da atividade escolar: ao ensinar as crianças a ler e a escrever, gramática, aritmética, ciências naturais e sociais” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 336).

Essas investigações resultam em importantes conclusões que, resumidamente, abordaremos a seguir.

6.3. Relação entre Ensino e Amadurecimento das Funções Psíquicas

Para Vigotski (1934/2012c), instrução e desenvolvimento não se encontram pela primeira vez quando a criança chega à escola: a instrução acontece em todas as etapas do desenvolvimento da criança.

Podemos notar que essa afirmação confere à instrução uma ligação com a amplitude educacional da própria vida, ocorrendo desde as primeiras situações de formação pré-escolar, avançando em direção ao processo de educação escolar. Mas, para Vigotski (1934/2012c, p. 363), “em cada idade tem não somente formas

³¹³ “[...] la instrucción y el desarrollo no son dos procesos independientes ni un solo proceso, que entre el desarrollo y la instrucción existen relaciones complejas” (VIGOTSKI, 2012x, p. 336).

específicas, mas também relações sumamente peculiares com o desenvolvimento”³¹⁴. O autor considera que a idade escolar também trará relações sumamente peculiares com o desenvolvimento em curso na vida da criança. Abordando a questão da escrita, Vigotski comenta:

Um aluno com domínio da gramática é diferente daquele que não possui esse domínio, não porque não saiba escrever, mas porque se move numa estrutura diferente de conhecimentos. Ele tem uma relação totalmente diferente com a própria fala e, conseqüentemente, com o principal recurso de formação de ideias, que é a fala. A fala escrita exige funções que amadureceram pouco na criança. Para a humanidade, isso tornou-se possível apenas quando foi inventada a língua escrita. (VIGOTSKI, 1933/2010, p. 283)

Vigotski (1934/2012c) observa que a imaturidade das funções psíquicas é um fator muito importante no começo da instrução escolar, e que nelas se apoia o ensino das principais matérias: leitura e escrita, aritmética e ciências naturais.

Vigotski (1934/2012c) comenta que a instrução escolar afeta de maneira específica e peculiar o desenvolvimento das funções psíquicas da criança, gerando novas formações – **quando as funções básicas participam ativamente da instrução**.

No caso, Vigotski (1934/2012c) comenta que a idade escolar configura-se num período ótimo, ou prazo ótimo de instrução, em que as disciplinas escolares podem garantir condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, no plano do domínio consciente e voluntário das próprias operações intelectuais que envolvem o amadurecimento das funções psíquicas abordadas pelo processo de ensino.

Temos visto no exemplo da fala escrita e da gramática, e seguiremos vendo no exemplo dos conceitos científicos, que o aspecto psicológico do ensino das principais matérias escolares tem certa base comum. Todas as funções básicas afetadas pela instrução escolar, e que participam ativamente nesta, giram entorno do eixo das novas principais formações desta idade: a tomada de consciência e a voluntariedade. Estes dois aspectos, como temos visto antes, são os traços distintivos fundamentais de todas as funções psíquicas superiores formadas nesta idade. Portanto, poderíamos concluir que a idade escolar é o período ótimo de ensino ou o período sensível daquelas disciplinas que estão baseadas, em maior ou menor medida, nas funções conscientes e voluntárias.³¹⁵ (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 363)

³¹⁴ “[...] en cada edad tiene no solo formas específicas, sino también relaciones sumamente peculiares con el desarrollo” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 363).

³¹⁵ “Hemos visto en el ejemplo del habla escrita y de la gramática, y seguiremos viendo en el ejemplo de los conceptos científicos, que el aspecto psicológico de la enseñanza de las principales materias escolares tiene cierta base común. Todas las funciones básicas afectadas por la instrucción escolar, y que participan activamente en esta, giran en torno al eje de las principales nuevas formaciones de esta edad: la toma de

Dentro dessa discussão, Vigotski (1934/2012c, p. 350-352) aborda a relação entre instrução escolar e funções psíquicas superiores. No caso, verifica que o desenvolvimento das distintas funções psíquicas superiores, influenciadas pela instrução, tem uma base comum, cujo desenvolvimento representa as novas formações na idade escolar.

Segundo Vigotski (1934/2012c), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em função da idade escolar, tem como traço fundamental e distintivo a intelectualização e o domínio das funções, segundo as novas formações da idade escolar. Esse processo tem as seguintes particularidades: o fato de que todas as matérias escolares têm, em certa medida, um fundamento psíquico comum que se dá na questão da tomada de consciência e no domínio das funções passarem a primeiro plano no desenvolvimento; a questão de que o pensamento abstrato da criança se desenvolve em todas as matérias em que se compõe a instrução escolar, não sendo, portanto, um processo de acordo com cada disciplina, ou um caso distinto de cada uma; e que as funções se desenvolvem em seu conjunto.

Na idade escolar, o desenvolvimento se concentra na transição das funções inferiores da atenção e da memória, a funções superiores da atenção voluntária e da memória lógica. Numa outra parte temos explicado muito detalhadamente que com o mesmo direito com que falamos de atenção voluntária, podemos falar de memória voluntária; com o mesmo direito com que falamos de memória lógica, podemos falar de atenção lógica. Isto se desprende de que a intelectualização das funções e seu domínio, são dois aspectos de um mesmo processo: a transição para as funções psicológicas superiores. Dominamos uma função à medida que a intelectualizamos. A voluntariedade na atividade de qualquer função é sempre a contrapartida da tomada de consciência dela. Afirmar que a memória se intelectualiza na idade escolar é exatamente o mesmo que dizer que surge a memorização voluntária; afirmar que a atenção se torna voluntária na idade escolar é o mesmo que dizer que, como acertadamente assinala Blonksi, depende cada vez mais dos pensamentos, quer dizer, do intelecto³¹⁶. (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 307-308)

consciencia y la voluntad. Estos dos aspectos, como hemos visto antes, son los rasgos distintivos fundamentales de todas las funciones psíquicas superiores formadas en esta edad. Por lo tanto, podríamos concluir que la edad escolar es el período óptimo de la enseñanza o el período sensitivo de aquellas asignaturas que están basadas en mayor medida en las funciones conscientes y voluntarias” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 363).

³¹⁶ “En la edad escolar, el desarrollo se concentra en la transición de las funciones inferiores de la atención y la memoria a las funciones superiores de la atención voluntaria y la memoria lógica. En otra parte hemos explicado muy detalladamente que con el mismo derecho con el que hablamos de atención voluntaria podemos hablar de memoria voluntaria; con el mismo derecho con el que hablamos de memoria lógica podemos hablar de atención lógica. Esto se desprende de que la intelectualización de las

Podemos ver as discussões apresentadas, na análise que Vigotski faz do aprendizado da fala escrita. No caso, o autor comenta:

A fala escrita é uma função verbal muito especial, que se distingue da fala oral, como a fala interna da externa, tanto por sua estrutura quanto por seu modo de funcionamento. A fala escrita, como mostra a investigação, exige um alto grau de abstração para seu mínimo desenvolvimento. É uma fala sem musicalidade, sem entonação, sem expressividade, em geral, sem todo seu aspecto sonoro. É fala no pensamento, na ideia, mas uma fala privada do atributo principal da fala oral: o som material.

Este único aspecto já modifica completamente todo o conjunto de condições psicológicas presentes na fala oral³¹⁷. (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 339)

Em termos de processo didático, Vigotski (1934/2012, p. 349-352) coloca que a instrução e o desenvolvimento têm diferentes pontos cruciais predominantes na série de momentos anteriores e posteriores no aprendizado de uma matéria ou programa escolar, afirmando que são processos que possuem sua própria sequência, organização, lógica interna e ritmo. Assim, cada passo de uma lição escolar não tem uma correspondência completa com cada passo no desenvolvimento, o que leva a uma conclusão importante: “a curva de desenvolvimento não coincide com a trajetória da curva do programa escolar; assim, em essência, a instrução se adianta ao desenvolvimento”³¹⁸ (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 350).

Nesse sentido, Vigotski (1934/2012c, p. 337) entende que particularidades do domínio do sistema decimal (e da colocação e resolução de tarefas pelos estudantes), do desenvolvimento da fala oral e escrita nos primeiros anos de escola, das estruturas

funciones y su dominio son dos aspectos de un mismo proceso: la transición hacia las funciones psicológicas superiores. Dominamos una función en la medida en que la intelectualizamos. La voluntariedad en la actividad de cualquier función es siempre la contracara de la toma de consciencia de ella. Afirmar que la memoria se intelectualiza en la edad escolar es exactamente lo mismo que decir que surge la memorización voluntaria; afirmar que la atención se vuelve voluntaria en la edad escolar es lo mismo que decir que, como acertadamente aseñala Blonski, depende cada vez más de los pensamientos, es decir, del intelecto” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 307-308).

³¹⁷ “El habla escrita es una función verbal muy especial, que se distingue del habla oral no menos que el habla interna de la externa, tanto por su estructura como por su modo de funcionamiento. El habla escrita, como muestra la investigación, exige para su mínimo desarrollo un alto grado de abstracción. Es una habla sin musicalidad, sin entonación, sin expresividad, en general, sin todo su aspecto sonoro. Es habla en el pensamiento, en la idea, pero una habla privada del atributo principal del habla oral: el sonido material. Ya este único aspecto modifica completamente todo el conjunto de condiciones psicológicas presentes en el habla oral” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 339).

³¹⁸ “[...] la curva de desarrollo no coincide con la trayectoria de la curva del programa escolar; así, la instrucción se adelanta en esencia al desarrollo” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 350).

gramaticais, da ciência, são aspectos dessa mesma inter-relação complexa existente no problema da relação entre instrução e desenvolvimento, que toca na importante questão da relação temporal entre esses processos.

6.4. Relação Temporal entre Instrução e Desenvolvimento

Vigotski (1934/2012c, p. 348-350) aborda a relação temporal entre instrução e desenvolvimento, concluindo que a instrução sempre vai adiante do desenvolvimento. No caso, “a criança adquire certas destrezas em determinada matéria antes de aprender a aplicá-las consciente e voluntariamente”³¹⁹ (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 349). Por exemplo, sobre o aprendizado da aritmética, comenta: “na escola, não ensinam à criança o sistema decimal como tal. Ensinam a escrever os números, a somar, a multiplicar, a resolver exemplos e problemas, e como resultado de tudo isso, desenvolve-se nela um conceito geral sobre o sistema decimal”³²⁰ (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 350).

No âmbito da educação escolar, Vigotski comenta que “cada disciplina da instrução escolar sempre se ergue sobre um terreno não maduro ainda”³²¹ (VIGOTSKI, 1934/2012, p. 358). Esse terreno ainda não maduro diz respeito às funções psíquicas em amadurecimento.

Outro aspecto importante no estudo da relação temporal entre instrução e desenvolvimento elaborado por Vigotski, liga-se ao problema corrente, na época, de se saber qual o nível de desenvolvimento desejável para se começar a ensinar as crianças. No caso, utilizavam-se testes de inteligência, cuja tendência era avaliar ou medir somente com base nos problemas que a criança conseguia resolver de maneira independente, ou autônoma, ficando o resultado limitado apenas ao desenvolvimento intelectual atual da criança.

³¹⁹ “El niño adquiere ciertas destrezas en determinada materia antes de aprender a aplicarlas consciente y voluntariamente” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 348).

³²⁰ “Porque al niño no le enseñan en la escuela el sistema decimal como tal. Le enseñan a escribir los números, a sumar, a multiplicar, a resolver ejemplos y problemas, y como resultado de todo esto se desarrolla en él un concepto general sobre el sistema decimal” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 350).

³²¹ “[...] cada asignatura de la instrucción escolar siempre se erige sobre un terreno no maduro aún” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 358).

Essas questões têm desdobramentos importantes nas discussões sobre a relação temporal entre instrução e desenvolvimento, dos quais se destaca o conhecido conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

6.5. O Conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo

Vigotski realiza um experimento em que analisa criticamente a questão da relação entre instrução e desenvolvimento no âmbito do desenvolvimento mental, no qual estabelece uma importante tese que se tornará uma de suas mais conhecidas contribuições à educação, até os dias de hoje: a tese da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

Van der Veer e Valsiner (2009) afirmam que o conceito de ZDP expressa a preocupação de Vigotski em investigar como a escolaridade pode beneficiar o desenvolvimento intelectual dos alunos, envolvendo uma discussão importante na época que era a de determinar qual o limite mínimo necessário de desenvolvimento intelectual da criança para se começar a ensinar matérias escolares.

A tese da ZDP surge de um experimento em que Vigotski propõe outra metodologia para o problema da relação entre estado do desenvolvimento mental e ensino das matérias escolares, procurando avançar na questão dos testes de inteligência que se fixavam na idade mental da criança. No caso, Vigotski comenta o seguinte:

Suponhamos que temos determinado a idade mental de duas crianças, e que esta resultou ser de oito anos. Se não nos detivermos nisto e tratarmos de explicar como ambas resolvem testes previstos para idades seguintes, testes que não estão em condições de resolverem por si mesmas; se viermos em seu auxílio, por meio de demonstrações, perguntas sugestivas, ensinando-lhes como iniciar sua solução, etc., observamos que uma delas, com ajuda, com colaboração, com indicações, será capaz de resolver testes correspondentes à idade de doze anos, e a outra, testes correspondentes à idade de nove. Esta diferença entre a idade mental e o nível atual de desenvolvimento, determinado por meio da resolução independente de tarefas, e o nível alcançado pela criança quando resolve tarefas não de forma autônoma, mas assistida, determina a zona de desenvolvimento próximo. No nosso exemplo, essa zona está expressa com o dígito 4, para uma criança, e com o dígito 1, para outra. Podemos considerar que ambas estão num idêntico nível de desenvolvimento mental, que o estado de seu desenvolvimento coincide? Obviamente, não. Como mostra a investigação, entre esses dois estudantes existem muito mais diferenças, condicionadas pela divergência de suas zonas de desenvolvimento próximo, que semelhanças originadas pelo mesmo nível de desenvolvimento atual. Isto se reflete, sobretudo, na dinâmica de seu desenvolvimento mental durante a instrução e no relativo êxito desta. A investigação mostra que a zona de

desenvolvimento próximo tem uma importância mais direta para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e o êxito da instrução, que o nível atual de seu desenvolvimento³²². (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 353-354)

Assim sendo, a definição clássica de ZDP é: “a diferença entre a idade mental e o nível atual de desenvolvimento, determinado por meio da resolução independente de tarefas, e o nível alcançado pela criança quando resolve tarefas não de forma autônoma, mas assistida, determina a zona de desenvolvimento próximo” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 353).

Para explicar esse fato, constatado pela investigação, podemos recorrer à conhecida e indiscutível tese que diz que em colaboração, sob a orientação e ajuda de alguém, a criança sempre poderá conseguir mais e resolver tarefas mais difíceis que se o fizesse de forma independente³²³. (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 354)

No entanto, Vigotski (1934/2012c) coloca que existe uma distância que determina a divergência entre o trabalho independente e o trabalho assistido. Essa distância está refletida na constatação de que a criança não consegue resolver todos os testes, **independentemente do estado do desenvolvimento**. Com isso, coloca que, com colaboração, a criança resolve mais facilmente tarefas que estariam além de seu estado atual de desenvolvimento, porém, **tarefas próximas ao seu nível de desenvolvimento**;

³²² “Supongamos que hemos determinado la edad mental de dos niños, y que esta resultó ser de ocho años. Si no nos detenemos en esto y tratamos de explicar cómo ambos niños resuelven tests previstos para las edades siguientes, tests que no están en condiciones de resolver por sí mismos, si acudimos en su ayuda a través de demostraciones, preguntas sugerentes, enseñándoles cómo empezar su resolución, etc., podremos observar que uno de ellos, con ayuda, con colaboración, con indicaciones, será capaz de resolver tests correspondientes a la edad de nueve. Esta diferencia entre la edad mental o el nivel actual de desarrollo, determinado por medio de la resolución Independiente de tareas, y el nivel alcanzado por el niño cuando resuelve tareas no en forma autónoma, sino asistido, determina la zona de desarrollo próximo. En nuestro ejemplo, esta zona está expresada para un niño con la cifra 4, y para el otro con la cifra 1. ¿Podemos considerar que ambos niños están en idéntico nivel de desarrollo mental, que el estado de su desarrollo coincide? Obviamente, no. Como muestra la investigación, entre estos dos escolares existen muchas más diferencias, condicionadas por la divergencia de sus zonas de desarrollo próximo, que similitudes originadas por el mismo nivel de su desarrollo actual. Esto se refleja sobre todo en la dinámica de su desarrollo mental durante la instrucción y en el relativo éxito de esta. La investigación muestra que la zona de desarrollo próximo tiene una importancia más directa para la dinámica del desarrollo intelectual y el éxito de la instrucción que el nivel actual de su desarrollo” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 353-354).

³²³ “Para explicar este hecho, constatado por la investigación, podemos recurrir a la conocida e indiscutible tesis que dice que en colaboración, bajo la guía y ayuda de alguien, el niño siempre podrá lograr más y resolver tareas más difíciles que si lo hace en forma independiente” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 354).

e que, se a dificuldade das tarefas crescer muito, pode-se chegar a um ponto em que se torne uma tarefa intelectualmente insuperável para a criança, até mesmo para a resolução em colaboração ou assistida.

Podemos notar que o processo de comunicação, de cooperação, importante fator na tese da ZDP, tem seus limites na vinculação com o estado de desenvolvimento da criança. Essa vinculação tem complexidades internas importantes.

No caso, Vigotski (1934/2012c, p. 362-363) comenta que a instrução não pode ser nem muito difícil e nem muito fácil com relação ao êxito da atividade mental do aluno e de seu desenvolvimento. Se as resoluções das tarefas resultam complicadas demais para a criança, mesmo com colaboração ou assistência, a instrução pode estar ocorrendo fora da ZDP do desenvolvimento dessa criança, não resultando em avanço no desenvolvimento do seu pensamento, nem mesmo com a colaboração de outra pessoa mais experiente. Se ao contrário, resultam fáceis demais, a instrução pode estar ocorrendo abaixo da ZDP. Se a instrução ocorrer tanto aquém quanto além dos níveis mínimos e máximos da ZDP de cada criança, ela pode gerar desmotivação ou frustração na mesma.

Para Vigotski (1934/2012c) a instrução escolar é frutífera quando se coloca entre o limite inferior da ZDP, ou seja, as funções psíquicas já desenvolvidas para aprender certa matéria, e o limite superior da ZDP, ou seja, o que a instrução escolar pode ocasionar de desenvolvimento nas funções psíquicas que ainda não estão maduras para o domínio do que é requerido no processo de ensino de uma disciplina escolar³²⁴.

Também é importante frisar que Vigotski (1934/2012c, p. 354) coloca que o fato de que em colaboração o aluno pode obter mais resultados do que quando resolve tarefas de maneira independente, é somente um caso particular desta tese; e que é preciso ir além, descobrindo-se as causas que estão na base desse fenômeno. Essa causa subjacente é a possibilidade de **imitação**.

Por isso, entendemos ser importante considerar que a tese vigotskiana geral de ZDP implica a composição colaboração/imitação, sem a qual seu entendimento ficaria incompleto. Portanto, no estudo do conceito de ZDP, consideramos indispensável abordar ou compreender também o processo de imitação.

³²⁴ “Siempre debemos determinar el nivel inferior de la instrucción. Pero el asunto no se agota en esto: debemos ser capaces de determinar el limite superior. Solo entre estos dos limites puede ser fructífera la instrucción” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 359).

6.6. ZDP e o Processo de Imitação

Vigotski (1934/2012c) comenta que “a instrução é possível quando existe a possibilidade de imitar”³²⁵ (p. 358); e que “a imitação, entendida em sentido amplo, é a forma principal em que a instrução influi sobre o desenvolvimento”³²⁶ (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 357). Para Vigotski, o processo de imitação não é formação de hábitos, mas um processo que depende do estado do desenvolvimento da criança e de suas possibilidades de compreender o significado dos procedimentos demonstrados pela ação do outro. No caso, comenta que: “se pudesse imitar tudo o que quisesse, independentemente do estado do seu desenvolvimento, ambas as crianças teriam resolvido com idêntica facilidade todos os testes calculados para todas as idades infantis”³²⁷ (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 355).

No período reflexológico, Vigotski (1926/2003) aborda imitação, ligando o tema ao significado psicológico do jogo ou da brincadeira, dizendo:

Podemos dizer sem exagerar que quase todas as nossas reações mais fundamentais e profundas são elaboradas e criadas no processo do jogo infantil. O mesmo significado tem o componente de *imitação* nas brincadeiras infantis. A criança reproduz e assimila ativamente o que observa nos adultos, aprende as mesmas atitudes e desenvolve as habilidades mais primordiais para sua atividade futura. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 105, grifo do autor)

Sobre o componente da imitação, na brincadeira infantil, Vigotski complementa sua análise dizendo:

Quando uma criança brinca com bonecas, a menina não aprende a cuidar de uma criança viva, mas a se sentir mãe. Os elementos da imitação presentes no jogo devem ser considerados dessa maneira. Eles contribuem para a assimilação ativa de diferentes aspectos da vida pela criança e organizam sua experiência interna nessa mesma direção. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 105)

³²⁵ “La instrucción es posible cuando existe la posibilidad de imitar” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 358).

³²⁶ “La imitación, entendida en sentido amplio, es la forma principal en que la instrucción influye sobre el desarrollo” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 357).

³²⁷ “Si pudiera imitarse todo lo que quisiera, independentemente del estado de desarrollo, ambos niños hubieran resuelto con idéntica facilidad todos los tests calculados para todas las edades infantiles” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 355).

Na teoria histórico-cultural, Vygotski (1930/1995f, p. 137) coloca que “o próprio processo de imitação pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro. De fato, a criança que não sabe compreender, não saberá imitar o adulto que escreve”³²⁸. O autor coloca ainda que a imitação “só é possível na medida e nas formas em que for acompanhada por entendimento”³²⁹ (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 138).

Nessa altura de sua obra, Vygotski (1930/1995f) vê o valor da imitação como um método de investigação importante no estabelecimento dos limites do intelecto da criança, sobretudo no aspecto genético, verificando-se até que ponto está maduro o intelecto para uma ou outra função. Para tanto, submete a criança à prova por meio da imitação, quando esta testemunha como o outro resolve uma tarefa colocada, e depois faz o mesmo. Por exemplo: “uma criança mais velha resolve a tarefa, e o pequeno fica olhando. Quando a criança mais velha a deixa resolvida, o pequeno decide fazer o mesmo, e podemos observar até que ponto sabe imitar e reproduzir a solução já dada”³³⁰ (VYGOTSKI, 1929/1995i, p. 277).

Vygotski (1929/1995i) comenta ainda que, quando a tarefa é mais complicada, o processo de imitação pode consistir em que uma criança atua e a outra realiza a operação verbalmente. Esse processo reúne forma de pensamento, situação visual e a ajuda das palavras.

Assim sendo, coloca que “o processo de imitação de uma tarefa mais ou menos complicada depende de como a criança diferencia o essencial do não essencial, na operação” (VYGOSKI, 1929/1995i, p. 277).

No texto *O problema da idade* (VYGOTSKI, 1932/2006c) retoma o experimento e as conclusões da ZDP, também colocando a imitação como um processo básico dessa tese. Nesse texto, assim define Imitação:

Ao falar de imitação, não nos referimos a uma imitação mecânica, automática, sem sentido, mas sim a uma imitação racional, baseada na compreensão da operação intelectual que se imita. Quer dizer, de um lado restringimos o

³²⁸ “[...] el propio proceso de imitación presupone una determinada comprensión del significado de la acción de otro. En efecto, el niño que no sabe comprender, no sabrá imitar al adulto que escribe” (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 137).

³²⁹ “[...] sólo es posible en la medida y en las formas en que va acompañada por el entendimiento” (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 138).

³³⁰ “Un niño mayor resuelve la tarea, y el pequeño le mira. Cuando el niño mayor la deja resuelta, el pequeño decide hacer lo propio y podemos observar hasta qué punto sabe imitar y reproducir la solución ya dada” (VYGOTSKI, 1929/1995i, p. 277).

significado do termo ao referirmos unicamente à esfera de operações mais ou menos relacionada com a atividade racional da criança; e por outro lado, ampliamos o significado do termo, empregando a palavra “imitação” aplicando a toda atividade que a criança não realiza por si só, mas sim em colaboração com um adulto ou outras crianças. Tudo quanto uma criança não é capaz de realizar por si mesma, mas pode aprender sob a direção ou a colaboração do adulto, ou com a ajuda de perguntas orientadoras, incluímos na área da imitação³³¹. (VYGOTSKI, 1932/2006e, p. 268)

No âmbito da colaboração entre pares, Baquero (2001) ressalta a importância das formas discursivas particulares, dizendo que essa interação “permite uma alternância de papéis que as interações docente-aluno não apresentam usualmente” (BAQUERO, 2001, p. 141), na medida em que elas podem indagar e responder, fornecer informação ou solicitá-la, seguir indicações ou dá-las, etc.

Baquero (2001) coloca que, nas interações produzidas, é preciso prestar atenção em como se dão as possibilidades de participação, o alcance dos acordos progressivos na dinâmica do desenvolvimento cognitivo de um funcionamento intersubjetivo, a importância da compreensão dos objetivos ou a complexidade do objeto de estudo, o currículo oculto, etc.

Baquero (2001, p. 99-100) ressalta o modelo genético da ideia de ZDP, uma vez que considera que operar sobre a ZDP possibilita trabalhar sobre funções em desenvolvimento, ou ainda não plenamente consolidadas, sem a necessidade de esperar por sua consolidação final para começar uma aprendizagem, pois, uma possibilidade intrínseca ao conceito é o desenvolvimento no sujeito de capacidades autônomas participando-se de atividades conjuntas e cooperativas na resolução de tarefas com sujeitos com maior domínio sobre os problemas colocados.

Por outro lado, Baquero (2001) também chama atenção de que se deve considerar que a instituição escolar pode se constituir numa forma de direcionamento do desenvolvimento cognitivo ou mesmo numa forma de governo do outro, via modalidades de indução de ação entre os sujeitos, considerando-se que “o exercício do

³³¹ “Al hablar de la imitación no nos referimos a una imitación mecánica, automática, sin sentido, sino a una imitación racional, basada en la comprensión de la operación intelectual que se imita. Es decir, por una parte restringimos el significado del término, lo que referimos unicamente a la esfera de operaciones más o menos directamente relacionadas con la actividad racional del niño y, por otra, ampliamos el significado del término, empleando la palabra ‘imitación’, aplicando a toda actividad que el niño no realiza por sí sólo, sino en colaboración con un adulto u otros niños. Todo cuanto un niño no es capaz de realizar por sí mismo, pero puede aprender bajo la dirección o la colaboración del adulto o con la ayuda de preguntas orientativas, es incluido por nosotros en el área de la imitación” (VYGOTSKI, 1932/2006e, p. 268).

poder seria um modo de ação de alguns sobre alguns outros” (BAQUERO, 2001, p. 156).

Para Galbraith, Van Tassell e Wells (1997), o conceito de ZDP mostra que a aprendizagem não é uma atividade separada, realizada por si mesma, mas que implica, em seu aspecto geral, o aluno participar das atividades em curso de um grupo ou comunidade, e nesse processo dominar gradualmente os objetivos da atividade e os meios para alcançá-lo. Alcançando essas metas, o aluno pratica habilidades e aprende um conteúdo pessoalmente significativo, mas socialmente apreciado ou estimado.

Contudo, é preciso prestar atenção para o fato de que assim como a tese completa da ZDP envolve colaboração e imitação, o processo de imitação não se constitui sem cooperação ou orientação de outra pessoa. O processo de imitação implica a compreensão ou entendimento da ação do outro. Por outro lado, a relação entre instrução e desenvolvimento coloca a questão da não coincidência completa entre instrução e desenvolvimento. Nesse sentido, a discussão se adensa na direção da análise entre aspectos racionais e processo de comunicação entre as pessoas, no processo de ensino. Vygotski (1932/2006e) está falando de “uma imitação racional, baseada na compreensão da operação intelectual que se imita” (p. 268). Para nós, essa colocação não é um mero detalhe no comentário de Vigotski sobre o processo de imitação no conceito de ZDP que, em sua discussão básica envolve desenvolvimento intelectual. Como comenta Vygotski (1932/2006e), imitação não é um processo mecânico, automático ou sem sentido.

A nosso ver, essa discussão não é simples e requer um exame mais detido da relação entre a atividade racional da criança e o tipo de ajuda ou colaboração do outro. No segundo caso, Vygotski menciona os tipos: demonstrações, perguntas sugestivas ou orientadoras, ensinar como iniciar uma solução, indicações de resolução de um problema (VYGOTSKI, 1932/2006e; VIGOTSKI, 1934/2012c). Por esse caminho e pensando no processo de ensino, vemos essa colocação do autor: “imitação racional, baseada na compreensão da operação intelectual que se imita” (VYGOTSKI, 1932/2006e, p. 268), na medida em que “tudo quanto uma criança não é capaz de realizar por si mesma, mas pode aprender sob a direção ou a colaboração do adulto, ou com a ajuda de perguntas orientadoras, incluímos na área da imitação” (VYGOTSKI, 1932/2006e, p. 268).

Entendemos que essa complexa discussão traz importantes desafios para se pensar a ZDP pela análise da relação entre processos psíquicos internos e processo de comunicação no curso de um ou outro modo de instrução, sem reter essa análise no domínio exclusivo da comunicação verbal que se pode estabelecer.

Para Chaiklin (2011), tecnicamente, “a habilidade de uma pessoa para imitar, tal como concebida por Vigotski, é a base para uma zona subjetiva de desenvolvimento próximo (a zona objetiva existe por meio da situação social de desenvolvimento)” (CHAIKLIN, 2011, p. 668). Chaiklin (2011) coloca que a zona é “objetiva” porque não se refere a uma criança em particular, mas a funções psicológicas que precisam ser desenvolvidas para se formar o período seguinte; e que a zona é “subjetiva” no sentido do desenvolvimento de uma pessoa singular em relação ao próximo período de desenvolvimento, formado histórica e objetivamente.

Chaiklin (2011) assim analisa a possibilidade da imitação na tese da ZDP:

O pressuposto crucial é que a imitação é possível porque (a) as funções psicológicas em maturação são ainda insuficientes para sustentar um desempenho independente, mas (b) desenvolveram-se o suficiente para que (c) uma pessoa possa entender como servir-se das ações colaborativas (perguntas-guia, demonstrações, etc.) de outra. A presença dessas funções em maturação é a razão da existência da zona de desenvolvimento próximo. Alternativamente, a zona de desenvolvimento próximo pode ser definida como se referindo àquelas ações intelectuais e funções mentais que a criança é capaz de utilizar em interação, quando o desempenho independente é inadequado. (CHAIKLIN, 2011, p. 668)

Segundo Tudge (1996), o conceito de ZDP deve estar ligado ao sistema teórico geral de Vigotski:

se deixarmos de lado as conexões entre a zona e a teoria como um todo, torna-se difícil diferenciar o conceito proposto por Vygotsky de qualquer técnica instrucional que sistematicamente conduza as crianças, com ajuda de um adulto, a progredirem na aprendizagem de um determinado conjunto de habilidades. (TUDGE, 1996, p. 152)

Tudge (1996) comenta também que, quando o professor fornece sua colaboração dentro da ZDP da criança, o desenvolvimento pode realmente acontecer, enquanto que a colaboração entre pares é uma questão em aberto pelo tanto de variáveis que possui.

Van der Veer e Valsiner (2009) colocam que o conceito de ZDP expressa a preocupação de Vigotski em investigar como a escolaridade pode beneficiar o

desenvolvimento intelectual dos alunos. Esses autores colocam também que a ZDP representa um meio de diagnóstico prospectivo do desenvolvimento cognitivo da criança e de seu desempenho num meio escolar.

Van der Veer e Valsiner (2009) também apontam para a importância da imitação intelectual consciente para a ZDP, em dois aspectos básicos: 1) no sentido de que ela estimula o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, ajudando a ir para além do desenvolvimento atual; 2) e no sentido de que as crianças podem se beneficiar da imitação realizando tarefas em conjunto, devido à capacidade das mesmas em imitar as atividades de parceiros mais capazes.

Prestes (2010), por sua vez, assinala a questão da tradução do termo russo usado por Vigotski, e que exprime a ideia de zona de desenvolvimento próximo: **zona blijaichego razvitia**. Para a autora, a tradução mais correta para o português seria Zona de Desenvolvimento Iminente, dizendo:

Portanto, defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvitia* é *zona de desenvolvimento iminente*, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento. (PRESTES, 2010, p. 173, grifo da autora)

Galbraith, Van Tassell e Wells (1997) e Prestes (2010) colocam que a ZDP não se restringe à relação professor e aluno, ou aprendizagem de uma disciplina escolar, mas que é também aplicável a toda forma de conhecimento cultural: brincadeira, manipulação de objetos, desenhar, etc., até conhecimentos mais complexos como construir edifícios ou dirigir uma organização.

Mas, resta examinar se ocorre processo de mediação nesse quadro analisado nesse capítulo. Um ponto de partida para esse exame se abre no estudo da relação entre brincadeira infantil e ZDP, no que tange ao significado. Abordaremos a brincadeira desde o período reflexológico até o presente momento da obra, perseguindo esse dado e verificando como ele vai se desdobrando entorno do tema mediação.

Por isso, é muito importante finalizar o presente capítulo com a análise da relação entre brincadeira e ZDP, por permitir avançar em direção ao processo de

mediação tratado nesse momento da obra de Vigotski, especialmente entorno do problema do significado.

6.7. ZDP e Brincadeira Infantil

Desde o período reflexológico, Vigotski confere muita importância ao significado psicológico do jogo ou da brincadeira no desenvolvimento da criança.

Vigotski (1926/2003) comenta que, para a criança, a brincadeira serve para traçar as linhas básicas da experiência futura que realizará na vida: “quando brinca com bonecas, a menina não aprende a cuidar de uma criança viva, mas a se sentir mãe” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 105). Sobre isso, comenta: “os elementos da imitação presentes no jogo devem ser considerados dessa maneira. Eles contribuem para a assimilação ativa de diferentes aspectos da vida pela criança e organizam sua experiência interna nessa mesma direção” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 105).

No período da teoria histórico-cultural, Vigotski (1930/2009) continua com a análise da brincadeira infantil comentando que, já na primeira infância (até 3 anos de idade), a criança demonstra processos de criação que se expressam nas brincadeiras. O autor afirma que a brincadeira faz parte inseparável do desenvolvimento da criança, dando como exemplos: “a criança que monta um cabo de vasoura e imagina-se cavalcando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se mãe” (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 16).

Nessa altura de sua obra, Vigotski (1930/2009) comenta também que, assim como a criação, a imitação é um importante componente psicológico da brincadeira.

Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 17)

No período final de sua obra, a brincadeira continua tendo importância crucial para o desenvolvimento da criança.

Em uma conferência realizada em 1933 no Instituto Pedagógico de Herzen, Vygotski (1933/2007) coloca que a brincadeira não é o traço predominante da infância, mas se constitui no eixo diretor de seu desenvolvimento; que no desenvolvimento da brincadeira passa-se do predomínio de situações imaginárias para o das regras que regulam a atividade; e que a brincadeira provoca transformações internas no desenvolvimento da criança, na medida em que “aprende a reconhecer conscientemente suas próprias ações e se faz consciente de que cada objeto possui um significado”³³² (VYGOTSKI, 1933/2007, p. 131).

A brincadeira é especialmente vista com criadora da ZDP, na medida em que “a brincadeira contém de maneira concentrada, como se tratasse do foco de uma lente de aumento, todas as tendências evolutivas; é como se a criança tentasse saltar, por meio da brincadeira, por cima de seu nível atual”³³³ (VYGOTSKI, 1933/2007, p. 129-130).

Para Vygotski (1933/2007), a brincadeira tem um papel diretivo no desenvolvimento da criança, pois nela a criança repete uma situação que acontece na vida real, segue suas metas e regras, suas ações se subordinam a um significado definido e ela atua de acordo com o significado das coisas.

Vygotski (1933/2007) comenta sobre a brincadeira e seu papel no desenvolvimento da criança, dizendo em certa altura de sua fala:

A relação da brincadeira com o desenvolvimento pode comparar-se com a que se dá entre a instrução e o desenvolvimento; mas, a brincadeira constitui uma base muito mais ampla para mudanças nas necessidades e na consciência. A brincadeira é também uma fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento próximo. Na brincadeira aparecem duas dimensões decisivas – produzidas no nível mais alto da idade pré-escolar: a ação no âmbito da imaginação, numa situação imaginária; a criação de intenções voluntárias e a formação de planos [projetar ações futuras] para a vida real e de motivações voluntárias³³⁴. (VYGOTSKI, 1933/2007, p. 130)

³³² “El niño aprende a reconocer conscientemente sus propias acciones y se hace consciente de que cada objeto posee un significado” (VYGOTSKI, 1933/2007, p. 131).

³³³ “El juego contiene de manera concentrada, como si se tratara del foco de una lente de aumento, todas las tendencias evolutivas; es como si el niño intentara saltar a través del juego por encima de su nivel actual” (VYGOTSKI, 1933/2007, p. 129-130).

³³⁴ “La relación del juego con el desarrollo puede compararse con la que se da entre la instrucción y el desarrollo; pero el juego constituye un soporte mucho más amplio para los cambios en las necesidades y en la conciencia. El juego es también una fuente de desarrollo y crea la zona de desarrollo próximo. En el juego aparecen dos dimensiones decisivas – y lo hacen en el nivel de desarrollo más alto de la edad

Sobre a brincadeira criar a ZDP, comenta: “na brincadeira, a criança se encontra sempre acima da média de sua idade, acima de seu comportamento habitual”³³⁵ (VYGOTSKI, 1933/2007, p. 129).

As afirmações sobre a brincadeira, nesse texto (VYGOTSKI, 1933/2007) envolvem uma questão psicológica muito importante, que podemos ver resumida nessa crucial conclusão de Vigotski, quando diz: “todas as análises sobre a essência da brincadeira tem demonstrado que nela se cria uma nova relação entre os campos semântico e visual, isto é, entre as situações pensadas e as situações reais”³³⁶ (VYGOTSKI, 1933/2007, p. 131).

Vygostki (1933/2007) comenta que, no começo da idade pré-escolar, a ação predomina sobre o significado, que é somente parcialmente compreendido. A criança não simboliza na brincadeira, mas satisfaz seus desejos permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência, de modo que pensando atua. No caso, a ação é o determinante estrutural, e o significado um aspecto secundário. Depois, essa lógica se inverte: o fundamental passa a ser o significado da ação, mas sem que esta perca sua relevância. O significado passa a ser o determinante, e a ação passa a um segundo plano, servindo de ponto de apoio. Nesse processo tem-se também o desenvolvimento da vontade. No caso, operar com o significado das coisas segue o pensamento abstrato, e se torna fator determinante das decisões voluntárias. Para o autor, o que faz esse processo acontecer é o movimento no campo do significado, que subordina todos os objetos reais e todas as ações, a si mesmo.

Para Vygotski (1933/2007), a brincadeira dirige o desenvolvimento da criança, somente quando esta se desenvolve através da atividade da brincadeira, criando novas possibilidades de aprendizagem, tornando-se consciente de suas ações e dos significados dos objetos com os quais atua, com a promoção de intenções e motivações voluntárias, etc.

pré-escolar – la acción en el ámbito de la imaginación, en una situación imaginaria; la creación de intenciones voluntarias y la formación de planes para la vida real y de motivaciones voluntarias” (VYGOTSKI, 1933/2007, p. 130).

³³⁵ “En el juego, el niño se encuentra siempre por encima de la media de su edad, por encima de su comportamiento habitual” (VYGOTSKI, 1933/2007, p. 129).

³³⁶ “Todos los análisis sobre la esencia del juego han demostrado que en él se crea una nueva relación entre los campos semántico y visual, esto es, entre las situaciones pensadas y las situaciones reales” (VYGOTSKI, 1933/2007, p. 131).

Todas essas complexas e ricas discussões apresentadas nesse capítulo abrigam, especialmente, análises sobre como fatores externos organizam a experiência interna da criança em desenvolvimento, mas também como processos internos, psíquicos, de criação, de intenção, de sentimentos, de pensamentos, etc., fazem parte ativa dessa experiência. Uma combinação que envolve questões como: a importância do significado da ação do outro; aspectos intelectuais da imitação; abstração; na ZDP, a importância do papel das operações intelectuais e das funções psíquicas na interação com o outro; a relação dinâmica entre ação e significado, na brincadeira infantil.

Em outras palavras, essa combinação sugere uma dinâmica relação entre realidade exterior e realidade interior, a ser bem visualizada no processo de desenvolvimento psicológico. Essas discussões envolvem formação da consciência.

Considerando tudo isso, perguntamos: essas discussões envolvem mediação? A resposta é positiva e a questão do significado é fundamental.

Para adentrarmos nessa análise, é preciso inicialmente examinar, da perspectiva de Vigotski, qual é o aspecto interno da ação mediada. Com isso, podemos avançar para outras análises correlatas mostradas nos textos do autor.

CAPÍTULO 7 – A FACE INTERNA DA AÇÃO MEDIADA

Para adentrarmos na análise apontada no final do capítulo anterior, entendemos ser indispensável primeiramente considerar a abordagem de Vigotski sobre a consciência como uma estrutura semântica em seu conjunto e sua análise do aspecto interno do signo, que se encontram desenvolvidos no texto *O problema da consciência* (VYGOTSKI, 1933/1991i).

Essa discussão tem a vantagem de retomar pontos importantes da teoria relacionados com a questão da mediação simbólica, abordados com a teoria histórico-cultural, e avançar em outros pontos relacionados com o desenvolvimento da ideia de mediação no período final de sua obra.

7.1. A face interna da ação mediada

Questionando os estudos psicológicos da época sobre consciência, Vygotski (1933/1991i) coloca no texto *O problema da consciência*³³⁷ a discussão de que “*a consciência determina o destino do sistema, como o organismo as funções. Há que se tomar a mudança da consciência em seu conjunto como explicação de qualquer mudança interfuncional*”³³⁸ (p. 121, grifo no original). No caso, acentua a consciência como algo integral, ou um conjunto, em que existem relações entre sua atividade e as funções psíquicas. Assim, mudanças nas relações interfuncionais estariam de acordo com mudanças na consciência, contrapondo desse modo a uma visão atomista desse problema.

Mas, olhando esse problema desde sua teoria, Vygotski coloca uma conclusão que aponta para questionamentos novos:

³³⁷ Segundo nota dos editores das *Obras escogidas*, à página 119 do tomo I, esse texto se refere a anotações de comentários de Vigotski recapitulando investigações sobre os processos psíquicos superiores, analisando sua estrutura interna na perspectiva da consciência humana, e foi publicada sem cortes, como no original conservado no arquivo pessoal de A. N. Leontiev.

³³⁸ “*La conciencia determina el destino del sistema, como el organismo a las funciones. Hay que tomar el cambio de la conciencia en su conjunto como explicación de cualquier cambio interfuncional*” (VYGOTSKI, 1933/1991h, p. 121, grifo do autor).

Nos primeiros trabalhos ignorávamos que o significado é próprio do signo. <"Mas, há um tempo para recolher as pedras e outro para esparramá-las" (Eclesiástes).> Partíamos do princípio da constância do significado, e para ele despejávamos este, o tirávamos do parênteses. Mas, já em nossas primeiras investigações o problema do significado estava implícito. Se nossa tarefa era mostrar o comum entre o 'nó' e a memória lógica, agora consiste em mostrar a diferença que existe entre eles³³⁹. (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 121)³⁴⁰

Assim, afirma: "de nossos trabalhos se depreende que *o signo modifica as relações interfuncionais*"³⁴¹ (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 121, grifo no original).

No referido texto, Vygotski (1933/1991i) começa discutindo a questão do instrumento, desde a psicologia animal. No caso, coloca a questão do critério da racionalidade, dizendo que, para o macaco, um pedaço de pau usado para se atingir uma fruta, não se converte em instrumento, pois para um macaco as coisas carecem de valor constante. Nesse sentido, esse pedaço de pau carece de valor instrumental, pois, nos macacos o instinto é quem estimula a ação, sendo razoável somente o procedimento de apanhar um fruto. Assim sendo, afirma: "*o homem quer um pau, o macaco um fruto. (O macaco não quer um instrumento. Não o prepara para o futuro. Para ele é uma maneira de satisfazer um desejo instintivo)*"³⁴² (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 122, grifo no original). Isso porque "*o instrumento exige distrair-se da situação. O emprego do instrumento exige uma estimulação, uma motivação diferente. O instrumento guarda conexão com o significado (do objeto)*"³⁴³ (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 122, grifo no original).

³³⁹ "En los primeros trabajos ignorábamos que el significado es propio del signo. <"Pero hay un tiempo para recoger las piedras y outro para desparramarlas" (Eclesiástes).> Partíamos del principio de la constancia del significado, y para ello despejábamos éste, lo sacábamos del paréntesis. Pero ya en las primeras investigaciones el problema del significado estaba implícito. Si nuestra tarea era mostrar lo común entre el 'nudo' y la memoria lógica, ahora consiste en mostrar la diferencia que existe entre ellos" (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 121).

³⁴⁰ O texto bíblico que se faz referência é o de Eclesiástes, capítulo 3. No caso, destacou-se parte do versículo 5 desse capítulo. Segundo a tradução para o português, a passagem bíblica diz: "Para tudo há uma ocasião certa; há um tempo certo para cada propósito debaixo do céu [...], tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntá-las, tempo de abraçar e tempo de se conter..." (Eclesiástes 3: 1 e 5 – Bíblia, 2000, p. 527).

³⁴¹ "De nuestros trabajos se deprende que *el signo modifica las relaciones interfuncionales*" (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 121).

³⁴² "*El hombre quiere un palo, el mono un fruto. (El mono no quiere un instrumento. No lo prepara para el futuro. Para él es una manera de satisfacer un deseo instintivo)*" (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 122).

³⁴³ "*El instrumento exige distraerse de la situación. El empleo del instrumento exige una estimulación, una motivación diferente. El instrumento guarda conexión con el significado (del objeto)*" (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 122, grifo do autor).

Vygotski (1933/1991i) coloca que o intelecto dos macacos está no reino dos instintos, de modo que para ele não existe o instrumento na medida em que este carece de significado; e tão pouco existe o significado do objeto, pois a estimulação segue sendo instintiva. Um instrumento, por sua vez, exige abstração. No caso do homem tudo isso é possível, pois “*o animal se diferencia do homem por uma distinta organização da consciência*”³⁴⁴ (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 122, grifo no original). O intelecto humano pode se destacar da situação tendo consciência dela, reestruturar o sistema de comportamento, abstrair e conceituar situações, fenômenos, objetos – pode dar um significado de instrumento ao recurso que utiliza, liberando-se da situação natural.

Analisando essas questões de uma perspectiva semiótica, Vigotski (1933/1991i) coloca que toda palavra tem significado, mas examina criticamente posições teóricas que afirmam que o significado das palavras é invariável e não evolui, vendo-se como constante a relação entre pensamento e palavra. Para Vigotski, na fala não coincide seus aspectos semânticos e fásicos, e nem o lógico e o sintático; e a expressão do pensamento não coincide com o aspecto fásico da fala e nem com o semiótico. Para o autor, “o pensamento está estruturado de outro modo que sua expressão por meio da fala. O pensamento não se pode expressar diretamente na palavra”³⁴⁵ (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 125). Para o autor, “*o pensamento não só se expressa na palavra, mas que se realiza nela*”³⁴⁶ (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 125, grifo no original).

Essas discussões nos levam para o problema do significado da palavra. Para Vigotski (1934/2012d), a relação entre palavra e significado não é de um vínculo associativo, que reduz a palavra a mudanças somente externas e puramente quantitativas. Ao contrário, o autor procura examinar a palavra como tendo participação interna na vida do pensamento. Sobre isso, comenta:

“O significado é o caminho do pensamento à palavra”. <O significado não é a soma de todas as operações psicológicas que estão por trás da palavra. O significado é algo mais definido: é a estrutura interna da operação do signo. Isso é o que se encontra entre o pensamento e a palavra. O significado não é igual à palavra, nem igual ao pensamento. Esta não identidade pode ser

³⁴⁴ “*El animal se diferencia del hombre por una distinta organización de la conciencia*” (VIGOTSKI, 1933/1991i, p. 122, grifo do autor).

³⁴⁵ “El pensamiento está estructurado de otro modo que su expresión a través del habla. El pensamiento no se puede expresar directamente en la palabra” (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 125).

³⁴⁶ “*El pensamiento no solo se expresa en la palabra sino que se realiza en ella*” (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 125, grifo do autor).

avaliada na não coincidência dessas linhas de evolução.³⁴⁷ (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 124, grifo no original).

A afirmação acima coloca 2 pontos importantes: 1) o significado não é igual à palavra e nem ao pensamento; 2) o significado é a estrutura interna da operação do signo, que é o que se encontra entre o pensamento e a palavra.

O significado das palavras também tem repercussão no desenvolvimento psíquico, nas relações interfuncionais. Para Vygotski (1932/2001b), o problema dos nexos entre as funções psíquicas (sistemas psicológicos) passa por essa hipótese que levanta:

A hipótese consiste, em essência, em que todo o sistema de relações das funções entre si o determina, fundamentalmente, a forma de pensamento predominante na etapa de desenvolvimento em que se encontra a criança. Em outras palavras, podemos afirmar que todos os sistemas fundamentais das funções psíquicas da criança dependem do nível alcançado por ele no desenvolvimento do significado das palavras. Quer se trate de uma percepção com sentido, ortoscópica ou sincrética, isso dependerá do nível de desenvolvimento do significado das palavras infantis³⁴⁸. (VYGOTSKI, 1932/2001b, p. 400)

Para Vygotski (1932/2001b), a relação entre o todo do pensamento e a realidade exterior, está também em dependência do aspecto semântico da linguagem infantil. Nas palavras de Vygotski:

O descobrimento do caráter variável e instável dos significados das palavras e de seu desenvolvimento é um fato fundamental e de grande importância para tirar toda a teoria do pensamento e a fala do beco sem saída em que se encontra. O significado da palavra não é constante. Muda durante o desenvolvimento da criança. Muda também com os distintos modos de funcionamento do pensamento. É uma formação mais dinâmica que estática. Só é possível estabelecer a variabilidade dos significados quando se tiver determinado corretamente a natureza do próprio significado. Antes de tudo, sua natureza se manifesta na generalização que toda palavra encerra, como aspecto

³⁴⁷ “*El significado es el camino del pensamiento a la palabra*”. <El significado no es la suma de todas las operaciones psicológicas que están detrás de la palabra. El significado es algo más definido: es la estructura interna de la operación del signo. Eso es lo que se halla entre el pensamiento y la palabra. El significado no es igual a la palabra, ni es igual al pensamiento. Esta no identidad puede apreciarse en la no coincidencia de las líneas de evolución.> (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 124, grifo do autor).

³⁴⁸ “La hipótesis consiste en esencia en que todo el sistema de relaciones de las funciones entre sí lo determina en lo fundamental la forma de pensamiento predominante en la etapa de desarrollo en que se halla el niño. Con otras palabras, podemos afirmar que todos los sistemas fundamentales de las funciones psíquicas del niño dependen del nivel alcanzado por él en el desarrollo del significado de las palabras. Que se trate de una percepción con sentido, ortoscópica o sincrética, eso dependerá del nivel de desarrollo del significado de las palabras infantiles” (VYGOTSKI, 1932/2001b, p. 400).

fundamental e central, posto que toda palavra já generaliza.³⁴⁹ (VIGOTSKI, 1934/2012d, p. 436)

O estudo do caráter dos significados das palavras tem enorme importância para o estudo do desenvolvimento intelectual da criança, para se investigar a estruturação semântica da consciência. Segundo Vygotski (1933/1991i), o significado guarda conexão com o sistema de funções.

Vygotski (1933/1991i) coloca que o significado da Palavra tem íntima relação com a generalização; e generalizar também é conceituar. Sobre isso, comenta que,

desde o ponto de vista psicológico, o significado da palavra, como temos sustentado reiteradamente ao longo da investigação, não é outra coisa que uma generalização ou um conceito. Generalização e significado da palavra são, em essência, sinônimos³⁵⁰. (VIGOTSKI, 1934/2012d, p. 426)

Resta examinar o lugar do signo em todas essas discussões. No caso, Vygotski comenta que “não há, em geral, signo sem significado. A formação de palavras é a função principal do signo. Há o significado ali onde há signo. Este é o aspecto interno do signo”³⁵¹ (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 126).

Em todas essas discussões flui o problema da mediação. O texto sobre *O problema da consciência* (VYGOTSKI, 1933/1991i) termina com um anexo contendo notas de intervenção de Vygotski nos dias 5 e 9/12/1933, em que diz: “O fato central de nossa psicologia é o fato da ação mediada”³⁵² (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 130).

Essa afirmação do autor, feita em dezembro de 1933, não pode ser ignorada. Como vimos ao longo desse trabalho, mediação é tema recorrente em grande parte das

³⁴⁹ “El descubrimiento del carácter variable e inestable de los significados de las palabras y de su desarrollo es un hecho fundamental y de gran importancia para sacar toda la teoría del pensamiento y el habla del callejón sin salida en que se encuentra. El significado de la palabra no es constante. Cambia durante el desarrollo del niño. Cambia también con los distintos modos de funcionamiento del pensamiento. Es una formación más bien dinámica que estática. Solo es posible establecer la variabilidad de los significados cuando se ha determinado correctamente la naturaleza del propio significado. Su naturaleza se pone de manifiesto ante todo en la generalización que toda palabra encierra como aspecto fundamental y central, puesto que toda palabra ya generaliza” (VIGOTSKI, 1934/2012d, p. 436).

³⁵⁰ “[...] desde el punto de vista psicológico, el significado de la palabra, como hemos sostenido reiteradamente a lo largo de la investigación, no es otra cosa que una generalización o un concepto. Generalización y significado de la palabra son en esencia sinónimos” (VIGOTSKI, 1934/2012d, p. 426).

³⁵¹ “No hay en general signo sin significado. La formación de palabras es la función principal del signo. Hay significado allí donde hay signo. Esta es la faceta interna del signo” (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 126).

³⁵² “El hecho central de nuestra psicología es el hecho de la acción mediada” (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 130).

discussões psicológicas e educacionais levantadas, perpassando diferentes textos do autor, em diferentes momentos de sua obra. E no período final de sua obra, a ação mediada continua valorizada em sua teoria psicológica.

Vygotski (1933/1991i) coloca que pela via da expressão mediada através do significado, em face do aperfeiçoamento do pensamento na palavra, “*o pensamento é um processo interno mediado*”³⁵³ (p. 126, grifo no original).

A esta análise podemos somar outra importante afirmação de Vygotski: “as pessoas se comunicam entre si mediante significados somente na medida em que esses significados evoluem. Aqui o esquema não é: pessoa-coisa (Stern), nem pessoa-pessoa (Piaget). Mas, sim: pessoa-coisa-pessoa”³⁵⁴ (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 130). A diferença de Vygotski para os outros autores citados está na questão de que “segundo a forma de comunicação será também a generalização. «A comunicação e a generalização guardam entre si uma relação interna»”³⁵⁵ (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 130).

Vygotski comenta o seguinte:

Cabe a comunicação imediata, mas a mediada é a comunicação por signos; aqui, a generalização é indispensável (“Toda palavra (fala) já *generalizada*”) (V. I. Lenin. Obras completas, t. 29, pág. 246)³⁵⁶. (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 130, grifo no original)

Vygotski liga comunicação e generalização da realidade por vínculos internos. No caso, se a generalização é indispensável, o desenvolvimento do pensamento sobre a realidade é um processo mediado pelo significado, uma vez que conceituar é generalizar dados da realidade. Principalmente, sob que signos se tratam a realidade. Por isso, vemos nessa análise vigotskiana da comunicação mediada por signos, um ponto importante para se pensar psicologicamente comunicação no triângulo vigotskiano Pessoa-Coisa-Pessoa, especialmente abstração da realidade e interações sociais.

³⁵³ “*Ele pensamiento es un proceso interno mediado*” (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 126, grifo do autor)

³⁵⁴ “Las personas se comunican entre sí mediante significados solo en la medida en que estos significados evolucionen. Aquí el esquema no es: persona-cosa (Stern), ni persona-persona (Piaget). Sino: persona-cosa-persona” (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 130).

³⁵⁵ “[...] según la forma de comunicación será también la generalización. ‘La comunicación y la generalización guardan entre si una relación interna’” (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 130).

³⁵⁶ “Cabe la comunicación inmediata, pero la mediada es la comunicación por signos; ahí, la generalización es indispensable («Toda palabra (habla) ya *generalizada*») (V. I. Lenin. Obras completas, t. 29, pág. 246)” (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 130, grifo do autor).

No período final de sua obra, o autor comenta: “as formas mais elevadas de comunicação psicológica inerente ao homem somente são possíveis graças a que este, com a ajuda do pensamento, reflete a realidade de modo generalizado”³⁵⁷ (VIGOTSKI, 1934/2012b, p. 21).

Essas questões nos remetem ao processo de desenvolvimento do pensamento em conceito, como analisado por Vigotski. Essa discussão envolve o problema da tomada de consciência do conceito como um processo em que comunicação verbal e generalização seguem um percurso genético e dialético no processo mesmo de conhecimento da realidade, no caminho da tomada de consciência conceitual das coisas, com a ajuda das palavras.

Vygotski (1933/1991i) coloca que na consciência surgem conexões semânticas, de modo que a consciência é uma estrutura semântica em seu conjunto, cujo sentido é sua atitude face ao mundo externo, frisando que a fala produz mudanças na consciência.

Nessas considerações de Vigotski, temos a importante afirmação do autor de que a face interna da ação mediada é o signo e suas funções:

Comunicação e generalização. A faceta interna da ação mediada se descobre na dupla função do signo: 1) comunicação e 2) generalização. Por que: toda comunicação exige generalização.³⁵⁸ (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 130).

Assim, temos a comunicação que é realizada pelos homens. No aspecto sociológico do marxismo, ou do ponto de vista do materialismo histórico, somente existem os indivíduos e suas relações materiais e sociais. Mas, Vigotski coloca também em seu argumento, a generalização. Generalização é uma forma fundamental de operação intelectual. Segundo Krutetski (1989, p. 147, grifo no original), “*a abstração reside na base da generalização, da associação mental de objetos e fenômenos em grupos por indícios similares comuns e essenciais que são priorizados no processo de*

³⁵⁷ “[...] las formas más altas de comunicación psicológica inherentes al hombre solo son posibles gracias a que este, con la ayuda del pensamiento, refleja la realidad de modo generalizado” (VIGOTSKI, 1933/2012b, p. 21).

³⁵⁸ “**Comunicación y generalización.** La faceta interna de la acción mediada se descubre en la doble función del signo: 1) comunicación y 2) generalización. Porque: toda comunicación exige generalización” (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 130).

abstração”³⁵⁹. Como se pode ver na citação de Vigotski, ele comenta que toda comunicação exige generalização, o que nos coloca diante de questões de semiótica. O materialismo dialético lida com o conhecimento da realidade, que pode ser comunicado entre os homens em suas relações sociais, ou seja, na comunicação pode se dar o intercâmbio de conceitos. Essas questões se entrelaçam na medida em que “o significado da palavra é tanto uma unidade destas duas funções da fala [função de comunicação e função intelectual], como uma unidade do pensamento”³⁶⁰ (VIGOTSKI, 1934/2012b, p. 20).

Vigotski comenta também que, “sem a mediação da fala ou de qualquer outro sistema de signos ou meios de expressão, a comunicação é de um tipo muito primitivo e limitado, como ocorre no mundo animal”³⁶¹ (VIGOTSKI, 1934/2012b, p. 20).

Não há signo sem o homem. Para Vigotski, também não há conceito sem significado. Temos, assim, importantes afirmações da psicologia de Vigotski que contribuem para a análise da questão da mediação semiótica, assim como para se pensar, de uma perspectiva dialética, o problema da comunicação no problema do conhecimento, segundo a psicologia de Vigotski.

Em suas discussões sobre a consciência, Vygotski (1933/1991i) comenta que a estrutura do sistema e do conteúdo da consciência deve ser estudada por meio de uma análise semiótica, tida como único método capaz de fazê-lo.

Segundo Robbins (2005), a mediação semiótica expande a consciência humana, mesclando a incorporação de componentes sociais (significações sociais) com a vida pessoal, mas de maneira dinâmica e assimétrica.

As considerações e comentários que levantamos nesse capítulo são uma introdução fundamental para se adentrar no estudo da relação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, analisada por Vigotski em seu estudo sobre o desenvolvimento do conceito científico na infância. Essas questões, em seu conjunto, abarcam a abordagem vigotskiana de mediação encontrada nesse estudo do autor.

³⁵⁹ “*La abstracción reside en la base de la generalización, de la asociación mental de objetos y fenómenos en grupos por similares indicios comunes y esenciales que son priorizados en el proceso de abstracción*” (KRUTETSKI, 1989, p. 147, grifo do autor).

³⁶⁰ “[...] el significado de la palabra es tanto una unidad de estas dos funciones del habla como una unidad del pensamiento” (VIGOTSKI, 1934/2012b, p. 20).

³⁶¹ “[...] sin la mediación del habla o de cualquier otro sistema de signos o medios de expresión, la comunicación es de un tipo muy primitivo y limitado, como ocurre en el mundo animal” (VIGOTSKI, 1934/2012b, p. 20).

As questões analisadas nesse capítulo são fundamentais, e tem desdobramentos importantes no estudo da mediação dos conceitos, tratado a seguir.

7.2. Conceitos espontâneos e conceitos científicos

Segundo Krutetski (1989), conceituar é uma das formas principais das operações intelectuais, e se denota na palavra, em sua significação, sendo a forma de cognição mais desenvolvida e multifacetada, que reflete a realidade de forma ampla. Krutetski (1989) coloca que *“o conceito é a forma de pensar, na qual se refletem propriedades comuns e, também, essenciais dos objetos e fenômenos”*³⁶² (KRUTETSKI, 1989, p. 147, grifo no original). Vigotski também trata conceito como ato de pensamento e mostra que eles se desenvolvem num processo de mediação simbólica, que envolve comunicação/generalização sobre a realidade e desenvolvimento das funções psíquicas.

Vigotski (1934/2012c) desenvolve estudos sobre conceitos cotidianos e conceitos científicos no desenvolvimento da criança, mostrando a distinção entre eles e como revelam fraquezas e fortalezas em sua formação. O conceito cotidiano é forte justamente no seu emprego espontâneo, ou seja, na sua aplicação a uma variedade de situações concretas, conforme a riqueza do seu conteúdo empírico e vínculo com a experiência pessoal da criança. Mas, o autor comenta que nesse momento a criança tem mais consciência do objeto do que do próprio conceito. No caso do conceito científico, sua fraqueza está justamente no que lhe falta da riqueza e força do conceito cotidiano. Por outro lado, a força do conceito científico está em que a criança compreende melhor o próprio conceito que o objeto por ele representado, o que o conceito cotidiano não consegue realizar.

Na análise de Vigotski (1934/2012c), importa verificar o desenvolvimento da consciência nessas linhas opostas de conceitos, em que altura elas se encontram e como vai se dando a compreensão do conceito por parte da criança. No caso, examina essa questão considerando que a linha do conceito cotidiano é constituída por conceitos com propriedades mais simples, mais elementares, amadurecidos mais cedo; e que a linha dos conceitos científicos é constituída por conceitos mais complexos, que se

³⁶² *“El concepto es la forma de pensar, en la cual se reflejan propiedades comunes y, además, esenciales de los objetos y fenómenos”* (KRUTETSKI, 1989, p. 147, grifo do autor).

desenvolvem mais tarde e que estão relacionados com a tomada de consciência e voluntariedade da criança. Assim, os conceitos cotidianos seriam conceitos com propriedades inferiores, enquanto os conceitos científicos seriam conceitos com propriedades complexas e superiores. Com essa interpretação, os conceitos espontâneos se desenvolveriam de baixo para cima, e os científicos de cima para baixo; ou seja, das propriedades mais simples para as mais complexas, e das mais complexas para as mais elementares ou inferiores.

Vigotski (1934/2007c) parte da hipótese de que os conceitos científicos seguem uma via especial de desenvolvimento em comparação com os cotidianos. O aspecto principal do desenvolvimento dos conceitos científicos é a definição verbal primária que, sendo aplicada, desce até ao concreto, ao fenômeno, enquanto que o conceito cotidiano tem lugar fora de um sistema determinado, possuindo a tendência de subir até as generalizações, que é a parte superior de seu desenvolvimento.

Para Vigotski (1934/2012c), os conceitos cotidianos vão ao encontro dos conceitos científicos que os sobrepõem, ascendendo por si mesmo ao nível destes. Ao se realizar esse processo, os conceitos espontâneos da criança, formados anteriormente, serão influenciados. No caso, “isto conduz a um aumento no nível dos conceitos cotidianos, que são reelaborados sob a influência do fato de que a criança tenha dominado os conceitos científicos”³⁶³ (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 370).

Um detalhe importante dessa análise é que “esta diferença está relacionada com a relação diferente que o conceito científico e o cotidiano estabelecem com o objeto”³⁶⁴ (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 374). Sobre essa questão, Vigotski faz uma afirmação sumamente importante para nossa pesquisa:

A primeira aparição do conceito espontâneo está, com frequência, relacionada com o choque direto da criança com distintas coisas. Certamente com coisas que ao mesmo tempo os adultos lhes explicam, mas, no conjunto, com coisas vivas e reais. E somente através de um prolongado desenvolvimento a criança chega a tomar consciência do objeto, a tomar consciência do próprio conceito e a operar abstratamente com ele. O aparecimento do conceito científico, pelo contrário, não começa com o encontro direto com as coisas, **mas com uma relação mediada até o objeto**. Se no primeiro caso a criança vai da coisa ao

³⁶³ “Esto conduce a un aumento en el nivel de los conceptos cotidianos, que son reelaborados bajo la influencia del hecho de que el niño haya dominado os conceptos científicos” (VIGOTSKI, 1934/2012x, p. 370).

³⁶⁴ “Esta diferencia está relacionada con la diferente relación que establecen con el objeto el concepto científico y el cotidiano...” (VIGOTSKI, 1934/2012, p. 374).

conceito, aqui necessita frequentemente recorrer ao caminho oposto: do conceito à coisa. Por isso, não é de surpreender que aquilo que permite ver a força de um conceito seja justamente o aspecto débil de outro³⁶⁵. (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 374-375, grifo nosso).

Vigotski (1934/2012c) comenta que, desde as primeiras lições escolares, a criança aprende relações lógicas entre conceitos, mas, o conceito abre caminho até o objeto vinculando-se com a experiência da criança. Vigotski coloca que, no pensamento infantil, não é possível separar conceitos adquiridos no cotidiano dos conceitos adquiridos na escola. Mas, eles se encontram dentro dos limites de um mesmo nível, na criança. Do ponto de vista dinâmico, o conceito cotidiano e o científico alcançam esse nível na trama de seus movimentos próprios de desenvolvimento, ou seja, de baixo para cima e de cima para baixo. No caso, o autor comenta que esses movimentos mostram que os conceitos cotidianos e científicos avançam por caminhos opostos, porém, estão interna e profundamente vinculados entre si. Essas questões dinâmicas produzem uma condição importante:

O desenvolvimento do conceito cotidiano deve alcançar certo nível para que a criança possa, em geral, assimilar o conceito científico e tomar consciência dele. Nos conceitos espontâneos, a criança deve alcançar o limite por detrás do qual se faz possível, em geral, a tomada de consciência³⁶⁶. (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 375)

Mas, Vigotski (1934/2012c) coloca que entre eles existe também uma dependência. O conceito cotidiano em seu caminho de baixo para cima vai criando uma série de estruturas elementares ou inferiores, que são imprescindíveis. De modo semelhante, o caminho pelo qual atravessa o conceito científico (de cima para baixo),

³⁶⁵ “La primera aparición del concepto espontáneo está a menudo relacionada con el choque directo del niño con distintas cosas, ciertamente, con cosas que al mismo tiempo las explican los adultos, pero, con todo, con cosas vivas y reales. Y solo a través de un prolongado desarrollo el niño llega a tomar conciencia del objeto, a tomar conciencia del propio concepto y a operar abstractamente con él. La aparición del concepto científico, por el contrario, no comienza con el encuentro directo con las cosas, sino con una relación mediada hacia el objeto. Si en el primer caso el niño va de la cosa al concepto, aquí necesita frecuentemente recorrer al camino opuesto, del concepto a la cosa. Por eso, no es sorprendente que aquello que permite ver la fuerza de un concepto sea justamente el aspecto débil del otro” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 374-375).

³⁶⁶ “El desarrollo del concepto cotidiano debe alcanzar un cierto nivel para que el niño pueda en general asimilar el concepto científico y tomar conciencia de él. En los conceptos espontáneos, el niño debe alcanzar el límite tras el cual se hace posible en general la toma de conciencia” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 375).

abre caminho para o desenvolvimento dos conceitos cotidianos, criando uma série de formações estruturais também imprescindíveis. Assim, comenta que os conceitos cotidianos crescem até acima, por meio dos conceitos científicos; e os conceitos científicos crescem até abaixo, por meio dos conceitos cotidianos. Nesse processo, ou combinação, o autor assinala que os conceitos cotidianos devem chegar a um nível de desenvolvimento espontâneo onde se pode perceber a superioridade do conceito científico sobre ele, mas, os conceitos cotidianos também podem recorrer ao caminho superior dos conceitos científicos, segundo as estruturas preparadas anteriormente por estes. Estas relações são possíveis porque os conceitos científicos não reproduzem, meramente, a história do desenvolvimento dos conceitos espontâneos.

Com base nessas discussões e análises, Vigotski (1934/2012c) conclui que a força dos conceitos científicos se dá pelas propriedades superiores dos conceitos, que são a compreensão consciente e a voluntariedade; e que nessas esferas estão as debilidades dos conceitos cotidianos.

Para Vigotski (1934/2012c), o desenvolvimento dos conceitos cotidianos começa na esfera do concreto e do empírico, e se movem em direção às propriedades superiores dos conceitos, ou seja, indo em direção (ou para cima) à sua compreensão consciente e voluntária. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa na esfera da compreensão consciente e do domínio voluntário dos conceitos, e vai crescendo mais além, indo em direção (ou para baixo) à esfera da experiência pessoal e do concreto. Nessa discussão, o autor coloca que o domínio consciente e voluntário do conceito científico representa uma estrutura superior que reelabora os conceitos cotidianos.

Vigotski analisa essas questões, dizendo:

Na realidade, com se sabe, ao operar com conceitos espontâneos, a criança chega relativamente tarde a tomar consciência deles, a definição verbal do conceito, a possibilidade de dar-lhe uma formulação verbal, a seu emprego voluntário quando se estabelecem relações lógicas complexas entre os conceitos. A criança já conhece uma determinada coisa, tem um conceito do objeto. Mas, o que é em si mesmo este conceito, é ainda algo que permanece incerto para a criança. Tem o conceito do objeto e tem consciência do próprio objeto representado no conceito, mas não tem consciência do conceito mesmo, do próprio ato de pensamento por meio do qual se representa tal objeto. Mas, o desenvolvimento do conceito científico começa justamente a partir do que ainda permanece sem desenvolver nos conceitos espontâneos, ao longo de toda a idade escolar. Começa habitualmente pelo trabalho sobre o próprio conceito enquanto tal, por sua definição verbal, por operações que implicam seu uso no cotidiano.

Assim, podemos concluir que os conceitos científicos começam sua vida a partir de um nível ao qual não chegaram em seu desenvolvimento os conceitos espontâneos da criança³⁶⁷. (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 371-372)

Segundo Vigotski (1934/2012c) o começo do desenvolvimento dos conceitos científicos cria uma zona de possibilidades muito próximas aos conceitos cotidianos, servindo como guia propedêutico deste, e abrindo-lhe o caminho em direção à compreensão consciente e uso voluntário dos conceitos, elevando os conceitos espontâneos a um grau superior.

7.3. A relação dos conceitos entre si e com os objetos

Vigotski (1934/2012c) observa que, do ponto de vista genético e psicológico, a relação de conjunto (por exemplo, flor-rosa) será diferente em diferentes fases³⁶⁸.

Em uma criança de dois anos, esta relação será mais concreta; o conceito mais geral vai estar de algum modo, junto ao mais particular, o substituirá; enquanto que em uma criança de oito anos um conceito se achará colocado por cima de outro mais particular e o incluirá³⁶⁹. (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 387)

Assim sendo, Vigotski (1934/2012c, p. 388-389) conclui que a cada estrutura de generalização corresponde seu específico sistema de conjunto e, em cada fase, de relações de conjunto entre conceitos gerais e particulares, do abstrato e do concreto, da operação do pensamento e do significado das palavras.

³⁶⁷ “En la realidad, como es sabido, al operar con conceptos espontáneos, el niño llega relativamente tarde a tomar conciencia de ellos, a la definición verbal del concepto, a la posibilidad de darle una formulación verbal, a su empleo voluntario cuando se establecen relaciones lógicas complejas entre los conceptos. El niño ya conoce una determinada cosa, tiene un concepto del objeto. Pero qué es en sí mismo este concepto es algo que aún permanece incierto para el niño. Tiene el concepto del objeto y tiene conciencia del propio objeto representado en el concepto, pero no tiene conciencia del concepto mismo, del propio acto de pensamiento por medio del cual se representa tal objeto. Pero el desarrollo del concepto científico comienza justamente a partir de lo que aún permanece sin desarrollar en los conceptos espontáneos a lo largo de toda la edad escolar. Comienza habitualmente por el trabajo sobre el propio concepto en cuanto tal, por su definición verbal, por operaciones que implican su uso no espontáneo. Así, podemos concluir que los conceptos científicos comienzan su vida a partir de un nivel al que aún no han llegado en su desarrollo los conceptos espontáneos del niño”. (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 371-372).

³⁶⁸ Se refere às fases de formação dos conceitos, anteriormente investigadas de maneira experimental: sincrético, em complexos, preconceitos e conceitos.

³⁶⁹ “En un niño de dos años, esta relación será más concreta; el concepto más general estará de algún modo junto al más particular, lo sustituirá, mientras que en un niño de ocho años un concepto se hallará ubicado por encima de otro más particular y lo incluirá” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 387).

Nessas discussões, Vigotski (1934/2012c) coloca o movimento dos conceitos tanto no **sentido horizontal**, ou seja, palavras de uma mesma série de um conjunto (cadeira, mesa, armário, etc.), quanto no **sentido vertical**, ou seja, dominar a relação de conjunto, adquirindo primeiro um conceito superior que inclui uma série de conceitos subordinados (móvel).

Então, Vigotski (1934/2012c, p. 391) comenta o **esquema dos pontos cardeais**, para pensar a mútua relação dos conceitos entre si, e com os objetos. No caso, a ilustração é a seguinte: se pensarmos os conceitos como todos os pontos da superfície do globo terrestre, os graus entre a apreensão direta, sensível e visual dos objetos, e do conceito generalizado ao máximo, no limite da abstração, representará a unidade do concreto e o abstrato em cada conceito. Nesse sentido, será encontrada a **longitude**. Mas, se pensarmos toda a esfera do globo como simbolizando a totalidade e variedade da realidade representada no conceito, teremos o lugar ocupado por um conceito entre outros de igual longitude, mas também fazendo referências a outros pontos da realidade (**latitude**).

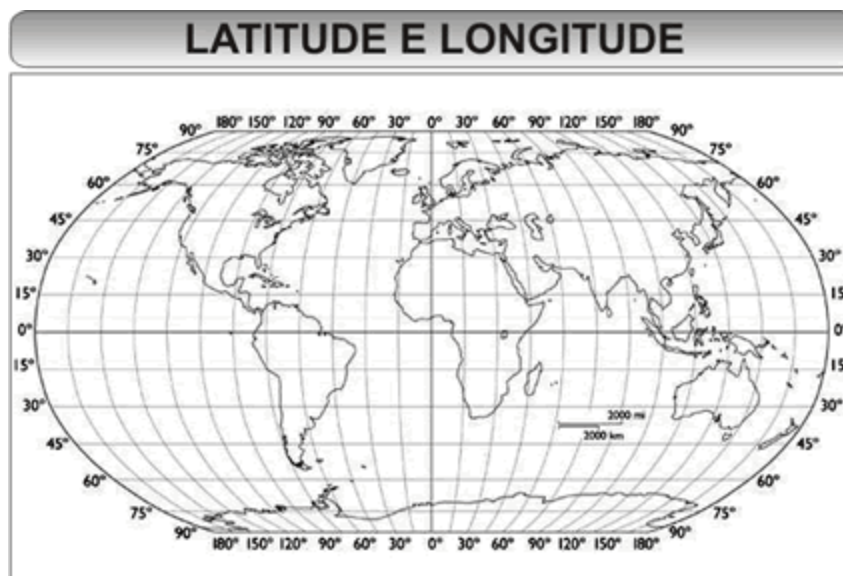


Ilustração 13 – Latitude e Longitude terrestre (como ilustração para se visualizar a noção dos movimentos dos conceitos como proposto por Vigotski)

Fonte: <http://abagond.wordpress.com/2006/12/22/latitude-and-longitude/>

Assim sendo, comenta:

Portanto, a longitude do conceito caracterizará, em primeiro lugar, a natureza do próprio ato do pensamento, da própria apreensão dos objetos no conceito desde o ponto de vista da unidade do concreto e o abstrato, contida nele. A latitude do conceito caracterizará, sobretudo, as relações deste com o objeto, o ponto de aplicação do conceito a um determinado ponto da realidade. A longitude e a latitude do conceito deverão oferecer conjuntamente uma ideia acabada da natureza do conceito desde o ponto de vista de ambos os aspectos: do ato do pensamento encerrado nele e do objeto que representa³⁷⁰. (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 391)

Vigotski (1934/2012c) mostra assim todas as relações de conjunto existentes no conceito, tanto com os conceitos subordinados quanto com os conceitos superiores e inferiores (medida de conjunto do conceito). Mas, Vigotski alerta que não se deve tomar essa metáfora linearmente, como se dá em geografia, pois no sistema de conceitos as relações são mais complexas. A metáfora pretende ilustrar a relação dos conceitos com outros conceitos, a equivalência entre os conceitos que se realizam por diversos caminhos, as operações semânticas, as relações do pensamento com o objeto, a natureza do conceito.

Vigotski (1934/2012c) conclui que cada novo estágio no desenvolvimento da generalização, apoia-se na generalização dos estágios anteriores, ou seja, sobre a base do precedente; e da generalização de objetos generalizados na estrutura anterior. Nesse processo, “a atividade anterior do pensamento, expressada nas generalizações predominantes no estágio precedente, não se anula nem se perde, mas é incluída na nova atividade do pensamento, na que ingressa na qualidade de condição necessária”³⁷¹ (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 397).

No caso, Vigotski (1934/2012c) aponta que a investigação ou o experimento anterior sobre o desenvolvimento dos conceitos, tinha a debilidade de não tratar do vínculo entre estágios anteriores e posteriores. Comenta que esse defeito do experimento se devia à sua própria estrutura que excluía a possibilidade de explicar os

³⁷⁰ “Por lo tanto, la longitud del concepto caracterizará en primer lugar la naturaleza del propio acto del pensamiento, de la propia aprehensión de los objetos en el concepto desde el punto de vista de la unidad de lo concreto y lo abstracto contenida en él. La latitud de concepto caracterizará sobre todo las relaciones de este con el objeto, el punto de aplicación del concepto a un determinado punto de la realidad. La longitud y la latitud del concepto deberán ofrecer conjuntamente una idea acabada de la naturaleza del concepto desde el punto de vista de ambos aspectos: del acto del pensamiento encerrado en él y del objeto que representa” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 391).

³⁷¹ “La actividad anterior del pensamiento, expresada en las generalizações predominantes en el estadio precedente, no se anula ni se pierde, sino que es incluída en la nueva actividad del pensamiento, en la que ingresa en calidad de condición necesaria” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 397).

vínculos no desenvolvimento dos conceitos, a transição de um estágio a outro, as relações de conjunto; e os conceitos escolhidos tinham a possibilidade de se relacionarem no sentido horizontal, mas não se diferenciavam por sua latitude.

Contudo, Vigotski (1934/2012c) consegue estabelecer analogias entre a investigação experimental do desenvolvimento dos conceitos, com a investigação dos conceitos e representações do estudante, preenchendo o que faltava na investigação experimental.

A nosso ver, o que parece ser uma constatação de nulidade de um experimento anterior, que poderia até levar a se considerar o seu descarte, de fato resulta, na atitude científica de Vigotski, num reajuste ou superação de uma tese anterior, para uma mais desenvolvida ou aprimorada, que não descarta o que é de benefício da tese anterior, mas que, por superação, aproveita e amplia naquilo que lhe falta. Entendemos que, provavelmente, o pensamento dialético do pesquisador Vigotski realizou esse movimento revisando o experimento anterior.

Nas palavras de Vigotski:

Mas, recorrer à investigação dos conceitos reais da criança em seu desenvolvimento, nos tem dado a possibilidade de encher esse vazio. A análise do desenvolvimento das representações gerais do estudante, que corresponde ao que, nos conceitos experimentais, temos denominado complexos, mostrou que as ideias gerais, como fase superior no desenvolvimento e significado das palavras, não surgem de ideias particulares generalizadas, mas de percepções generalizadas, quer dizer, de generalizações que predominavam no estágio anterior. De importância fundamental, esta conclusão que podemos extrair da investigação experimental resolve, na verdade, todo o problema. Temos estabelecido relações análogas entre as novas generalizações e as anteriores na investigação dos conceitos aritméticos e algébricos. Aqui, temos conseguido estabelecer, com relação à transição dos preconceitos do estudante aos conceitos do adolescente, o mesmo que na investigação anterior podíamos estabelecer com relação à transição das percepções generalizadas às ideias gerais, quer dizer, das agrupações sincréticas aos complexos³⁷². (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 398).

³⁷² “Pero recurrir a la investigación de los conceptos reales del niño en su desarrollo nos há dado la posibilidad de llenar este vacío. El análisis del desarrollo de las representaciones generales del escolar, que corresponde a lo que en los conceptos experimentales hemos denominado complejos, mostró que las ideas generales, como estadio superior en el desarrollo y significado de las palabras, no surgen de ideas particulares generalizadas, sino de percepciones generalizadas, es decir, de generalizaciones que predominaban en el estadio anterior. De importancia fundamental, esta conclusión que podemos extraer de la investigación experimental resuelve en realidad todo el problema. Hemos establecido relaciones análogas entre las nuevas generalizaciones y las anteriores en la investigación de los conceptos aritméticos y algebraicos. Aquí hemos logrado establecer, respecto a la transición de los preconceitos del escolar a los conceptos del adolescente, lo mismo que en la investigación anterior pudimos establecer

Vigotski (1934/2012c) coloca que, na investigação experimental, pensava-se que a nova estrutura de generalização anulava a anterior, ocupando seu lugar e anulando a atividade anterior do pensamento. Mas, o autor comenta que a nova investigação mostrou que, durante a instrução, ao se dominar uma estrutura nova, e graças a isto, reorganizavam-se e transformavam-se as estruturas de todos os conceitos anteriores, de modo que a atividade anterior do pensamento não se perdia.

No âmbito educacional, Vigotski (1934/2012c) comenta que a nova estrutura de generalização que a criança alcança no curso da instrução, cria a possibilidade do pensamento num plano novo e superior de operações lógicas.

Vigotski (1934/2012c) afirma que “junto com o sistema surgem as relações entre os conceitos, **a relação mediada dos conceitos com os objetos através de sua relação com outros conceitos**, surge, em geral, uma relação distinta dos conceitos com o objeto; entre os conceitos resultam possíveis vínculos supraempíricos”³⁷³ (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 407, grifo nosso), ou seja, vínculos estabelecidos com os objetos dentro de um sistema de conceitos que estão para além dos vínculos empíricos estabelecidos inicialmente pela criança com base na lógica da ação ou da percepção. O autor comenta que essa distinção diferencia a natureza psíquica dos conceitos espontâneos e científicos.

Inflitando essas discussões sobre a questão de que a instrução começa antes da idade escolar, Vigotski (1934/2012c) comenta que os conceitos espontâneos são produtos da instrução pré-escolar e que os científicos são produtos da instrução escolar, existindo, em cada idade ou etapa, um tipo especial de relação entre instrução e desenvolvimento: cada um com seu caráter, organização e conteúdo particular, mas constituindo complexas relações internas. No caso, afirma:

a singular natureza dos conceitos espontâneos da criança depende totalmente da relação entre a instrução e o desenvolvimento que predomina na idade pré-escolar e que designamos como tipo espontâneo-reativo de instrução, que

respecto a la transición de las percepciones generalizadas a las ideas generales, es decir, de las agrupaciones sincréticas a los complejos” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 398).

³⁷³ “Junto con el sistema surgen las relaciones entre los conceptos, la relación mediada de los conceptos con los objetos a través de su relación con otros conceptos, surge en general una relación distinta de los conceptos con el objeto; entre los conceptos resultan posibles vínculos supraempíricos” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 407).

constitui a transição do tipo espontâneo de instrução na tenra idade ao tipo reativo de instrução na escola³⁷⁴. (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 416)

Vigotski (1934/2012c) coloca que o ponto ou a ideia central dessas investigações é a de que quando se assimila pela primeira vez uma palavra, seu desenvolvimento está somente começando, sendo, nesse começo sempre uma palavra imatura. A seguinte afirmação de Vigotski nos parece mostrar o aspecto completo dessa conclusão:

O paulatino desenvolvimento interno de seu significado leva também à maturação da própria palavra. O desenvolvimento do aspecto semântico da fala é aqui, como em outras partes, o processo fundamental e decisivo no desenvolvimento do pensamento e da fala da criança. Como disse Tolstói, “a palavra quase sempre está pronta quanto está pronto o conceito” (Tolstói, 1903, p. 143), enquanto que, em geral, se suponha que o conceito quase sempre estava pronto quando estava pronta a palavra³⁷⁵. (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 422)

As discussões apresentadas nesse capítulo são ricas contribuições para se pensar o processo de instrução escolar, o desenvolvimento intelectual do aluno na mediação dos conceitos, o processo comunicação/generalização, com base na teoria de Vigotski.

Na análise de Nuñez (2009):

A escola, ao trabalhar com os alunos os sistemas de conceitos estruturados nos conteúdos disciplinares, proporciona a elaboração de saberes que não estão disponibilizados em suas experiências sensíveis, concretas, do cotidiano. Dessa forma pode liberá-los do contexto perceptível imediato. As redes conceituais se estruturam em teorias que os sujeitos dispõem para interpretar e transformar a realidade, transformando-se a si mesmas no contexto social. Os conceitos devem ser compreendidos na dinâmica dos sentidos e significados que eles adquirem nas relações que se estabelecem entre eles no marco da teoria (no caso da disciplina escolar, as teorias científicas). (NUÑEZ, 2009, p. 48-49)

A mediação dos conceitos tem como cerne a mediação mesma pela Palavra, dentro de um sistema de conceitos. Assim, a questão semântica da mediação pela

³⁷⁴ “[...] la singular naturaleza de los conceptos espontáneos del niño depende totalmente de la relación entre la instrucción y el desarrollo que predomina en la edad preescolar y que nosotros designamos como tipo espontáneo-reactivo de instrucción, que constituye la transición del tipo espontáneo de instrucción en la temprana infancia al tipo reactivo de instrucción en la escuela” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 416).

³⁷⁵ “El paulatino desarrollo interno de su significado lleva también a la maduración de la propia palabra. El desarrollo del aspecto semántico del habla es aquí, como en todas partes, el proceso fundamental y decisivo en el desarrollo del pensamiento y del habla del niño. Como dice Tolstói, ‘la palabra casi siempre está lista cuando está listo el concepto’ (Tolstói, 1903, p. 143), mientras que por lo general se suponía que el concepto casi siempre estaba listo cuando estaba lista la palabra” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 422).

palavra, assume importância para a pesquisa educacional, envolvendo a relação pensamento e linguagem.

Tem-se intentado ultimamente destacar uma unidade, por exemplo, o significado. Mas, o significado da palavra é uma parte dela mesma, uma formação verbal, já que uma palavra carente de significado deixa de ser palavra. Todo significado da palavra, por ser uma generalização, é o produto da atividade intelectual da criança. Portanto, o significado da palavra é a unidade indivisível de linguagem e pensamento³⁷⁶. (VYGOTSKI, 1933-34/2006f, p. 382-383)

A nosso ver, o apelo de Vigotski (1930/2009) por uma escola que se voltasse para a imaginação criadora da criança, como uma força ativa da sua própria vida, se aproximaria da análise da mediação dos conceitos na educação escolar, especialmente quando esta força ativa encarna-se pelo uso da Palavra.

Também entendemos que analisar a face interna da mediação inclui fatores como a tomada de consciência dos próprios processos psíquicos, a intelectualização desses processos no curso da instrução, o processo voluntário do uso do conceito, a autoconsciência³⁷⁷ e a compreensão dos próprios processos psíquicos.

Nessa altura do trabalho queremos colocar uma questão muito importante que emergiu durante os estudos dos textos e análise dos dados, e que vai ao encontro dos questionamentos que colocamos na introdução desse trabalho: compreender a matriz teórica de mediação no pensamento do autor. No caso, sua fundamentação se encontra no materialista dialético, mas, observamos que os dados mostraram vigotski tratar o tema com base numa matriz dialética hegeliano-marxista que lhe substancia, e que precisa ser considerada no estudo da mediação na teoria de Vigotski.

Na análise de Puzirei (1989):

Vigotski, empregando uma analogia entre o *signo* em sua função instrumental e o *instrumento*, tratou, e desde o começo mesmo, de assinalar também as *diferenças* essenciais entre eles. Vigotski viu a diferença *principal* do signo com respeito ao instrumento, no seguinte: se o instrumento, em correspondência com a fórmula hegeliana clássica, se interpõe entre o homem

³⁷⁶ “Se ha intentado últimamente destacar una unidad, por ejemplo, el significado. Pero el significado de la palabra es una parte de la misma, una formación verbal, ya que una palabra carente de significado deja de ser palabra. Todo significado de la palabra, por ser una generalización, es el producto de la actividad intelectual del niño. Por tanto, el significado de la palabra es la unidad indivisible del lenguaje y el pensamiento” (VYGOTSKI, 1933-34/2006f, 382-383).

³⁷⁷ “La autoconciencia es la conciencia social traslada al interior” (VYGOTSKI, 1930/2006d, p. 245).

(sujeito da operação) e o objeto externo a transformar, mediatizando a ação do homem *sobre o objeto da atividade*, o *signo* mediatiza a *relação do homem com outro* (em particular, a relação do homem consigo mesmo, como com outro). Ou seja, que o signo sempre atua como *meio com o qual o homem organiza o domínio de seu psiquismo* (consciência, personalidade) ou, como chamava Vigotski, “*operação significativa*”.³⁷⁸ (PUZIREI, 1989, p. 9, grifo no original).

Assim, colocamos que sem uma visita a essa matriz dialética hegeliano-marxista nos argumentos do autor, o estudo do tema mediação em sua teoria fica limitado ou incompleto, assim como pode ficar barrada sua plena aplicação e interpretação no campo educacional.

No capítulo seguinte, estudaremos essa questão.

³⁷⁸ “Vigotski, empleando una analogía entre el *signo* em su función instrumental y el *instrumento*, trató, sin embargo y desde el comienzo mismo, de señalar también las *diferenciales* esenciales entre ellos. Vigotski vio la diferencia *principal* del signo con respecto al instrumento em lo siguiente: si el instrumento, em correspondência con la fórmula hegeliana clásica, se interpone entre el hombre (sujeto de la operación) y el objeto externo a transformar, mediatizando la acción del hombre *sobre el objeto de la actividad*, el *signo* mediatiza la *relación del hombre con otro* (em particular, la relación del hombre consigo mismo, como con otro). O sea que el signo siempre actúa como *medio con el cual el hombre organiza el dominio de su psiquis* (conciencia, personalidad) o, como lo llamaba Vigotski, “*operación significativa*” (PUZIREI, 1989, p. 9, grifo do autor).

CAPÍTULO 8 – ESTUDO DA BASE DIALÉTICA DE MEDIAÇÃO NA TEORIA DE VIGOTSKI

Rivière (2002) comenta que, na década de 1920, a Rússia estava perpassada por uma questão filosófica e política importante: a intensa busca por uma alternativa materialista para a formação de um novo homem para uma nova sociedade que então se formava. Nesse processo, a busca por uma psicologia de cunho marxista se tornava uma necessidade interna da ciência psicológica do período.

De acordo com Leontiev (1991, p. 421), “a revolução introduziu mudanças radicais na ciência psicológica. A psicologia necessitava de uma completa transformação em todos os sentidos: basicamente se tratava de desenvolver num prazo mais breve possível uma ciência que substituísse a velha psicologia”³⁷⁹. Leontiev (1991) comenta que a primeira exigência para isso era que a ciência psicológica se dedicasse a problemas de aplicação prática; e a segunda, era que a nova psicologia deveria partir da filosofia materialista histórico-dialética, convertendo-se numa psicologia marxista.

Segundo Makirrian (2006, p. 23-24), “os esforços dos psicólogos soviéticos para fazer concordar seus estudos com o materialismo dialético marxista-leninista oficial se iniciaram em 1923 como a convocação lançada por Kornilov (1930) em prol de uma psicologia marxista francamente baseada no materialismo dialético”³⁸⁰.

Contudo, Rivière (2002) comenta que as discussões para isso eram complicadas, muito em função da formação marxista escassa entre muitos jovens pesquisadores da época e de uma dificuldade mesma de se constituir hipóteses e métodos para uma psicologia marxista.

Na análise de Vega e Redondo:

³⁷⁹ “La revolución introdujo cambios radicales en la ciencia psicológica. La psicología necesitaba de una completa transformación en todos los sentidos: básicamente se trataba de desarrollar en el plazo más breve posible una nueva ciencia que sustituyese a la vieja psicología” (LEONTIEV, 1991, p. 421).

³⁸⁰ “Los esfuerzos de los psicólogos soviéticos para hacer concordar sus estudios con el materialismo dialéctico marxista-leninista oficial se iniciaron en 1923 con el llamamiento lanzado por Kornilov (1930) en pro de una psicología marxista francamente basada en el materialismo dialéctico” (MAKIRRIAN, 2006, p. 23-24).

Depois da Revolução de 1917, a psicologia deveria ser materialista, mas os modelos psicológicos vigentes (reactologia e reflexologia) conduziam a psicologia a um beco sem saída. Todos tinham muito claro que deveriam defender o materialismo por obrigação, mas ninguém sabia como fazer uma psicologia dialética, já que, partindo das premissas reducionistas de ambos os sistemas, chegavam inevitavelmente a posturas metafísicas e mecanicistas³⁸¹. (VEGA e RENDONDO, 2005, p. 388)

González Rey (2011b) comenta que essa dificuldade mesma de explicar e compreender, dialeticamente, o psíquico, foi um dos aspectos que caracterizou o pensamento mecanicista que dominou a evolução da psicologia soviética, no período. Nesse cenário, o autor coloca que Vigotski e Rubinstein superaram dicotomias que caracterizavam o desenvolvimento do pensamento psicológico do período, especialmente entre o individual e o social.

Suárez et al. (2011, p. 132-133) comentam que o passo decisivo para uma psicologia marxista foi dado por L. S. Vigotski e S. L. Rubinstein, quando se coloca que “o psiquismo, a consciência, surge na atividade sóciohistórica do ser humano e a regula e se manifesta nela. Este foi o primeiro passo na superação tanto do idealismo quanto do mecanicismo, na superação tanto de Bójterev quanto de Kornilov”³⁸² (SUÁREZ et. al, 2011, p. 132).

Segundo Rivière (2002) e González Rey (2011b), Vigotski desenvolveu essa crítica no campo teórico e metodológico, mas com o propósito de construir uma psicologia dialética coerente com princípios marxistas – desses princípios extraindo seu método. Esses autores comentam que Vigotski não se sentia confortável com os postulados reducionistas da reflexologia, da reactologia ou do behaviorismo americano; e que seu intento foi definir um conceito de mente buscando, criativamente, no pensamento dialético e no marxismo, princípios e meios para sua construção; e não a constituição de dogmas aplicáveis de forma rígida ao problema da constituição de uma psicologia marxista.

³⁸¹ “Después de la Revolución de 1917, la psicología debía ser materialista, pero los modelos psicológicos que estaban vigentes (reactología y reflexología) conducían a la psicología a un callejón sin salida. Todos tenían muy claro que debían defender el materialismo por obligación, pero nadie sabía como hacer una psicología dialéctica, ya que, partiendo de las premisas reduccionistas de ambos sistemas, llegaban inevitablemente a posturas metafísicas y mecanicistas” (VEGA e REDONDO, 2005, p. 388).

³⁸² “[...] la psiquis, la conciencia, surge en la actividad sociohistórica del ser humano y la regula y se manifiesta en ella. Este fue el primer paso en la superación tanto del idealismo como del mecanicismo, en la superación tanto de Bójterev como de Kornilov.” (SUÁREZ et. al, 2011, p. 132).

Esse pano de fundo histórico mostra como foi complexo desenvolver uma psicologia marxista de base dialética no tempo de Vigotski. Essa complexidade e desafio continuaram após esses primeiros passos dados por Vigotski e Rubinstein, uma vez que, segundo Suárez et. al (2011, p. 132-133), “a psicologia marxista, como toda ciência, se caracteriza por um infinito desenvolvimento, cada vez assumindo formas novas e diferentes, porém, sempre fieis à superação tanto do mecanicismo e do positivismo, quanto do idealismo”³⁸³.

As questões acima levantadas assinalam também o desafio que representa o estudo teórico da obra psicológica Vigotski em suas bases filosóficas, no que tange aos fundamentos dialéticos e marxistas complexos que ela envolve, e que são referentes ao seu tempo de produção.

O propósito da elaboração desse capítulo não foi discutir a filosofia que o autor adota, mas, descortinar minimamente a matriz conceitual de mediação a partir da base materialista dialética que sustenta a aplicação desse termo ao longo de sua teoria, uma vez que os dados apontaram nessa direção. Portanto, assinalamos que nossa intenção com esse capítulo é de apenas visualizar aspectos importantes da base dialética marxista sobre a qual se levanta o problema da mediação nos textos de Vigotski, e entender a direção psicológica que esse problema assume nas afirmações e análises do autor.

A base dialética marxista de Vigotski vai também se desenvolvendo ao longo de sua obra, especialmente entorno da questão do desenvolvimento. Por isso, desenvolveremos esse estudo considerando cada período como abordado nesse trabalho, procurando identificar em cada um, como aspectos da dialética se apresentam em suas discussões.

8.1. A psicologia soviética e o materialismo dialético

Comentando sobre a psicologia soviética e suas tendências, González Rey (2011b) coloca que a psicologia soviética usou o marxismo e suas variantes como fundamento filosófico; e que este fato esteve intrinsecamente relacionado com a direção política da época. Sobre isso, o autor comenta:

³⁸³ “[...] la psicología marxista, como toda ciencia, se caracteriza por un infinito desarrollo y cada vez asume formas nuevas y diferentes, aunque siempre fieles a la superación tanto del mecanicismo y del positivismo como del idealismo” (SUÁREZ et. al, 2011, p. 132-133).

O MARXISMO MECANICISTA – uma mera aplicação de categorias marxistas a outros campos do saber – orientado à “materialização” da psique foi uma tendência recorrente na psicologia soviética. Na década de 1920 a cultura dominante das ciências naturais e a forte tradição da reflexologia, apoiada nos trabalhos de Bechterev e Pavlov, tiveram influência marcante na psicologia, mas não como ideologia, o que viria a acontecer na década de 1940 quando a reflexologia se impõe como posição “oficial” a partir da política. (GONZÁLEZ REY, 2011b, p. 350, grifo do autor)

González Rey (2011b) comenta que o propósito de constituir uma psicologia soviética influenciada pelo marxismo, após a Revolução de Outubro, não foi um processo simples. Para ele, “o caminho do desenvolvimento de uma psicologia apoiada nos princípios do marxismo enfatizou com mais frequência o MATERIALISMO que a DIALÉTICA” (GONZÁLEZ REY, 2011b, p. 351, grifo do autor). O autor comenta que isso aconteceu primeiramente com a Reflexologia em que o caráter marxista era visto pela primazia dos processos fisiológicos do condicionamento, e que se impôs, nesse momento, mais como uma cultura do que como uma imposição ideológica, uma vez que essa abordagem não se apoiava essencialmente numa filosofia marxista.

Segundo Souza Junior, Lopes e Cirino (2011), o materialismo psicofisiológico da reflexologia chegou a ser a única abordagem aceitável pelo marxismo-leninismo, recebendo apoio do governo socialista no período de Lenin. Esses autores comentam que, mesmo havendo outros nomes importantes na ciência psicológica no período de Lenin, como o de Vigotski, a “stanilização” do Estado Soviético teve efeitos imediatos sobre os estudos psicológicos e fisiológicos na União Soviética: “o primeiro deles foi a proibição da circulação das obras da psicologia histórico-cultural de Vygotsky; o segundo efeito recaiu sobre os estudos pavlovianos que acabaram sendo incorporados pela ideologia de Stalin” (SOUZA JUNIOR, LOPES, CIRINO, 2011, p. 177).

González Rey (2011b) comenta que o fato da posição materialista sobressair sobre a posição dialética se explica por essa evolução da psicologia soviética que tentou explicar a psique por causas objetivas, impedindo que fosse vista como um sistema complexo, irredutível a um processo determinante apenas. Citando K. A. Abuljanova (1973), González Rey (2011b) coloca que essa tentativa de “coisificar”, de materializar o psíquico ou conferir-lhe um atributo de materialidade, mostrava o caráter antidialético desse modo de conhecimento, que impedia o estudo dialético das particularidades do fenômeno psíquico que acabou substituindo o psíquico por algo diferente dele.

Um aspecto central da dialética é compreender o desenvolvimento de um sistema por meio de sua organização interna e das contradições dessa organização, e não pelas forças externas que atuam de forma imediata sobre o sistema. Mas o pensamento materialista mecanicista, como coloca a autora citada [K. A. Abuljanova], não teve capacidade para representar a natureza diferenciada da psique em relação com os outros sistemas envolvidos em seu desenvolvimento. (GONZÁLEZ REY, 2011b, p. 352).

Na análise de González Rey (2011b, p. 353), “um grande mérito da dialética é precisamente a capacidade de integração do que é diferente na compreensão de níveis qualitativos diferenciados da realidade”. Para o autor, isso permitiu tanto a Vygotsky quanto a Rubinstein, superar dicotomias que caracterizavam o desenvolvimento do pensamento psicológico, se colocando como pioneiros na superação da dicotomia do social e do individual, partindo de teses de Marx de que no conjunto de todas as relações humanas está a essência humana, empregadas também para definir um novo conceito de mente.

Essa análise histórica e conceitual é indispensável como ponto de partida para o estudo da base dialética de mediação na teoria de Vigotski.

8.2. Período Reflexológico (1924-1927)

Os textos analisados no período reflexológico trazem considerações dialéticas importantes, que são completados pelos textos *O significado histórico da crise da psicologia* (VYGOTSKI, 1927/1991d) e *A psique, o consciente, o inconsciente* (VYGOTSKI, 1930/1991f). Em seu conjunto, apontam para aspectos do pensamento dialético materialista de Vigotski, nesse período.

Para nós, a abordagem biológica de psique, ou seja, a ligação entre psique e os processos vitais do organismo, é uma marca nos textos do autor nesse período. Isso talvez se explique por influência do ambiente científico nas condições históricas da psicologia soviética no período, como colocado por González Rey (2011b). Mas, para nós, é possível também vislumbrar a dialética da psicologia de Vigotski, nessa marcante abordagem biológica do problema da psique. Ela lhe permite relacionar psique e comportamento tanto para mostrar a importância do estudo da psique nos métodos de

investigação reflexológica da época, quanto ultrapassar a perspectiva materialista fisiológica no estudo do comportamento.

Nesse período, Vigotski coloca a psique desempenhando o papel de estruturar e direcionar a conduta num comportamento complexo. Essa complexidade é bem mais vista na perspectiva da reação completa, uma vez que, para ele, a natureza da psique se demonstra vivamente no âmbito da reação integrando ambiente e conduta complexa.

Da Reflexologia, Vigotski reconhece o entendimento de que “qualquer ato de comportamento se conforma segundo o modelo de um reflexo”³⁸⁴ (VYGOTSKI, 1924/1991g, p. 34), mas presta atenção na perspectiva psicológica de reação, dizendo: “os psicólogos, no entanto, preferem o termo ‘reação’, que tem um significado biologicamente mais amplo”³⁸⁵ (VYGOTSKI, 1924/1991g, p. 34). Para Vygotski (1924/1991g) e Vigotski (1926/2003), reflexo é um conceito estritamente fisiológico, enquanto que reação abriga conceitos biológicos mais gerais, comentando que o reflexo é um caso particular da reação.

Vygotski (1927/1991d, 1924/1991g) concebe psique nos processos vitais do organismo, mas, no texto *O significado histórico da crise na psicologia* (VYGOTSKI, 1927/1991d) detalha mais essa questão, colocando a psique como se fosse um órgão que seleciona, filtra o mundo e o modifica para nele melhor atuar. Nesse âmbito de análise, Vygotski (1927/1991d) comenta que a reação do organismo é mais cara e elaborada que o reflexo, pois, gasta suas forças potenciais selecionando e atuando sobre os estímulos.

Nessa discussão, a composição organismo/meio é bilateral e ativa, na medida em que “o organismo não está submetido apenas à influência do ambiente, mas também influi de certo modo sobre o ambiente e, através deste, sobre si mesmo, com cada uma de suas reações” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 79). Entendemos que a meditação dos reflexos psíquicos acontece também em função dessa afirmação de Vigotski.

Para Vigotski (1926/2003), o comportamento é a forma superior da interação homem-meio, com base em reações. Nesse processo, a psique tem participação ativa na estruturação do comportamento complexo. Nesse âmbito, a psique se revela em sua faceta motriz, sendo assim possível sua interpretação científica, objetiva, e também sua

³⁸⁴ “Cualquier acto de comportamiento se conforma según el modelo de un reflejo” (VYGOTSKI, 1924/1991g, p. 34).

³⁸⁵ “Los psicólogos, sin embargo, prefieren el término ‘reacción’, ya que tiene un significado biológicamente más amplio” (VYGOTSKI, 1924/1991g, p. 34).

ligação com a consciência. No caso, Vigotski coloca as determinações da conduta no ambiente social, mas descobre os mecanismos da consciência na conversão dos sistemas de reflexos.

Vigotski comenta que os processos mentais são vistos como ligados à experiência, considerando que “a experiência determina a consciência” (VYGOTSKI, 1925/1991b, p. 56). Por outro lado, o “ato da consciência não é um reflexo e tão pouco pode ser um excitante, e sim que *é um mecanismo de transmissão entre sistemas de reflexos*” (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 10-11, grifo no original). Portanto, o ato de consciência dá conta dos processos psíquicos, atua sobre eles como seu objeto de ação, ou melhor, é a sensação dessas sensações. No caso, psique e consciência são processos distintos, mas funcionando em acordo dentro de um organismo, pois os processos psíquicos existem no comportamento, e a consciência existe se dando conta dos processos psíquicos, suas transmissões e suas conversões, sendo o aparato das respostas.

Avançando nessas discussões, no texto *O significado histórico da crise da psicologia* (VYGOTSKI, 1927/1991d), o autor comenta que temos uma consciência limitada da realidade, pois, “uma consciência que se desse conta de tudo, não daria conta de nada”³⁸⁶ (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 314). Sobre isso, é importante atentar para afirmações que complementam essa colocação: “a psique é uma forma superior de seleção: o vermelho, o azul, o forte, o ácido. Apresenta-nos um mundo cortado em porções”³⁸⁷ (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 315); e ainda: “há como um funil que se estreita e que leva das reações inferiores às superiores”³⁸⁸ (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 315). Essa é uma discussão complexa, mas, nessa altura do trabalho, queremos frisar que essas discussões apontam para uma perspectiva de relação entre formas inferiores e superiores de comportamento, que se coloca como um dado importante para analisarmos aspectos dialéticos presentes na teoria de Vigotski desse período.

No livro *Psicologia Pedagógica* Vigotski (1926/2003) comenta que o desenvolvimento infantil se constitui no princípio básico da psicologia, mas que este desenvolvimento deveria ser abordado de maneira dialética.

³⁸⁶ “[...] una conciencia que se diera cuenta de todo, no se daría cuenta de nada” (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 314).

³⁸⁷ “La psique es una forma superior de selección: lo rojo, lo azul, lo fuerte, lo ácido. Nos presenta un mundo cortado en porciones” (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 315).

³⁸⁸ “Hay como un embudo que se estrecha y que lleva de las reacciones inferiores a las superiores” (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 315).

A criança se desenvolve de modo desigual, paulatino, pela acumulação de pequenas mudanças, mas também aos empurrões, aos saltos, de maneira ondulatória; dessa forma, os períodos de auge do crescimento são acompanhados de períodos de estagnação e abatimento. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 203)

Vigotski (1926/2003) comenta que o desenvolvimento da criança passa por ciclos ou períodos de evolução do próprio organismo na relação com seu meio, e que a interação da criança com seu meio deveria ser vista dentro dessa dinâmica.

No âmbito educacional, Vygotski (1926/1991c) comenta no prólogo ao livro de Thorndike, que os manuais russos para professores da época não consideravam a psique e o comportamento humanos como um sistema de reações do organismo a excitantes externos e internos, e de que a psique era uma forma complexa de comportamento. Para Vigotski, o livro de Thorndike seria uma contribuição científica importante como um manual que abordava esse enfoque de psique, naquele momento de transição pedagógica que se vivia o país.

No caso, Vygotski (1926/1991c) coloca que os manuais russos da época não ajudavam, de fato, a formar um conceito científico de educação, pelo tradicionalismo que continham; como também não ajudavam a estrutura do próprio sistema psicológico que servia de base aos cursos de formação, naquele momento.

Samarin (1959) comenta esse problema, na educação soviética do período, dizendo:

Não havia compêndios adotados, exceto para estudo da ciência social e matemática, sendo esta última ensinada principalmente pelos métodos pré-revolucionários e respectivos compêndios, na falta de substitutos soviéticos. Não havia também compêndios para a língua russa, nem para ciências naturais. O professor explicava a matéria e depois ditava suas preleções. A literatura era estudada sobre resumidas notas fragmentárias, sendo desnecessário acentuar que os alunos adquiriam apenas um conhecimento muito sumário. (SAMARIN, 1959, p. 40)

Para Vygotski (1926/1991c), a conjugação desses fatores levava os textos ou manuais da época a terem os seguintes problemas: “não explicavam o crucial problema da própria natureza psicológica do desenvolvimento, a origem e evolução da psique e da personalidade da criança, deixando sem explicar os mecanismos que movem essa

evolução e que são a essência do trabalho educativo”³⁸⁹ (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 146). Segundo Vigotski, a Psicologia tradicional do momento não localizava, não aclarava e nem se referia a essas questões. Nesse sentido, comenta:

A psicologia escolar tradicional estuda a psique em sua estática e não em sua dinâmica; em suas formas estancadas e cristalizadas, e não em seu processo de origem, formação e desenvolvimento. A própria ideia de desenvolvimento se destaca por sua ausência em quase todos os cursos mais populares. O que se descreve e analisa, se classifica e se categoriza, é uma consciência já terminada com todos os seus atributos e componentes, como se houvesse existido durante séculos tal e qual a descobre a introspecção³⁹⁰ (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 146).

No livro *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 1926/2003), pode-se ver uma perspectiva dialética de desenvolvimento tratada por Vigotski, quando o mesmo cita Ernst Meumann³⁹¹ (1826-1915). No caso, Vigotski coloca que a atividade psíquica sofre variações e oscilações (maior ou menor intensidade, aumento ou redução de energia) conforme a estação do ano, e até mesmo diárias conforme o turno. Estas intermitências e flutuações dizem respeito à periodicidade do desenvolvimento, que Vigotski analisa de maneira dialética.

Aplicado ao desenvolvimento da criança, o princípio da periodicidade pode ser denominado princípio dialético do desenvolvimento infantil, pois não se realiza mediante mudanças lentas e graduais, mas com saltos em certos momentos nodais, em que a quantidade se transforma em qualidade; e temos o direito de diferenciar períodos qualitativos do desenvolvimento infantil. Tudo acontece da mesma forma que ocorre com a água: com um esfriamento uniforme, no ponto de congelamento começa a se transformar em gelo e, com um aquecimento uniforme, passando pelo ponto de ebulição, de repente começa a se transformar em vapor. Em outros termos, o processo de desenvolvimento da criança, como tudo na natureza, também ocorre de forma *dialética*, mediante o desenvolvimento de contradições e a passagem da quantidade para a qualidade. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 203, grifo do autor)

³⁸⁹ “No explican el crucial problema de la propia naturaleza psicológica del desarrollo, el origen y evolución de la psique y de la personalidad del niño, dejando sin explicar los mecanismos que mueven esa evolución y que son la esencia del trabajo educativo” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 146).

³⁹⁰ “La psicología escolar tradicional estudia la psique en su estática y no en su dinámica, en sus formas estancadas y cristalizadas y no en el proceso de su origen, formación, y desarrollo. La propia idea del desarrollo brilla por su ausencia en casi todos los cursos más populares. Lo que describe y analiza, se clasifica y categoriza, es una conciencia ya terminada con todos sus atributos y componentes, como si hubiera existido durante siglos tal y como nos la descubre la introspección” (VYGOTSKI, 1929/1991a, p. 146).

³⁹¹ Segundo Blanck (2003, p. 45), Ernst Meumann foi psicólogo e pedagogo experimental alemão, discípulo de Wundt. Meumann realizou estudos sobre a memória infantil.

A passagem da quantidade para a qualidade é uma das leis da Dialética materialista. Essa lei é importante para se entender a noção dialética de desenvolvimento, tido como um processo em que os ciclos de transformações não se repetem, mas fazem aparecer sempre qualquer coisa nova, passando-se para estados qualitativamente novos. Como exemplo, a água, ao atingir certo ponto de ebulição, sofre mudanças qualitativas ligadas a mudanças quantitativas. Este é um aspecto essencial no processo de movimento e desenvolvimento da matéria. Isso quer dizer que, em determinado ponto crítico, a alteração quantitativa leva a uma alteração qualitativa. No caso, a alteração qualitativa surge repentinamente, como um salto. Então, no sentido das ciências naturais, bastaria alterar a quantidade (uma vez conhecida) para se alterar a qualidade. Por outro lado, qualidades diferentes tem sua base em quantidades diferentes, por exemplo, a combinação dos átomos nos diferentes elementos. Mudando-se a combinação dos átomos, ou melhor, adicionando-se átomos a uma combinação, tem-se outro elemento (CONFORTH, 1976; AFANÁSSIEV, 1982; ENGELS, 2000; CHEPTULIN, 2004).

Para os materialistas dialéticos, esses princípios podem ser aplicados tanto às ciências da natureza (à matéria), quanto ao homem e às mudanças sociais.

As categorias da dialética materialista são também aplicadas ao problema do desenvolvimento humano. Chatelet (1972) comenta o seguinte:

Marx e Engels souberam forjar o instrumento materialista dialético, que a realidade está em vir-a-ser, que este envolve em seu curso uma multidão de interações, que procede por saltos e que toda mudança progressiva na quantidade acarreta, em certa fase, uma brusca mudança qualitativa. Os mistérios da passagem da matéria ao espírito, do movimento nervoso à consciência, das dificuldades da definição, a um tempo relativa e absoluta, da materialidade, dissipam-se então. (CHATELET, 1989, p. 40-41)

No livro *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 1926/2003) e no *Prólogo ao livro de Thorndike* (VYGOTSKI, 1926/1991c), Vigotski coloca uma visão dialética do comportamento humano, no âmbito da luta das reações, da luta do organismo com o mundo, propondo uma visão psicológica dialética de tensa totalidade entre as partes organismo-meio, no processo de desenvolvimento.

Por conseguinte, o comportamento do homem nos apresenta não apenas como um sistema estático de reações já elaboradas, mas como um processo

ininterrupto de surgimento de novas conexões, de estabelecimento de novas relações de dependências, de elaboração de novos superreflexos e ao mesmo tempo de interrupção e destruição das conexões anteriores, de desaparecimento de reações prévias. E, o que é mais importante, como uma luta entre o mundo e o homem que não cessa nenhum segundo e que exige ajustes instantâneos, uma complexíssima estratégia por parte do organismo e uma disputa entre muitas e diversas reações dentro dele pela preponderância, pelo domínio dos órgãos de trabalho, executivos. Em uma palavra, o comportamento do homem se desvela em toda a sua complexidade real, em seu potente significado, como um processo dinâmico e dialético de luta entre o homem e o mundo, e dentro do próprio homem. Esse é o primeiro fruto inicial da nova psicologia.³⁹² (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 157)

Vigotski (1926/2003) está olhando para a questão do domínio consciente dos órgãos de trabalho (executivos), pela relação bilateral entre a formação das reações e as influências do meio. Nessa análise, esse comentário de Vigotski assume importância:

O organismo enfrenta o mundo como uma magnitude que luta ativamente e enfrenta as influências do ambiente com a experiência herdada. O ambiente esmaga e forma essa experiência com uma espécie de marteladas e a deforma. O organismo luta pela auto-afirmação. O comportamento é um processo dialético e complexo de luta entre o mundo e o ser humano no seio do próprio ser humano. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 79)

Vigotski coloca que o surgimento de novas reações não é um processo mecânico ou linear, mas, um processo dialético “ininterrupto de surgimento de novas conexões, de estabelecimento de novas relações de dependências, de elaboração de novos superreflexos e ao mesmo tempo de interrupção e destruição das conexões anteriores, de desaparecimento de reações prévias” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 157).

Para nós, essa é uma perspectiva vigotskiana do **método materialista** aplicado na análise do problema da psique e do comportamento humano frente aos estímulos do ambiente. Segundo Brugger:

³⁹² “Por consiguiente, el comportamiento del hombre se nos revela no sólo como un sistema estático de reacciones ya elaboradas, sino como un proceso ininterrumpido de aparición de nuevas conexiones, de establecimiento de nuevas relaciones de dependencias, de elaboración de nuevos superreflejos y al mismo tiempo de interrupción y destrucción de las conexiones anteriores, de desaparición de reacciones previas. Y, lo que es más importante, como una lucha entre el mundo y el hombre que no cesa ni un segundo y que exige ajustes instantâneos, una complejísima estrategia por parte del organismo y una pugna entre muchas y diversa reacciones dentro de él por la preponderancia, por el dominio de los órganos de trabajo, ejecutivos. En una palabra, el comportamiento del hombre se desvela en toda su complejidad real, en su potente significado, como un proceso dinámico y dialético de lucha entre el hombre y el mundo y dentro del propio hombre. Ese es el primer fruto inicial de la nueva psicología” (VYGOTSKI, 1926/1995c, p. 157).

Enquanto o *materialismo doutrinário* nega *a priori* o supramaterial, o *materialismo como método* prescinde *provisoriamente* do supramaterial para tentar explicá-lo nas suas condições materiais. Não se entenda aqui como material somente a matéria espaço-temporal, mas tudo aquilo que em cada caso é inferior em frente ao superior. (BRUGGER, 1962, p. 333-334, grifo do autor)

Entendemos que Vigotski (1926/2003) se valeu de contribuições da Reflexologia no livro *Psicologia Pedagógica*, considerando que a teoria dos reflexos condicionados permitia uma explicação sobre o surgimento de reações recém-adquiridas ou aprendidas no curso do crescimento da criança, a partir de reações inatas ou herdadas, dando margem a uma leitura de formação de novas reações a partir de uma base elementar.

A criança não é uma folha de papel em branco, mas uma folha repleta das marcas da experiência biologicamente útil de seus antepassados. No entanto, seria muito difícil dizer qual é, precisamente, o mecanismo do nascimento das reações recém-adquiridas. Só durante as últimas décadas, graças, principalmente, ao êxito do pensamento russo na área da fisiologia, foi possível aproximar-se da elucidação desse mecanismo. A teoria dos reflexos condicionados, elaborada fundamentalmente pelo acadêmico Pavlov, elucida as leis desse mecanismo com a inegável exatidão da ciência natural experimental. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 53)

No livro *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 1926/2003), o autor destaca da contribuição da reflexologia a explicação de que o surgimento de formas mais complexas de comportamento podem ter uma explicação científica de cunho materialista. Mas, essa perspectiva precisava avançar da visão estritamente sensorial para uma visão ampliada do individual e do social na formação do comportamento humano complexo. No caso, comenta: “nesse sentido, o mecanismo do reflexo condicionado é uma ponte estendida entre as leis biológicas dos dispositivos hereditários estabelecidos por Darwin e as leis sociológicas estabelecidas por K. Marx”³⁹³ (VYGOTSKI, 1924/1991g, p. 33).

Vigotski encontra na teoria dos reflexos condicionados uma explicação progressista da materialidade da conduta, mas, colocando essa explicação somente como o começo ou um ponto de partida para um projeto bem maior de psicologia que deverá abordar o homem em toda sua extensão e complexidade humana.

³⁹³ “En este sentido, el mecanismo del reflejo condicionado es un puente tendido entre las leyes biológicas de los dispositivos hereditarios establecidos por Darwin y las leyes sociológicas establecidas por K. Marx” (VYGOTSKI, 1924/1991g, p. 33).

Nesse ponto, retomamos passagens que citamos anteriormente no trabalho, mas que julgamos importante repetir pela pertinência com a discussão em curso:

A reflexología não abandonará esse estado de primitiva ignorância sobre a psique enquanto se mantiver distanciada dela, e continuar encerrada no estreito círculo do *materialismo fisiológico*. Ser materialista em fisiologia não é difícil. Mas, provem sê-lo em psicologia e, não conseguindo, continuem sendo idealistas. (VYGOTSKI, 1926/1991a, p. 19, grifo no original)

O reflexo é um conceito abstrato: metodologicamente tem grande valor, mas não pode converter-se no conceito principal da psicologia como ciência do comportamento do homem, porque este comportamento não constitui, de modo algum, um saco de couro cheio de reflexos, nem seu cérebro é um hotel para reflexos condicionados que casualmente se hospedam nele. (VYGOTSKI, 1925/1991b, p. 42-43)

A citação que Vygotski faz de Marx, que abre o texto *A Consciência como Problema da Psicologia do Comportamento* (VYGOTSKI, 1925/1991b), nos parece emblemática nesse período de sua obra e mostra sua intenção de aplicar os princípios marxistas na psicologia. Discutiremos mais essa citação na seção seguinte. Por agora, consideramos importante demarcar a visão biopsíquica como também de natureza dialética nos escritos do autor.

González Rey (2011b, p. 350) comenta que no Primeiro Congresso Nacional de Pedologia, realizado em Moscou no final de 1927 e princípio de 1928, se reconheceu que os métodos fisiológicos não conseguiam abarcar todo o comportamento humano, particularmente o problema da consciência; e tão pouco os aspectos socioideológicos do homem reconhecido em seu caráter social.

A nosso ver, é preciso somar às discussões acima apresentadas, a contribuição do texto *A psique, o consciente, o inconsciente* (VYGOTSKI, 1930/1991f). Para nós, esse texto se apresenta também como uma referência ao estudo de análises dialéticas presentes no período reflexológico, apesar de sua data de publicação. Se considerarmos somente o critério da datação deveríamos colocar o texto dentro do período da teoria histórico-cultural (1928-1931). Mas, nesse texto, o autor cita autores e retoma muitas das discussões e análises que desenvolveu nos textos do período reflexológico, o que, provavelmente, sugere ser uma espécie de revisão crítica de Vygotski.

Desse referido texto, queremos destacar a questão pensamento/realidade tratada do ponto de vista do materialista dialético. No caso, este texto combina com o texto *O*

significado histórico da crise da psicologia (VYGOTSKI, 1927/1991d), quando Vigotski cita Lenin tanto para examinar o problema da relação psique/comportamento quanto para abordar o problema do conhecimento da realidade objetiva que implica a discussão sobre as relações entre o externo e interno.

No texto *A psique, o consciente, o inconsciente* Vigotski (1930/1991f, p. 101) faz menção a Lenin ao apontar a contraposição entre psique e comportamento como um grande equívoco. Eles precisariam ser investigados de um ponto de vista científico, sem essa contraposição. Dentro desses questionamentos, Vigotski comenta:

Por conseguinte, a tarefa fundamental da psicologia dialética consiste precisamente em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica no marco de um processo integral mais complexo³⁹⁴. (VYGOTSKI, 1930/1991f, p. 103).

No texto *O significado histórico da crise na psicologia* Vigotski (1927/1991d), ao analisar criticamente a maneira como as diferentes psicologias do período interpretavam os fenômenos, coloca o pressuposto que parte “concretamente, da premissa da realidade, de que esta existe objetiva e regularmente fora de nós e é cognoscível. E isto é, como tem assinalado V. I. Lenin repetidas vezes, a própria essência do materialismo”³⁹⁵ (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 347).

Mais à frente, em 1930, no texto *A psique, o consciente, o inconsciente* (VYGOTSKI, 1930/1991f), Vigotski advoga a necessidade de uma psicologia dialética. Discutindo o problema da abstração do processo psíquico do processo fisiológico no estudo do comportamento, ele coloca a necessidade metodológica de assumir uma visão de unidade do psíquico e do físico sem ressaltar um modelo filosófico idealista que equiparasse a vivência psíquica – como a sensação, por exemplo – ou uma visão materialista mecanicista que reduzisse o psíquico ao fisiológico, anulando assim, completamente, o problema da psique e impedindo o estudo do psiquismo em suas formas inferiores e superiores. No caso, comenta: “a psicologia dialética renuncia a uma e outra identificação, não confunde os processos psíquicos com os fisiológicos,

³⁹⁴ “Por consiguiente, la tarea fundamental de la psicologia dialéctica consiste precisamente en descubrir la conexión significativa entre las partes y el todo, en saber considerar el proceso psíquico en conexión orgánica en el marco de un proceso integral más complejo” (VYGOTSKI, 1930/1991f, p. 103).

³⁹⁵ “[...] concretamente, de la premisa de la realidad, de que ésta existe objetiva y regularmente fuera de nosotros y es cognoscible. Y eso es, como ha señalado repetidas veces V. I. Lenin, la propia esencia del materialismo” (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 347).

reconhece a irreducibilidade da regularidade qualitativa da psique e afirma, de um modo único, que os processos psicológicos são singulares”³⁹⁶ (VYGOTSKI, 1930/1991f, p. 101).

Vigotski comenta ainda: “A originalidade da psicologia dialética consiste justamente em que intenta determinar de um modo completamente novo seu objeto de estudo, que não é outro senão o processo integral do comportamento” (VYGOTSKI, 1930/1991f).

Entendemos que Vigotski estava produzindo o diálogo científico possível dentro da cultura científica vigente na época, mas também realizando a crítica metodológica necessária para superá-la, nas contingências do período em questão. Nesse sentido, aplicava uma perspectiva materialista histórico-dialética para explicar a psique nos processos vitais do organismo, apoiando-se tanto na relação entre psique e formação de comportamentos complexos segundo pesquisas psicológicas e comparadas da época, quanto da perspectiva da Dialética da Natureza, especialmente no tocante à análise objetiva de Engels acerca da dialética de Hegel.

As discussões do período reflexológico, incluindo os textos sobre defectologia no que tange à superação do sensível pela interpretação social dos estímulos, avançam de maneira nova e sofisticada, na teoria histórico-cultural. A ação mediada com a operação do signo é um ponto-chave nas investigações da teoria histórico-cultural e um componente vital da análise dialética da relação entre funções psíquicas básicas e superiores, ou entre o natural e o cultural.

Para Rivière (2002), é com a teoria histórico-cultural que Vigotski sairá das bordas do esquema estímulo-reflexo (E-R), para constituir um novo olhar sobre “a função de *mediação ativa* dos instrumentos e signos”³⁹⁷ (RIVIÈRE, 2002, p. 30, grifo no original).

³⁹⁶ “La psicología dialéctica renuncia a una y otra identificación, no confunde los procesos psíquicos con los fisiológicos, reconoce lo irreducible de la singularidad cualitativa de la psique y afirma únicamente que los procesos psicológicos son únicos” (VYGOTSKI, 1930/1991f, p. 101).

³⁹⁷ “[...] función de *mediación activa* de los instrumentos y signos” (RIVIÈRE, 2002, p. 30, grifo do autor).

8.3. Teoria Histórico-Cultural (1928-1931)

Com a teoria histórico-cultural, problemas centrais se colocam entorno de contribuições de Hegel e Engels, especialmente no tocante ao problema do estudo das funções psíquicas superiores e seu processo dialético de formação. Mas, é preciso dizer que desde o texto *O significado histórico da crise da psicologia* (VYGOTSKI, 1927/1991d) esses autores são mencionados por Vigotski, mas para fortalecer a Dialética da Natureza presente em seus estudos sobre a psicologia e sua proposta de uma Psicologia Geral.

No tocante à teoria histórico-cultural, vemos uma importante base de discussão nesse processo descrito e analisado por Vygotski (1930/1995d): os instintos formam a base dos procedimentos da conduta; os reflexos condicionados ou reações aprendidas na experiência pessoal se sobrepõem aos instintos; o intelecto, ou as reações intelectuais, se sobrepõe às reações condicionadas, em sua função de adaptação a novas condições ou orientação a solução de uma tarefa nova. Na passagem das funções a um nível superior essas etapas não desaparecem quando nasce a nova, mas se formam dialeticamente na medida em que a etapa velha é superada na nova. Por exemplo: “o reflexo condicionado se supera na ação intelectual, simultaneamente existindo e não existindo nela”³⁹⁸ (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 145). A última etapa diz respeito ao desenvolvimento cultural.

Entendemos que, com esse tipo de análise, Vigotski intenta sair do reducionismo das funções psíquicas superiores nas inferiores, conclusão comum às posições naturalistas da época, realizando um movimento teórico que segue examinando dialeticamente a relação entre o natural e o cultural não como mera continuação, mas, como superação, em que a mediação pelo signo é central nesse processo de vir-a-ser. Nesse sentido, o autor busca compreender como funções elementares se desenvolvem em superiores, produzindo-se novas formações mais complexas, visando com isso descortinar as leis que regem esse processo.

Essas são discussões psicológicas e filosóficas complexas, difíceis, assim como é complexo o problema do interno/externo no processo de conhecimento e na formação

³⁹⁸ “[...] el reflejo condicionado se supera en la acción intelectual existiendo y no existiendo simultáneamente en ella.” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 145).

da consciência humana. Para verificarmos mais de perto aspectos da dialética contida na teoria histórico-cultural, é necessário examinar algumas contribuições de Engels e de Hegel mostradas nos textos do período, como empregadas e comentadas por Vigotski.

8.3.1. Contribuições de Friedrich Engels

Na *Dialética da Natureza*, Friedrich Engels (2000) examina a natureza geral da dialética como ciência, em contraste com a metafísica. Para Engels (2000, p. 34), “as leis da dialética são, por conseguinte, extraídas da história da Natureza, assim como da história da sociedade humana”.

Nessa obra, Engels (2000) analisa os seguintes fatores que considera ligados na produção da história da humanidade: a força viva da natureza e suas mudanças de forma (a força dos corpos em movimento e suas transformações em energia) aliada à ação humana sobre esses fatores (quantidade/qualidade)³⁹⁹; o uso humano de ferramentas tanto na transformação dos movimentos mecânicos dos corpos quanto para a vida cotidiana⁴⁰⁰; e a invenção de máquinas que são tanto a ação sobre a força viva da natureza quanto invenções para uso na vida humana⁴⁰¹.

Para comentar seus propósitos com a teoria histórico-cultural, Vigotski emprega as ideias de Engels, sublinhando a força da abstração.

A máquina a vapor – disse Engels – tem demonstrado de maneira contundente como se pode obter movimento mecânico mediante o calor. E isto não só demonstram mais 100.000 máquinas a vapor que uma só...” (F. Engels, Obra citada, pág. 194). No entanto, a análise demonstrou que na máquina a vapor, o

³⁹⁹ “Para nós, os que vimos que a força viva não é outra coisa que a capacidade que possui uma certa quantidade de movimento mecânico de realizar trabalho [...]. Assim acontece na ciência. A mecânica teórica estabelece o conceito de força viva, a prática dos engenheiros o de trabalho, sendo este imposto aos teóricos” (ENGELS, 2000, p. 69).

⁴⁰⁰ “A invenção da faca de pedra, o primeiro utensílio humano, era ainda celebrada longo depois da descoberta do bronze e do ferro, realizando-se todos os sacrifícios religiosos com facas de pedra. Segundo a lenda judaica, Josué fazia circuncidar com uma faca de pedra os homens nascidos no deserto; os celtas e os germanos só usavam facas de pedra para seus sacrifícios humanos” (ENGELS, 2000, p. 72).

⁴⁰¹ “Mede-se em milênios o tempo transcorrido desde que foi descoberto o fogo por fricção até que Heron de Alexandria (por volta do ano 120 A. C.) inventou uma máquina que era posta em movimento giratório por meio do vapor de água emitido por ela. E transcorreram novamente quase dois mil anos até que fosse construída a primeira máquina a vapor, o primeiro dispositivo capaz de transformar o calor em movimento mecânico realmente utilizável. A máquina a vapor foi a primeira invenção verdadeiramente internacional; e esse fato é, por sua vez, testemunho de um progresso histórico formidável. Foi ela inventada pelo francês Papin (Denis, 1647-1714), tendo ele conseguido realizar seu feito na Alemanha” (ENGELS, 2000, p. 73).

processo fundamental não se manifestava na forma *pura*, mas que ficava oculto por trás de diversos processos acessórios. Quando as circunstâncias acessórias para o processo principal foram eliminadas, e se construiu uma máquina a vapor ideal, os investigadores se viram obrigados a colocar plenamente o equivalente mecânico de calor. Nisso reside a força da abstração: apresenta o processo que se estuda em sua forma pura, independente e manifesta⁴⁰². (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 82)

Vygotski (1930/1995a) menciona essa perspectiva de Engels para destacar como processos fundamentais não se manifestam de forma pura, mas ocultada por trás de diversos outros processos acessórios, com as quais a força da abstração (assim como a ciência) consegue trabalhar. Vygotski compara esse exemplo de Engels com sua metodologia de investigação na teoria histórico-cultural, que intenta estudar as formas puras que residem nas formas superiores de conduta, ou seja, analisar como uma forma de conduta inferior passa a uma superior ou mais complexa, e como as formas elementares subjacem nas formas mais complexas.

Vygotski (1930/1995a) cita Engels também para frisar a importância de se conceber o homem como um ser inteligente que pode agir criativamente sobre os estímulos que orientam sua conduta.

Até agora, tanto as ciências naturais como a filosofia, disse Engels, tem desprezado completamente a influência que a atividade do homem exerce sobre seu pensamento e conhecem somente, de uma parte, a natureza e de outra parte, só o pensamento. Mas, o fundamento mais essencial e mais próximo do pensamento humano é, precisamente, a *transformação da natureza pelo homem* e não a natureza por si só, a natureza enquanto tal; a inteligência humana tem crescido na mesma proporção em que o homem vai aprendendo a transformar a natureza” (Engels, obra citada, pág. 196)⁴⁰³. (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 86, grifo no original)

⁴⁰² “‘La máquina a vapor – dice Engels – ha demostrado de manera concluyente cómo se puede obtener movimiento mecánico mediante el calor. Y esto no lo demuestran más 100.000 máquinas de vapor que una sola...’ (F. Engels, Obra citada, pág. 194). Sin embargo, el análisis demostró que en la máquina de vapor el proceso fundamental no se manifiesta en forma *pura*, sino que quedaba oculto tras diversos procesos accesorios. Cuando las circunstancias accesorias para el proceso principal fueron eliminadas y se construyó una máquina de vapor ideal, los investigadores se vieron obligados a plantearse de lleno el equivalente mecánico del calor. En ello radica la fuerza de la abstracción: presenta el proceso que se estudia en su forma pura, independiente y manifiesta” (VYGOTSKI, 1931/1995a, p. 83, grifo do autor).

⁴⁰³ “‘Hasta ahora, tanto las ciencias naturales como la filosofía, dice Engels, han desdeñado completamente la influencia que la actividad del hombre ejerce sobre su pensamiento y conocen tan solo, de una parte, la naturaleza y de la otra parte, sólo el pensamiento. Pero el fundamento más esencial y más próximo del pensamiento humano es, precisamente, la *transformación de la naturaleza por el hombre* y no la naturaleza por sí sola, la naturaleza en cuanto tal; la inteligencia humana ha ido creciendo en la misma proporción en que el hombre iba aprendiendo a transformar la naturaleza’ (Engels, obra citada, pág. 196)” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 86, grifo do autor).

A passagem acima se encontra na *Dialética da Natureza*, da seguinte forma:

Tanto a ciência da Natureza, como a filosofia, descuidaram inteiramente, até agora, investigar a influência da atividade humana sobre o pensamento; ambas só consideram a Natureza de um lado e o pensamento do outro. Mas é precisamente a *modificação da Natureza* pelos *homens* (e não unicamente a Natureza como tal) o que constitui a base essencial e imediata do pensamento humano; e é na medida em que o homem aprendeu a transformar a Natureza que sua inteligência foi crescendo. (ENGELS, 2000, p. 139).

Para Engels (2000), a abstração é um importante componente racional do processo histórico da humanidade. Mas, o pensamento segue junto às leis que regem a Natureza. Como acentua Sucupira Filho (1991), o pensamento não está isolado, mas, em conexão com os objetos e estes com suas relações naturais.

De acordo com Sucupira Filho (1991), Engels colocou o pensamento no mundo das relações e do caráter dos fenômenos, mas num processo em que, para conhecê-los é preciso abstrai-los do conjunto do natural ou do histórico que formam parte, para se estudar suas causas e efeitos particulares.

Para nós, uma forma de verificar essas questões no âmbito do estímulo-signo, é analisando a questão do domínio próprio, que envolveria, em essências, as questões acima colocadas. Nossa colocação se baseia na ideia apresentada na teoria histórico-cultural de que o domínio da natureza é equiparável a autodomínio do comportamento. Esse seria um produto tanto histórico quanto intelectual: saber dominar a própria natureza psíquica como se domina a natureza exterior dos estímulos ou a Natureza. Para Vygotski (1929/1995g, p. 289), “a chave para dominar a conduta reside no domínio dos estímulos”⁴⁰⁴. No caso, ao dominar os estímulos, o homem dominará também sua própria conduta. O centro deste processo é a autoestimulação, que aproveita a própria força e natureza do estímulo para servir aos propósitos humanos reais, cotidianos, de maneira psicologicamente criativa, assim como o homem, historicamente, desenvolveu sua inteligência sobre as forças da Natureza⁴⁰⁵.

⁴⁰⁴ “[...] la clave para dominar la conducta radica en el dominio de los estímulos” (VYGOTSKI, 1929/1995f, g, 288).

⁴⁰⁵ Para Vygotski, “tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia” (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 14). Vygotski afirma também que “qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto do seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apóia-se em possibilidades que existem além dele. Eis por que percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma

Nessa discussão, uma questão importante que aparece é a do comportamento eletivo. Abordamos essa questão no trabalho, mas retomaremos aqui sua explicação geral.

Para Vigotski, na reação eletiva, o homem cria os próprios mecanismos pelos quais vai exercer sua vontade; e que por vontade deve-se considerar os meios que ajudam o homem a dominar a ação como se pensante (Spinoza) que analisa uma situação. Assim sendo, vontade “significa o domínio sobre a ação que se realiza por si mesma; nós criamos unicamente condições artificiais para que a ação se cumpra; por isso, a vontade nunca é um processo direto, imediato”⁴⁰⁶ (VYGOTSKI, 1929/1995g, p. 298-299). Para Vigotski, a reação eletiva é uma questão de luta entre estímulos.

A nosso ver, esses importantes componentes da ação mediada, estão ligados à maneira dialética com que Vigotski trata a relação entre o natural e o cultural, entre formas elementares e mais complexas de conduta. A operação indireta, ou mediada, caracterizada pelo uso do estímulo-signo, não somente está no cerne da reestruturação da operação psíquica de direta para indireta, mas também no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. São fatores combinados.

O aspecto novo que Vigotski apresenta com a ideia da forma indireta do homem resolver suas tarefas, “é a direção de um determinado processo de fechamento de conexão com a ajuda do signo; o novo é a estrutura de todo o processo da reação e não os elementos”⁴⁰⁷ (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 117).

Para Vygotski (1930/1995c), com a ajuda do signo, outras formas de conexão entre estímulos e respostas são dadas ao processo psíquico, às conexões cerebrais, que são da ordem da relação dialética entre formas superiores de conduta e os processos elementares que a constituem. Para o autor, para se ter uma ideia adequada das peculiaridades específicas da forma superior, e das leis que regem aquelas subordinadas, é preciso considerar a formação de comportamentos complexo, de um ponto de vista materialista histórico-dialético. No caso, esse comentário de Vigotski chama atenção:

invenção ou descorta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (VIGOTSKI, 1930/2009, p. 42).

⁴⁰⁶ “[...] significa el dominio sobre la acción que se realiza por sí misma; nosotros creamos únicamente condiciones artificiales para que la acción se cumpla; por eso la voluntad nunca es un proceso directo, inmediato” (VYGOTSKI, 1929/1995g, p. 298-299).

⁴⁰⁷ “[...] es la dirección de un determinado proceso de cierre de conexión con la ayuda del signo; lo nuevo es la estructura de todo el proceso de la reacción y no los elementos” (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 117).

O movimento, no sentido mais geral da palavra, concebido como uma modalidade ou um atributo da matéria abarca todos e cada uma das mudanças e processos que se operam no universo, desde o simples deslocamento de lugar até o pensamento. A investigação da natureza do movimento deveria, evidentemente, partir das formas mais baixas e mais simples deste movimento e explicá-la, antes de ascender à explicação das formas mais altas e mais complicadas. (F. Engels, Obra citada, pag. 47)⁴⁰⁸. (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 119)

Essa citação de Engels encontra-se no capítulo sobre Formas Fundamentais do Movimento, do livro *A Dialética da Natureza* (ENGELS, 2000), e se apresenta na tradução em português, da seguinte forma:

Toda a Natureza que nos é acessível constitui um sistema, um conjunto de corpos. E é necessário que admitamos como *corpos* todas as existências materiais, desde a estrela ao átomo e até mesmo a partícula de éter, desde que admitamos sua existência. Mas, já que todos esses corpos constituem um conjunto, não se pode deixar de admitir também o fato de que eles atuem uns sobre os outros; e essa ação de uns sobre os outros é justamente o que constitui o movimento. Fica assim estabelecido que não é possível conceber a matéria sem movimento. (ENGELS, 2000, p. 42, grifo do autor)

Portanto, é preciso, pela abstração, conhecer as leis que regem a Natureza, para melhor atuar sobre elas. Assim, voltamos à citação de Engels (sobre abstração da natureza), mais acima comentada, e que Vigotski compara com seu propósito de investigar como as formas elementares subjacem nas formas mais complexas. A relação entre formas elementares e superiores aparece como um problema central no estudo do desenvolvimento cultural.

Como colocado nos comentários e citações acima, se trata também de se compreender como os objetos são abstraídos e significados pelo pensamento humano, que neles se baseia; e como tal processo se coloca no desenvolvimento cultural da criança. Estudar essas discussões de Vigotski em seus textos é um desafio pela própria complexidade da teoria de Vigotski e o seu modo de escrita, que se mostram como ingredientes dificultadores. Mas, vemos uma possibilidade de verificar as discussões

⁴⁰⁸ “El movimiento, en el sentido más general de la palabra, concebido como una modalidad o un atributo de la materia, abarca todos y cada uno de los cambios y procesos que se operan en el universo, desde el simple desplazamiento de lugar hasta el pensamiento. La investigación de la naturaleza del movimiento debiera, evidentemente, partir de las formas más bajas y más simples de este movimiento y explicarlas antes de remontarse a la explicación de las formas más altas y más complicadas”. (F. Engels. Obra citada, pág. 47).

apresentadas, seguindo os argumentos de Vigotski sobre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita.

Ao falar desse tema, Vygotski (1929/1995e) comenta que um momento do nexos genético entre o gesto e a linguagem escrita se encontra nas brincadeiras infantis. No caso, Vygotski (1930/1995e, p. 187-188) comenta que, na brincadeira, objetos passam a significar outros objetos, substituindo-os e convertendo-os em seus signos. Mas, é muito importante atentarmos para esse comentário do autor:

Uma bola de pano ou um pedaço de madeira se convertem em um bebê durante a brincadeira porque permitem fazer os mesmos gestos que representam a nutrição e o cuidado de crianças pequenas. O próprio movimento da criança, seu próprio gesto, que atribuem a função de signo ao objeto correspondente, que confere sentido. Toda atividade simbólica representacional está plena destes gestos indicadores. Para a criança, um pau se transforma em um corcel porque o pode por entre suas pernas e lhe pode aplicar o gesto que o identificará como cavalo, nesse caso.⁴⁰⁹ (VYGOTSKI, 1930/1995e, p. 187-188)

Vygotski (1930/1995e) coloca que, assim como no começo o desenho se apóia no gesto, com base nos gestos a brincadeira vai adquirindo seu significado. O autor explica teoricamente essa questão em dois momentos, no desenvolvimento da criança: primeiramente, na brincadeira tudo pode ser tudo; depois, com cerca de 4 anos de idade, a criança, além de gesticular, fala.

Primeiramente, Vygotski explica que, na brincadeira infantil, tudo pode ser tudo, em sua utilização funcional, o que explicaria a função simbólica da brincadeira infantil.

Nossa explicação é de que o objeto, por si mesmo, adquire a função e o significado de signo graças tão somente ao gesto que lhe atribui tal significação. Disso se depreende que o significado reside no gesto e não no objeto. Por isso, é relativamente indiferente a classe do objeto que a criança maneja. O objeto é o ineludível ponto de aplicação do correspondente gesto simbólico.⁴¹⁰ (VYGOTSKI, 1930/1995e, p. 188)

⁴⁰⁹ “Una bola de trapos o una maderita se convierten en un bebé durante el juego porque permiten hacer los mismos gestos que representan la nutrición y el cuidado de los niños pequeños. Es el propio movimiento del niño, su propio gesto, los que atribuyen la función de signo al objeto correspondiente, lo que le confiere sentido. Toda actividad simbólica representacional, está llena de esos gestos indicadores. Para el niño, un palo se transforma en un corcel porque lo puede poner entre sus piernas y le puede aplicar el gesto que lo identificará como caballo en el caso dado” (VYGOTSKI, 1930/1995e, p. 187-188).

⁴¹⁰ “La explicación la tenemos en que el objeto, por sí mismo, adquire la función y el significado del signo gracias tan sólo al gesto que lhe atribuye tal significación. De aquí se deprende que el significado reside en el gesto y no en el objeto. Por ello, es relativamente indiferente la clase del correspondiente gesto simbólico” (VYGOTSKI, 1930/1995e, p. 188).

Com a criança mais crescida, relaciona-se gesto e fala, ao se produzir uma conexão linguística que explica, interpreta e confere sentido a cada movimento, objeto e ação, em separado. No caso, comenta: “a criança, além de gesticular, fala, explica para si mesmo a brincadeira, a organiza, confirmando claramente a ideia de que as formas primárias da brincadeira são nada mais que o gesto inicial, a linguagem com a ajuda dos signos”⁴¹¹ (VYGOTSKI, 1930/1995e, p. 188). Nessa explicação, Vigotski coloca que, graças ao seu uso prolongado, o significado do gesto é transferido aos objetos.

Nessas discussões, Vigotski também emprega contribuições de Hegel. Por isso, é importante verificar mais de perto essas contribuições e como se dá sua aplicação na teoria de Vigotski, nesse período de sua obra.

8.3.2 Contribuições de Georg W. F. Hegel

Para Vygotski (1930/1995d), o fundamento e o conteúdo das formas superiores são as formas inferiores. No entanto, ele alerta que não se trata de reduzir as formas superiores às formas inferiores, mas, de se estudar como mudanças ocorrem no movimento das formas inferiores para as formas superiores, ou seja, como o pensamento se movimenta de suas formas mais simples para suas formas mais complexas. No caso, formas superiores se apoiam em inferiores, ocorrendo sempre um processo de transformação e desenvolvimento na forma de compromisso entre elas, de modo que “não há forma complexa, superior, de conduta cultural, que não esteja constituída sempre por vários processos elementares e primários de comportamento”⁴¹² (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 116). Assim, comenta que as formas superiores de conduta não podem ser fracionadas nos processos psíquico-nervosos que a integram; não podem ser reduzidas a processos físico-químicos; e não podem ser tomadas somente com um reflexo condicionado de nexos associativo direto.

Vygotski (1930/1995c) coloca que, para a investigação psicológica do problema da relação entre formas superiores e elementares da conduta humana, é preciso levar em

⁴¹¹ “El niño, además de gesticular, habla, se explica a sí mismo el juego, lo organiza, confirmando claramente la idea de que las formas primarias del juego no son más que el gesto inicial, el lenguaje con ayuda de signos” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 188).

⁴¹² “[...] no hay forma compleja, superior, de conducta cultural, que no esté constituída siempre por varios procesos elementales y primarios de comportamiento” (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 116).

conta a complexa relação dialética entre elas, e como as formas superiores se fundamentam nas funções elementares.

No caso dado, a nosso juízo, a relação entre as formas superiores e inferiores pode ser expressa de uma maneira melhor, ao reconhecer aquilo que na dialética chamam habitualmente “superação”. Os processos e as leis inferiores, elementares, que as governam, são categorias superadas. Hegel disse que há de se recordar o duplo significado da expressão alemã “*snimat* (*superar*)”. Entendemos esta palavra, em primeiro lugar, como “*ustranit-eliminar*”, “*otritsat-negar*” e, segundo isto, dizemos que as leis estão anuladas, “*uprazdneni-suprimidas*”, mas, esta mesma palavra significa também “*sojranit-conservar*” e dizemos que algo “*sojranim-conservaremos*”. O duplo significado do termo “*sinimat-superar*” se transmite habitualmente no idioma russo, com a ajuda da palavra “*sjoronit-esconder o enterrar*”, que também tem o sentido de negativo e positivo – destruição ou conservação. Utilizando essa palavra, poderíamos dizer que os processos elementares e as leis que os regem estão enterradas na forma superior de comportamento, quer dizer, aparecem nela subordinadas e ocultas.⁴¹³ (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 117-118, grifo no original).

Segundo Inwood (1997), o complexo termo **suprassumir** é usado por Hegel para dizer que no processo temporal de desenvolvimento, os estágios iniciais são suprassumidos nos estágios posteriores, ou seja, os estágios iniciais são tanto destruídos quanto preservados nos estágios posteriores. Isso nos leva a verificar como Vigotski emprega contribuições de Hegel no estabelecimento metodológico da teoria histórico-cultural em sua base materialista histórico-dialética.

Vygotski (1930/1995a) quer examinar as formas de conduta especificamente humanas que são qualitativamente distintas da conduta animal. No caso, não vê essa conduta de forma passiva como a visão naturalista do esquema E-R termina generalizando. O autor concebe a ação humana com um caráter ativo, diferentemente daquela que se processa no comportamento animal. No caso, é importante colocar que desde o livro *Psicologia Pedagógica* Vigotski (1926/2003) vem tratando dessa questão.

⁴¹³ “En el caso dado, a nuestro juicio, la relación entre las formas superiores e inferiores puede ser expresada de una manera mejor, al reconocer aquello que en la dialéctica llaman habitualmente ‘superación’. Los procesos y las leyes inferiores, elementales, que las gobiernan son categorías superadas. Hegel dice que hay que recordar el doble significado de la expresión alemana ‘*snimat*’ (*superar*)’. Entendemos esta palabra en primer lugar como ‘*ustranit-eliminar*’, ‘*otritsat-negar*’ y decimos, según esto, que las leyes están anuladas, ‘*uprazdneni-suprimidas*’, pero esta misma palabra significa también ‘*sojranit-conservar*’ y decimos que algo ‘*sojranim-conservaremos*’. El doble significado del término ‘*sinimat-superar*’ se transmite habitualmente bien en el idioma ruso con ayuda de la palabra ‘*sjoronit-esconder o enterrar*’ que también tiene sentido negativo y positivo – destrucción o conservación. Utilizando esa palabra, podríamos decir que los procesos elementales y las leyes que los rigen están enterradas en la forma superior del comportamiento, es decir, aparecen en ella subordinadas y ocultas” (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 117-118, grifo do autor).

Na abordagem histórico-cultural essa questão assume enorme importância no corpo da teoria. Um ponto vital dessa importância é o de “captar as qualidades novas do comportamento humano”⁴¹⁴ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 62), que o distingue do comportamento animal. Para tanto, o autor argumenta que é preciso ver modificações qualitativas essenciais no desenvolvimento da conduta humana, onde se via somente etapas fixas, quantitativas. Nesse sentido, é preciso considerar um processo dinâmico de relação entre o quantitativo e o qualitativo no decurso do desenvolvimento psicológico que possibilite entender as mudanças essenciais na conduta humana.

Então, Vigotski aplica a lógica dialética quando comenta da necessidade de se investigar a diversidade qualitativa no desenvolvimento da conduta humana, e como se complexificam os estímulos e as reações em seu processo que, em suma, distinguiriam a história humana da história dos animais.

No caso, Vigotski comenta: “acerca de sua qualidade podemos dizer com Hegel que algo é o que é graças à sua qualidade, e quando a perde deixa de ser o que é”⁴¹⁵ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 62). Sabemos da complexidade que é analisar a filosofia de Hegel, mesmo para os filósofos. Também não queremos adentrar na problemática questão da dialética na Filosofia, que suscita debates até hoje. Nosso propósito é o de enxergar no texto vigotskiano do período, como o autor aplica contribuições de Hegel na discussão metodológica da teoria histórico-cultural. A nosso ver, psicologicamente, essa aplicação tem ligação com as questões da investigação das formas superiores de conduta humana, que estão no cerne da teoria histórico-cultural; e estas com a própria questão do desenvolvimento do ser humano visto desde o interior da estrutura E-R e para além dela, numa perspectiva materialista dialética. A ação mediada está nesse percurso. Para tanto, entendemos que a colocação que Vigotski faz de Hegel, deve ser lida junto com a explicação que lhe segue, no texto de Vigotski:

Este desenvolvimento não se esgota com a simples complexidade das relações entre estímulos e reações, que já conhecemos na psicologia animal. Tão pouco segue pelo caminho do aumento quantitativo e o incremento de suas relações.

⁴¹⁴ “[...] captar las cualidades nuevas del comportamiento humano” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 62).

⁴¹⁵ “Acerca de su cualidad podemos decir con Hegel que algo es lo que es, gracias a su cualidad y cuando la pierde deja de ser lo que es” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 62).

Há, em seu centro, um salto dialético que modifica qualitativamente a própria relação entre o estímulo e a reação⁴¹⁶. (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 62)

A questão das neoformações na explicação do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, nos ajuda a ver mais de perto essa complicada questão do emprego de Hegel na teoria histórico-cultural.

Vygotski (1930/1995c) coloca que “o novo é a estrutura de todo o processo da reação e não os elementos” (p. 117). Vygotski está dizendo que é preciso ver o todo que resulta do esquema E-R, e não simplesmente explicar o comportamento pelas suas partes. Para isso, Vygotski (1930/1995c) coloca que é preciso também examinar suas leis, e como que, do conhecimento das mesmas, o homem pode chegar a transformá-las e subordiná-las a seu favor.

Vygotski (1930/1995d) comenta que as funções psíquicas superiores tem uma estrutura que, apesar de vir das elementares, não é mais igual a elas, porém as elementares continuam existindo nas superiores: “a etapa velha não desaparece quando nasce a nova, mas que é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, se translada a ela e existe nela”⁴¹⁷ (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 145).

Visando encontrar leis que regem a passagem de formas inferiores a superiores, Vygotski busca apoio na ideia de **suprassumir**, da dialética hegeliana. No uso desse termo, se pode ver sua compreensão de que nas formas superiores estão as inferiores subordinadas e ocultas. Inwood (1997) coloca que esse termo hegeliano mostra que o homem pode sair da mera influência da natureza, utilizando-se pela razão o que ela lhe dá, para seu próprio benefício.

Colocadas essas questões no plano do domínio da natureza humana, Vygotski comenta o seguinte:

O instinto tão pouco se destrói, se supera nos reflexos condicionados, como função do cérebro antigo nas funções do novo. Assim também, o reflexo

⁴¹⁶ “Acerca de su cualidad podemos decir con Hegel que algo es lo que es, gracias a su cualidad y cuando la pierde deja de ser lo que es, porque el desarrollo de la conducta desde el animal al ser humano dio origen a una cualidad nueva. Esta es nuestra tesis principal. Este desarrollo no se agota con la simple complejidad de las relaciones entre estímulos y reacciones, que ya conocemos en la psicología animal. Tampoco va por el camino del aumento cuantitativo y el incremento de sus relaciones. Hay en su centro un salto dialéctico que modifica cualitativamente la propia relación entre el estímulo y la reacción” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 62).

⁴¹⁷ “La etapa vieja no desaparece no desaparece cuando nace la nueva, sino que es superada por la nueva, es dialécticamente negada por ella, se traslada a ella y existe nella” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 145).

condicionado se supera na ação intelectual existindo e não existindo simultaneamente nela. Ante a ciência se coloca duas tarefas totalmente equitativas: saber descobrir o inferior no superior e saber descobrir como amadurece o superior no inferior⁴¹⁸. (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 145)

Essa colocação de Vigotski nos parece mostrar que não é suficiente entender como as formas inferiores estão nas superiores, mas, principalmente como essa relação explica o desenvolvimento psíquico ou o seu vir-a-ser, o seu processo de mudança. Para nós, isso implica atentar para o exame que Vigotski faz sobre como a experiência cultural vincula-se com o processo de desenvolvimento ou com as funções psíquicas; e como isso gera uma qualidade nova na conduta humana, no desenvolvimento da criança.

Nossa interpretação é de que empregar Hegel na teoria histórico-cultural implica fazer o desafio filosófico da dialética hegeliana – processo, movimento, mudança – ser aplicada à explicação da passagem entre o natural e o cultural na estrutura psíquica superior, do ponto da Dialética da Natureza. Em outras palavras, conferir ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores ou às neoformações, uma explicação dialética de seu próprio movimento. Mas, é importante frisar que se trata de uma superação da dialética hegeliana nos postulados do materialismo histórico-dialético.

No texto *O significado histórico da crise da psicologia*, o autor comenta:

Engels considera, inclusive, que a classificação puramente lógica dos juízos de Hegel se baseia não somente no pensamento, mas também nas leis da natureza. Esse é precisamente o traço que ele considera distintivo da lógica dialética. “... O que em Hegel se nos mostra como um desenvolvimento da forma discursiva do juízo como tal, responde o desenvolvimento de nossos conhecimentos teóricos sobre a natureza do devir em geral, conhecimentos que descansam sobre uma base empírica. O que demonstra, de fato, que as leis do pensamento e as leis naturais coincidem necessariamente entre si quando se as conhece de modo acertado” (ibídem, págs. 539-540)⁴¹⁹. (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 290).

⁴¹⁸ “El instinto tampoco se destruye, se supera en los reflejos condicionados, como función del cerebro antiguo en las funciones del nuevo. Así también el reflejo condicionado se supera en la acción intelectual existiendo y no existiendo simultáneamente en ella. Ante la ciencia se plantean dos tareas totalmente equitativas: saber descubrir lo inferior en lo superior y saber descubrir cómo madura lo superior en lo inferior” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 145).

⁴¹⁹ “Engels considera incluso que la clasificación puramente lógica de los juicios de Hegel se basa no sólo en el pensamiento, sino también en las leyes de la naturaleza. Ese es precisamente el rasgo que él considera distinto de la lógica dialéctica. ‘...Lo que en Hegel se nos muestra como un desarrollo de la forma discursiva del juicio como tal, responde al desarrollo de nuestros conocimientos teóricos sobre la naturaleza del devenir en general, conocimientos que descansan sobre una base empírica. Lo que

Sobre a relação entre o natural e o cultural, o autor comenta: “Ambos os planos do desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se fundem um no outro. Ambas as séries de modificações convergem, se interpenetram mutuamente e se constituem, em essência, à série única da formação sociobiológica da personalidade”⁴²⁰ (VYGOTSKI, 1929/1997e, p. 26). Nesse sentido, coloca que “o desenvolvimento da linguagem na criança pode ser um bom exemplo da fusão dos planos de desenvolvimento: o natural e o cultural”⁴²¹ (VYGOTSKI, 1929/1997e, p. 26).

Na explicação de Vigotski de que o gesto engendra o signo, a matriz dialética aparece. Vigotski coloca que, a princípio, o gesto indicativo é apenas um movimento de captura fracassado, orientado para o objeto, como uma ação desejada. Como o objeto está distante dele, tenta alcançá-lo com as mãos, estendendo o braço, fazendo movimentos indicativos que assinalam o que a criança pretende conseguir. Vigotski denomina esse movimento como **gesto indicativo em si**. Mas, comenta que essa é uma situação inicial que terá um importante desenvolvimento posterior:

Quando a mãe acode em ajuda do filho e interpreta seu movimento como uma indicação, a situação muda radicalmente. O gesto indicativo se converte em gesto para os outros. Em resposta ao fracassado intento de agarrar o objeto se produz uma reação, mas não do objeto, e sim da parte de outra pessoa. São outras pessoas que conferem um primeiro sentido ao fracasso movimento da criança. Tão somente mais tarde, devido a que a criança relaciona seu fracasso movimento com toda a situação objetiva, ele mesmo começa a considerar seu movimento como uma indicação.⁴²² (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 149)

Está, assim, posta a importância do significado no processo qualitativo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Porém, um significado que parte de

demuestra, en efecto, que las leyes del pensamiento y las leyes naturales coinciden necesariamente entre sí cuando se las conoce de un modo certero’ (ibidem, págs. 539-540)” (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 290).

⁴²⁰ “Ambos planos del desarrollo – el natural y el cultural – coinciden y se fusionan uno con el otro.

Ambas series de modificaciones convergen, se interpenetran mutuamente y se constituyen, en esencia, la serie única de la formación sociobiológica de la personalidad” (VYGOTSKI, 1929/1997e, p. 26).

⁴²¹ “El desarrollo del lenguaje en el niño puede ser un buen ejemplo de la fusión de los dos planos del desarrollo: el natural y el cultural” (VYGOTSKI, 1929/1997e, p. 26).

⁴²² “Cuando la madre acude en ayuda del hijo e interpreta su movimiento como una indicación, la situación muda radicalmente. El gesto indicativo se convierte en gesto para otros. En respuesta al fracasado intento de asir el objeto se produce una reacción, pero no del objeto, sino por parte de otra persona. Son otras personas las que confieren un primer sentido al fracasado movimiento del niño. Tan solo más tarde, debido a que el niño relaciona su fracasado movimiento con toda la situación objetiva, él mismo empieza a considerar su movimiento como una indicación” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 149).

um gesto que, inicialmente, guarda em si uma significação para o outro, para depois ser para si para a própria criança.

Para Vygotski (1930/1995d) o que se modifica é a função do próprio movimento, ou seja, a tentativa de captura do objeto se transforma em indicação. Esse processo diz respeito à tomada de consciência do gesto, ou seja, o gesto de capturar um objeto como movimento em si, passa pela compreensão de gesto indicativo para aqueles que rodeiam a criança, para finalmente ser um gesto indicativo para si, para a própria criança. A consciência do significado do gesto é, para a criança, um processo de desenvolvimento que conta com o suporte da interação social, que é sua fonte primária. Esse esquema, como comenta o autor, parte de uma situação objetiva para se desenvolver finalmente no pensamento abstrato. Em sua natureza, o processo é de conversão e não de mero transvasamento do pensamento do outro para o pensamento da criança. Nas palavras de Vigotski:

A criança, portanto, é o último a tomar consciência de seu gesto. Seu significado e funções se determinam, a princípio, pela situação objetiva e depois pelas pessoas que rodeiam a criança. O gesto indicativo começa a assinalar pelo movimento o que compreendem os demais; tão somente mais tarde se converte em indicativo para a própria criança. Cabe dizer, por tanto, que passamos a ser nós mesmos através de outros; esta regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto, mas sim à história de cada função isolada. Nisto se baseia a essência do processo de desenvolvimento cultural expressado em forma puramente lógica. A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais. Este é o processo de formação da personalidade. Pela primeira vez se coloca em psicologia, em toda sua importância, o problema das correlações das funções psíquicas externas e internas⁴²³. (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 149)

Como a ação mediada se coloca nessas discussões? Uma possibilidade de resposta está na função do signo. Segundo Vygotski (1930/1995d, p. 148), “no nível mais elevado do desenvolvimento aparecem as relações mediadas dos homens, cujo

⁴²³ “El niño, por lo tanto, es el último en tomar conciencia de su gesto. Su significado y funciones se determinan al principio por la situación objetiva y después por la gente que rodea al niño. El gesto indicativo empieza a señalar por el movimiento lo que comprenden los demás; tan solo más tarde se convierte en indicativo para el propio niño. Cabe decir, por lo tanto, que pasamos a ser nosotros mismos a través de otros; esta regla no se refiere únicamente a la personalidad en su conjunto sino a la historia de cada función aislada. En ello radica la esencia del proceso de desarrollo cultural expresado en forma puramente lógica. La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás. Este es el proceso de formación de la personalidad. Por primera vez se plantea en psicología, en toda su importancia, el problema de las correlaciones de las funciones psíquicas externas e internas”. (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 149).

traço fundamental é o signo, graças ao qual se estabelece a comunicação”⁴²⁴. Portanto, a ideia básica é de que a comunicação é graças ao signo.

Para Vygotski (1930/1995d), a forma superior de comunicação mediada pelo signo é produto das formas naturais de comunicação direta, mas essencialmente diferente destas. No caso, comenta: “todas as formas fundamentais de comunicação do adulto com a criança se convertem mais tarde em funções psíquicas” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 150). Para o autor, a vida psíquica superior é inconcebível sem uma estrutura associativa ou segundo leis que a sujeitem.

Na teoria histórico-cultural, Vygotski (1930/1995c) trata dessas questões afirmando que o novo que se coloca na discussão sobre o desenvolvimento das formas superiores de conduta, é a combinação de novos nexos nervosos “na direção de um determinado processo de fechamento de conexão com a ajuda do signo”⁴²⁵ (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 117).

Vygotski (1930/1995c) termina as discussões sobre o estudo dos conteúdos das formas inferiores e superiores, dizendo que sua investigação sobre os processos psíquicos superiores objetiva precisar a essência da relação entre formas inferiores e superiores de conduta, dizendo que a forma superior é impossível sem a inferior, mas que estas não esgotam as formas superiores. Vygotski procura, então, um enfoque integral ou estrutural do processo de desenvolvimento cultural, ou o significado do todo psicológico desse processo de desenvolvimento, divisando também as funções e partes que integram esse todo.

Para o pensamento dialético não é nada nova a tese de que o todo não se origina mecânicamente pela soma de partes isoladas, mas que possui suas propriedades e qualidades peculiares, específicas, que não pode deduzir-se da simples agrupação de qualidades particulares⁴²⁶. (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 121)

⁴²⁴ “En un nivel más superior del desarrollo aparecen las relaciones mediadas de los hombres, cuyo rasgo fundamental es el signo gracias al cual se establece la comunicación” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 148).

⁴²⁵ “[...] es la dirección de un determinado proceso de cierre de conexión con la ayuda del signo” (VYGOTSKI, 1930/1995C, P. 117).

⁴²⁶ “Para el pensamiento dialéctico no es nada nueva la tesis de que el todo no se origina mecánicamente por la sumación de partes aisladas, sino que posee sus propiedades y cualidades peculiares, específicas, que no pueden deducirse de la simple agrupación de cualidades particulares” (VYGOTSKI, 1930/1995f, p. 121).

Essa discussão nos faz retornar ao problema da educação e do desenvolvimento da criança, e que combinamos com a psicologia de Vigotski e seu caráter dialético, no seguinte sentido:

A tarefa que se coloca hoje em dia à psicologia é a de captar a peculiaridade real da conduta da criança em toda a sua plenitude e riqueza de expansão, e apresentar o positivo de sua personalidade. No entanto, o positivo pode fazer-se tão somente no caso de que se modifique a raiz da concepção sobre o desenvolvimento infantil e se compreenda que se trata de um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação⁴²⁷. (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 141)

Citando como exemplo a formação dos reflexos condicionados, Vigotski assim coloca essas questões:

Cada etapa sucessiva no desenvolvimento do comportamento nega, por um lado, a etapa anterior; a nega no sentido de que as propriedades inerentes à primeira etapa do comportamento se superam se eliminam e se convertem, às vezes, em uma etapa contrária, superior. Observamos, por exemplo, o que ocorre com o reflexo incondicionado quando se transforma em condicionado [...]. Assim, pois, cada etapa seguinte modifica ou nega as propriedades da etapa anterior.

Por outro lado, a etapa anterior existe dentro da seguinte, como se demonstra na etapa do reflexo condicionado. Tem as mesmas propriedades que o reflexo incondicionado, pois se trata do mesmo instinto, ainda que se manifeste e exista de outra forma, e com distinta expressão.⁴²⁸ (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 157-158)

⁴²⁷ “La tarea que se plantea hoy día a la psicología es la de captar la peculiaridade real de la conducta del niño en toda su plenitude y riqueza de expansión y presentar el positivo de su personalidad. Sin embargo el positivo puede hacerse tan sólo en el caso de que se modifique de raíz la concepción sobre el desarrollo infantil y se compreenda que se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfoses o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación” (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 141).

⁴²⁸ “Cada etapa sucesiva en el desarrollo del comportamiento niega, por una parte, la etapa anterior, la niega en el sentido de que las propiedades inherentes a la primera etapa del comportamiento se superan, se eliminan y se convierten a veces en una etapa contraria, superior. Observemos, por ejemplo, lo que ocurre con el reflejo incondicionado cuando se transforma en condicionado [...]. Así pues, cada etapa siguiente modifica o niega las propiedades de la anterior. Por otra parte, la etapa anterior existe dentro de la siguiente, como se demuestra en la etapa del reflejo condicionado. Tiene las mismas propiedades que el reflejo incondicionado pues se trata del mismo instinto aunque se manifiesta y existe de otra forma y distinta expresión” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 157-158).

Na teoria histórico-cultural, ganha importância a relação entre o biológico e o histórico, o natural e o cultural, ou entre funções psíquicas elementares e superiores – vistos como distintas, porém analisadas no processo de desenvolvimento da criança como que formando um todo: “o desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando um todo com ele. Somente pela via da abstração podemos diferenciar uns processos de outros”⁴²⁹ (VYGOTSKI, 1930/1995b, p. 36).

Essa concepção confere ao desenvolvimento cultural um caráter de processo revolucionário entre o biológico e o cultural.

Devemos assinalar, finalmente, que o nexo entre o desenvolvimento natural, o comportamento da criança que se baseia na maturação de seu aparato orgânico, e daqueles tipos de desenvolvimento de que temos falado, não é um nexo de caráter evolutivo, mas revolucionário: o desenvolvimento não se produz por via de mudanças graduais, lentas, por uma acumulação de pequenas particularidades que produzem, em seu conjunto, e em seu final, alguma modificação importante. Já desde esse mesmo princípio, o desenvolvimento observado é de tipo revolucionário. Dito de outra maneira, observamos a existência de alterações bruscas e essências no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo⁴³⁰. (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 156)

Colocadas as discussões acima, amarramos suas conclusões no esquema que Vygotski e Luria (1931/2007) elaboram para explicar os aspectos centrais da teoria histórico-cultural, desde o plano filogenético ao ontogenético, ou desde o plano da determinação do que é função psíquica superior até o que o caráter mediado da ação.

O fator básico e distintivo do sistema que permite determinar se um processo psíquico é ou não superior, é o tipo de funcionamento e a comunidade de origem das estruturas. O principal traço genético no plano filogenético é que estas funções não se têm formado como produto da evolução biológica, mas do desenvolvimento histórico do comportamento com uma história social

⁴²⁹ “El desarrollo cultural se superpone a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño, formando con el un todo. Tan sólo por vía de abstracción podemos diferenciar unos procesos de otros” (VYGOTSKI, 1930/1995b, p. 36).

⁴³⁰ “Debemos señalar, finalmente, que el nexo entre el desarrollo natural, el comportamiento del niño que se basa en la maduración de su aparato orgánico, y de aquellos tipos de desarrollo de los que hemos hablado no es un nexo de carácter evolutivo, sino revolucionario: el desarrollo no se produce por la vía de cambios graduales, lentos, por una acumulación de pequeñas peculiaridades que producen en su conjunto y al final alguna modificación importante. Ya desde el mismo principio el desarrollo observado es de tipo revolucionario. Dicho de otro modo, observamos la existencia de cambios bruscos y esenciales en el propio tipo de desarrollo, en las propias fuerzas motrices del proceso” (VYGOTSKI, 1930/1995c, p. 156).

concreta. No plano ontogenético se distinguem dos processos psíquicos elementares, que mostram uma estrutura de reação imediata aos estímulos, porque recorrem a estímulos mediatos (signos) que conferem à ação um caráter igualmente mediato. No plano funcional, finalmente, se distinguem porque desempenham um papel novo e relevante que não as funções elementares não cumpriam⁴³¹. (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 47).

Voltamo-nos ao que foi colocado no começo: na visão de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é um processo simbolicamente mediado e no entendimento da regra geral que *“na estrutura superior o signo e o modo de seu emprego é o determinamente funcional ou o foco de todo o processo”* (VYGOTSKY, 1930/1995f, p. 123, grifo no original).

Para desenvolver um pouco mais as discussões colocadas nessa seção, tornou-se necessário examinar a aproximação marxista que Vigotski desenvolve sobre o problema da mediação em Hegel. Essa aproximação também pode ajudar na complexa discussão sobre a analogia e a distinção entre signo e ferramenta, presente na teoria psicológica de Vigotski.

Na sequência, trataremos dessa aproximação, segundo nossa análise dos textos pesquisados.

8.4. Aproximação marxista ao problema hegeliano da mediação

Ao falar sobre o método de investigação da teoria histórico-cultural, Vygotski (1930/1995a) comenta que a aplicação do esquema E-R, em seu viés naturalista, não diferencia qualitativamente a psicologia animal da psicologia humana. Para Vigotski, esse viés naturalista deixa entender que “a conduta humana se encontra à margem do desenvolvimento histórico da humanidade”⁴³² (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 61).

⁴³¹ “El factor básico y distintivo del sistema que permite determinar si un proceso psíquico es o no superior es el tipo de funcionamiento y la comunidad de origen de las estructuras. El principal rasgo genético en el plano filogenético es que estas funciones no se han formado como producto de la evolución biológica, sino del desarrollo histórico del comportamiento con una historia social concreta. En el plano ontogenético se distinguen de los procesos psíquicos elementales, que muestran una estructura de reacción inmediata a los estímulos, porque recurren a estímulos mediatos (signos) que confieren a la acción un carácter igualmente mediato. En el plano funcional, finalmente, se distinguen porque desempeñan un papel nuevo y relevante que no cumplían las funciones naturales” (VYGOTSKI; LURIA, 1931/2007, p. 47).

⁴³² “[...] la conducta humana se halla al margen del desarrollo histórico de la humanidad” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 61).

Para adentrar justamente na explicação histórica da conduta humana, e o que a distingue qualitativamente da história do comportamento animal, Vigotski coloca o pensamento de Engels acerca da importância do emprego humano de ferramentas.

Se aceitarmos a tese de Engels de que o emprego de ferramentas “pressupõe a atividade especificamente humana, a reação transformadora do homem sobre a natureza, a produção” (Obra citada, pág. 15), resulta impossível admitir que o trabalho, que tem modificado tão essencialmente o modo de adaptação do homem à natureza, não guarde relação com as mudanças produzidas em sua conduta. (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 61).

Podemos ver que está colocada a importante questão do valor do trabalho para a humanidade, de uma perspectiva materialista histórica. Vigotski emprega a tese de Engels para inserir a discussão no campo do desenvolvimento histórico da humanidade, saindo assim dos limites da interpretação naturalista do esquema E-R na explicação da conduta humana.

No tocante à questão metodológica, Vigotski comenta: “somente trazendo à luz a existência desse enfoque e superando-o será possível encontrar um método adequado para a investigação do desenvolvimento cultural da conduta” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 61). Vigotski assim comenta essa questão metodológica:

A fórmula que defendemos há de sustentar nosso método e desenvolver a ideia fundamental de nossa investigação, inicialmente em forma de hipótese de trabalho. Ao escolher esta forma de exposição poderíamos nos apoiar nas palavras de Engels que expressa com perfeita exatidão o significado metodológico de nosso pensamento: “A forma em que se desenvolvem as ciências naturais quando pensam, é a *hipótese*. Se observam novos fatos que vem fazer impossível o tipo de explicação que até agora se dava dos fatos pertencentes ao mesmo grupo. A partir desse momento se faz necessário recorrer a explicações de um novo tipo, a princípio baseadas somente num número limitado de fatos e observações, até que o novo material de observação depure estas hipóteses, elimine umas e corrija outras, e se chegue, por último, a estabelecer a lei em toda a sua pureza. Se tivéssemos querido esperar que o material estivesse pronto em sua *forma pura* para a lei, teríamos que deixar em suspenso até esse momento a investigação pensante, e por este caminho jamais se chegaria a manifestar-se a lei.” (F. Engels, obra citada, pág. 205).⁴³³ (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 63, grifo no original)

⁴³³ “La fórmula que propugnamos ha de sustentar nuestro método y desarrollar la idea fundamental de nuestra investigación inicialmente en forma de hipótesis de trabajo. Al elegir esta forma de exposición podríamos apoyarnos en las palabras de Engels, que ha expresado con perfecta exactitud el significado metodológico de nuestro pensamiento: ‘La forma en que se desarrollan las ciencias naturales cuando piensan es la *hipótesis*. Se observan nuevos hechos que vienen a hacer imposible el tipo de explicación que hasta ahora se daba de los hechos pertenecientes al mismo grupo. A partir de ese momento se hace necesario recurrir a explicaciones de un nuevo tipo, al principio basadas solamente en un número limitado de hechos y observaciones, hasta que el nuevo material de observación depura estas hipótesis, elimina

Vygotski (1930/1995a) coloca que esse método está na base da investigação histórica do desenvolvimento das funções psíquicas humanas, ou da análise psicológica de formas de conduta que se encontram na vida cotidiana, desde épocas mais remotas na história da humanidade. No caso, procura explicações psicológicas da conduta humana de uma perspectiva histórica, cultural, valorizando os fenômenos da vida cotidiana como se fossem verdadeiros documentos psicológicos sobre o homem (VYGOTSKI, 1930/1995a).

O que colocamos acima introduz uma discussão de Engels, que serve de base para avançarmos em direção à análise da aproximação marxista que Vigotski desenvolve sobre o problema da mediação em Hegel. Para Engels (2000), toda exploração predatória e adaptação do animal ao meio natural não constitui trabalho propriamente dito: “este começa, na realidade, com a confecção de ferramentas” (ENGELS, 2000, p. 220).

Engels (2000) coloca que o uso inteligente de ferramentas pelo homem ampliou historicamente suas possibilidades de ação sobre a Natureza, desenvolvendo com isso a própria humanidade, o trabalho humano, o processo de civilização, como vem ocorrendo desde o homem primitivo. No caso, o autor comenta que “o próprio trabalho se foi tornando diferente, de geração para geração, isto é, mais complexo, mais completo” (ENGELS, 2000, p. 221).

Essa discussão de Engels tem um ponto importante, que envolve a capacidade humana racional, inteligente, de agir sobre os elementos da natureza conforme um propósito ou plano de ação consciente:

O animal destrói a vegetação de certa região, sem saber o que está fazendo. O homem a destrói para semear grãos no terreno assim limpo, para plantar árvores ou vinhas que ele o sabe perfeitamente, produzirão muitas vezes mais do que o semeado; transporta plantas úteis e animais domésticos de um país para o outro, modificando assim a vegetação e a vida animal de continentes inteiros. (ENGELS, 2000, p. 222)

unas y corrige otras y llega, por último a establecer la ley en toda su pureza. Si hubiésemos querido esperar a que el material estuviese preparado en su *forma pura* para la ley, hubiéramos tenido que dejar en suspenso hasta ese momento la investigación pensante, y por este camino jamás se llegaría a manifestar la ley’ (F. Engels, obra citada, pág. 205)”. (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 63).

A essa colocação de Engels, somamos outra afirmação do autor, relevante para o estudo desenvolvido nessa seção do trabalho:

No esporte inglês denominado “caça à raposa”, pode-se observar, diariamente, com que habilidade sabe a raposa utilizar seu grande conhecimento do terreno para escapar ao seus perseguidores, procurando, por todos os meios, interromper seu rastro. Entre nossos animais domésticos mais desenvolvidos em virtude de suas relações com o homem, podem-se observar, a cada passo, **manifestações de astúcia** que podem ser colocadas no mesmo nível das reveladas pelas nossas crianças. (ENGELS, 2000, p. 223, grifo nosso)

Para Engels (2000), a manifestação da astúcia da criança está em seu desenvolvimento intelectual humano que, como colocado pelo autor, é comparável à manifestação da astúcia animal. Para Engels:

Os animais, como já indicamos, modificam, por meio de sua atividade, a natureza ambiente, da mesma forma (mas não no mesmo grau) que o homem; e essas transformações por eles produzidas em seu ambiente, atuam, por sua vez, como já vimos, sobre os elementos causais, modificando-os. Isso porque, na Natureza nada acontece isoladamente. Cada ser atua sobre o outro e vice-versa; e é justamente porque esquecem esse movimento reflexo e essa influência recíproca que os nossos naturalistas ficam impossibilitados de ver com clareza as coisas mais simples. (ENGELS, 2000, p. 222)

Mas, Engels coloca o seguinte: “mas, toda a ação dos animais, obedecendo a um plano, não conseguiu imprimir na Terra o selo de sua vontade. Somente o homem foi capaz de fazer isso” (ENGELS, 2000, p. 223).

Segundo Brugger (1962, p. 335, grifo do autor), “o materialismo dialético serve para justificar teoricamente a concepção materialista da história: o *materialismo histórico*”. As questões levantadas com essas afirmações de Engels nos ajudam a adentrar no materialismo dialético que compõem o tema mediação na teoria de Vigotski. Brugger (1962) comenta que “o *materialismo dialético* combina a concepção do real como pura matéria com a dialética de Hegel. De sua aplicação à vida social resulta o *materialismo histórico*” (p. 333, grifo do autor). Assim sendo, vamos em direção a Hegel, para continuarmos no estudo da aproximação mencionada.

Vigotski parece indicar para uma análise dialética hegeliano-marxista do problema da relação indireta entre a consciência humana e o mundo, colocando a astúcia da razão segundo Hegel, mas enfatizando, com base em Marx, a questão da ferramenta de trabalho e sua atividade mediadora, como empregada pelo homem.

Hegel atribuía, com toda razão, um significado mais geral ao conceito de mediação, considerando-o como a propriedade mais característica da razão. A razão, diz Hegel, é tão astuta como poderosa. A astúcia consiste, em geral, em que a atividade mediadora, ao permitir aos objetos atuar reciprocamente uns sobre os outros, em concordância com sua natureza, e consumir-se com dito processo, não toma parte direta com ele, mas leva a cabo, no entanto, seu *próprio objetivo*. Marx cita essas palavras ao falar das ferramentas de trabalho, e diz: “o homem utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas que emprega, como ferramentas para atuar sobre outras coisas de acordo com seu objetivo”⁴³⁴. (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 93-94, grifo no original)

Para Hegel, a astúcia da razão coloca os objetos para atuarem reciprocamente, de acordo com suas naturezas, para cumprir um propósito do sujeito. Ao analisar o problema da mediação, Kozulin (2001) comenta:

Vygotski reconhece explicitamente sua dependência do sistema de raciocínio hegeliano, ao menos em duas ocasiões. Em uma, enquanto analisava o problema dos instrumentos psicológicos, mencionava que Hegel considerava a mediação (*Vermittlung*) uma característica fundamental da razão humana. A sagacidade da razão reside na atividade mediadora que, fazendo que os objetos atuem e reajam entre si, de acordo com sua própria natureza, realiza as intenções da razão sem nenhuma implicação direta no processo. Em outra ocasião, Vygotski revelou sua familiaridade com a dialética hegeliana do desenvolvimento histórico plasmado na interação entre Amo e Escravo⁴³⁵. (KOZULIN, 2001, p. 119-120)

Voltemos-nos para o que compreende o termo mediação, em Hegel. Como colocado na introdução do trabalho, segundo Inwood (1997), o conceito de mediação em Hegel, diz respeito à união de dois termos por um terceiro termo. Essa ideia chega a um ponto de que toda determinação ou definição depende da mediação. Esse autor coloca o seguinte exemplo: o próprio contraste entre mediação e imediato é, em si

⁴³⁴ “Hegel atribuía con toda razón un significado más general al concepto de mediación, considerándolo como la propiedad más características de la razón. La razón, dice Hegel, es tan astuta como poderosa. La astucia consiste con general en que la actividad mediadora al permitir a los objetos actuar reciprocamente unos sobre otros en concordancia con su naturaleza y consumirse con dicho proceso, no toma parte directa con él, pero lleva a cabo, sin embargo, su *propio objetivo*. Marx cita esas palabras al hablar de las herramientas de trabajo y dice: “El hombre utiliza las propiedades mecánicas, físicas y químicas de las cosas que emplea como herramientas para actuar sobre otras cosas de acuerdo con su objetivo” (VYGOTSKI, 1931/1995a, p. 93-94, grifo do autor).

⁴³⁵ “Vygotski reconoció explícitamente su dependencia del sistema de razonamiento hegeliano al menos em dos ocasiones. En una, mientras analizaba el problema de los instrumentos psicológicos, mencionaba que Hegel consideraba la mediación (*Vermittlung*) una característica fundamental de la razón humana. La sagacidad de la razón radica en la actividad mediadora que, haciendo que los objetos actúen y reaccionen entre si de acuerdo con su propia naturaleza, realiza las intenciones de la razón sin ninguna implicación directa en el proceso. En otra ocasión, Vygotski revelo su familiaridad con la dialéctica hegeliana del desarrollo histórico plasmada en la interacción entre Amo y Esclavo” (KOZULIN, 2001, p. 119-120).

mesmo, uma oposição que requer mediação para sua determinação. Enquanto que o que é **imediato** não está relacionado com outras coisas (é simples, é elementar), o **mediado** tem relações com outras coisas (é complexo, é desenvolvido).

Inwood (1997) comenta que “o meu conhecimento da minha própria existência é mediatizado por uma educação que faz de mim um ser autoconsciente” (INWOOD, 1997, p. 218). Segundo esse autor, para Hegel, o acesso aos objetos de conhecimento é intrinsecamente mediatizado por termos como “isto”, etc.

Mas, é importante examinar nessa passagem de Vygotski (1930/1995a, p. 93-94), sua citação à Marx, pois ela é quem direciona para a visão marxista de Vygotski para o problema posto. Para tanto, queremos desenvolver uma análise mais detida dessa passagem.

Na parte final da citação em análise, Vygotski comenta: “Marx cita essas palavras ao falar das ferramentas de trabalho, e diz: ‘o homem utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas que emprega, como ferramentas para atuar sobre outras coisas de acordo com seu objetivo’” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 94).

É importante verificar no texto de *O Capital* (MARX, 2012), o que vem antes dessa referência de Vygotski a Marx, especialmente no tocante ao uso de ferramentas. No caso, se lê o seguinte:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza [...]. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 2012, p. 211)

Na teoria histórico-cultural, para Vygotski a natureza humana se explica por suas próprias reações, cujo domínio da conduta se relaciona com o domínio dos estímulos. Para Vygotski (1930/1995a, p. 94), “o domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza”⁴³⁶. Ou ainda, “a chave para dominar a conduta reside no domínio dos estímulos” (VYGOTSKI, 1929/1995g, p.

⁴³⁶ “El dominio de la naturaleza y el dominio de la conducta están recíprocamente relacionados, como la transformación de la naturaleza por el hombre implica también la transformación de su propia naturaleza” (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 94).

289). No caso, a introdução de um estímulo-signo que cumpre o papel de signo (instrumento psicológico), faz a ação ter um caráter mediado, cujo efeito de autoestimulação resulta no domínio da própria conduta, modificando a operação psíquica direta em operação indireta, mediada pela introdução e combinação do estímulo-signo. Isso nos leva à parte da citação de Vigotski, que vem antes da que acima comentamos:

A astúcia consiste, em geral, em que a atividade mediadora, ao permitir aos objetos atuar reciprocamente uns sobre os outros, em concordância com sua natureza, e consumir-se com dito processo, não toma parte direta com ele, mas leva a cabo, no entanto, seu *próprio objetivo*. (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 93, grifo no original)

Entendemos ser bastante significativa a confluência de Hegel e Marx na palavra **objetivo**: da forma de mediação em Hegel, com a forma de mediação no processo de trabalho em Marx, ou seja, “seu próprio objetivo” (em Hegel) e “de acordo com seu objetivo” (em Marx). A palavra **objetivo**, e essas expressões a ela associadas, nos parece importante tanto pelo caráter de intencionalidade das ações humanas quanto pelas suas possibilidades de relação entre aspectos da razão humana e trabalho.

Marx (2012) coloca que os meios de trabalho desempenharam uma função importante na história humana. Para ele, uso e criação de meios de trabalho define o homem, colocando que esses meios servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e indicar as condições sociais em que se realiza o trabalho. Na perspectiva marxista do processo de trabalho, o homem é o trabalhador, e os elementos componentes do processo de trabalho são: “1) a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto do trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho” (MARX, 2012, p. 212).

Segundo Marx (2012), o homem tem um objetivo, ou está mirando para um fim, no processo de trabalho. Para o autor, o homem “não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E esta subordinação não é um ato fortuito” (MARX, 2012, p. 212).

Vendo o trabalho como forma exclusivamente humana, Marx comenta:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2012, p. 211-212)

Citando esse mesmo exemplo ou ilustração de Marx, Vigotski (1926/2003) coloca que a diferença do homem para a aranha é a capacidade humana de planejar antecipadamente suas ações, com base em resultados preliminares presentes em sua mente⁴³⁷. No livro *Psicologia Pedagógica* Vigotski (1926/2003) denomina esse processo de duplicação da experiência (característica da natureza psíquica humana), que permite antecipar os resultados do trabalho e orientar novas reações, de modo que “de forma antecipada, podemos considerar que a consciência deve ser entendida como um das formas mais complexas de organização de nosso comportamento” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 63).

Cheptulin (2004) coloca que, mesmo que o homem repita casos precedentes, tem sempre consciência da situação em que se encontra, porque o homem não lida somente com conhecimento de algo novo, mas também com o conhecimento do que já se repetiu muitas vezes. Esse autor frisa que a compreensão do sujeito sobre o que se passa na realidade que o cerca é condição necessária para a orientação do homem na realidade.

A partir desse reflexo antecipado da realidade, o homem fixa objetivos correspondentes e a eles submete seu comportamento e suas ações. A antecipação do futuro, baseada no conhecimento dos aspectos e ligações necessárias dos fenômenos do mundo exterior e sobre a compreensão do que se passa na realidade ambiente, e a fixação, em consequência disso, constituem a função essencial da consciência. A execução dessa função é que distingue o comportamento do homem do comportamento do animal, a atividade racional do homem, das ações instintivas dos animais. “Uma aranha, escreve Marx, realiza operações semelhantes às do tecelão, e a abelha, pela estrutura de suas células de cera, confunde a habilidade de mais de um arquiteto. Mas o que distingue, antes de tudo, o pior dos arquitetos, da mais esperta das abelhas, é que ele constrói a célula em sua cabeça antes de construí-la na colmeia. O resultado ao qual se chega com o trabalho preexiste idealmente, na imaginação do trabalhador”. (CHEPTULIN, 2004, p. 103)

⁴³⁷ No período reflexológico, Vygotski (1925/1991b) usa essa mesma ilustração de Marx, na abertura do texto *A Consciência como Problema da Psicologia do Comportamento*.

Na teoria histórico-cultural, Vigotski (1930/1995d) comenta: “Além disso, poderíamos assinalar que o signo, que se encontra fora do organismo, assim como uma ferramenta, está separado da personalidade e serve, em sua essência, ao órgão social ou ao meio social”⁴³⁸ (p. 151). Vigotski continua dizendo que as funções psíquicas superiores reproduzem o social⁴³⁹, e na sequência do texto, coloca sua apropriação da tese de Marx para tratar dessa questão:

Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais transladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura. Não pretendemos dizer que esse seja, precisamente, o significado da tese de Marx, mas vemos nela a expressão mais completa de todo o resultado da historia do desenvolvimento cultural. (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 151)

Nota-se que o autor diz que não é precisamente a tese, mas nela encontra a expressão do desenvolvimento cultural humano. Vemos nessa análise marxista do problema do desenvolvimento cultural, a visão de signo como instrumento psicológico a serviço do órgão social na formação da personalidade e no desenvolvimento das funções psíquicas. Por isso, entendemos que a mediação simbólica é um aspecto vital dessa compreensão ou interpretação de Vigotski.

Na teoria de Vigotski, a criação e o emprego do signo é um modo do homem operar intelectualmente no essencial das coisas, dos fenômenos externos, sendo o simbólico o meio de sua realização psicológica – marcas num pedaço de madeira que guardam o discurso social é um exemplo disso – que não dispensa a análise da realidade objetiva no fundamento da ação mediada.

Para adentrarmos nessa complexa discussão de Vigotski, é preciso considerar que, para Marx (2012, p. 212) os meios de trabalho são o instrumental de trabalho, na medida em que:

O meio de trabalho é uma coisa um conjunto de coisas o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das

⁴³⁸ “Podríamos señalar, además, que el signo, que se halla fuera del organismo, al igual que la herramienta, está separado de la personalidad y sirve en su esencia al órgano social o al medio social” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 151).

⁴³⁹ “[...] el propio mecanismo que subyace en las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social” (VYGOTSKI, 1930/1995d, p. 151).

coisas, para fazê-las atuarem como forças sobre outras coisas, de acordo com o fim que tem em mira. (MARX, 2012, p. 213)

No caso, homem faz “de uma coisa da natureza órgão de sua própria atividade” (MARX, 2012, p. 213), aumentando com isso as possibilidades de seu próprio corpo natural. Vigotski faz a aplicação da tese de Marx considerando o signo como ferramenta a serviço do órgão social ou do meio social. Esta é uma comparação complexa que envolve a questão da ação mediada que traduz a origem do desenvolvimento das funções psíquicas no meio social, como aspecto do próprio desenvolvimento humano em situações práticas, em suas ações, mas, como um ser humano ativo, pensante e criador em seu meio.

Segundo Frederico (2009), o termo médio aparece em Marx por intermédio do conceito de práxis, “efetivando-se materialmente pelos instrumentos de trabalho interpostos entre o homem e a natureza. A práxis ou a ‘atividade empírica’ seriam, para usarmos os termos de 1843, um ferro-de-madeira: um *mixtum compositum* destinado a fundir ideia e matéria, ser e ação, projeto subjetivo e realidade objetiva” (FREDERICO, 2009, p. 66).

Frederico (2009) comenta que, para Marx, o homem não é mera afecção, passividade, contemplação, mas um ser ativo, que se confirma por sua própria ação, em seu ser e em seu saber, em sua relação com a natureza. O homem afirma sua humanidade no relacionamento ativo com o mundo natural, e agindo sobre a natureza tem sua história num ato genético consciente e numa historicidade que acompanha esse fazer-se homem. Esse autor coloca que “para isso, ele nega, transforma a natureza pela atividade material, colocando, assim, mediações para, com elas, poder adequar os objetos naturais aos seus interesses sempre renovados” (FREDERICO, 2009, p. 197).

Como ver essas complexas questões na igualmente complexa teoria psicológica de Vigotski? Para nós, mediação na teoria psicológica de Vigotski também enfrenta o problema do pensamento em conceito, que envolve o uso da palavra e toca nas questões acima colocadas.

A análise de Vigotski sobre o desenvolvimento do pensamento verbal nos ajuda a aproximar dessas complexas questões. Para Vigotski, o desenvolvimento do pensamento verbal vai se desdobrando até a formação do conceito, na idade de transição. Nessa senda, o pensamento em conceitos é uma parte vital, cujo principal

meio de orientação numa atividade prática é a fala ou a linguagem atuando como uma ferramenta. Vigotski comenta que, no começo do desenvolvimento infantil a criança utiliza objetos dirigidos a um determinado fim, fazendo-os agir uns sobre os outros, como ferramentas. Este é um processo psicológico embrionário do desenvolvimento do pensamento verbal, que envolve atividade prática.

No texto *Desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade de transição* Vygotski (1930/2006a) comenta essas questões, dizendo:

No primeiro ano, aos seis meses, como indicam os pesquisadores, aparece a forma embrionária do futuro emprego das ferramentas. A criança, com a ajuda de um objeto atua sobre outro, operação específica da mão humana que não tem seu equivalente no mundo animal. Não é, todavia, uma operação orientada a um objetivo porque a ação da criança não está dirigida a um fim determinado, mas esta já é a ferramenta em si, em seu significado objetivo, já que algum membro intermediário se introduz entre a criança e o objeto de sua ação. Aos dez-doze meses se observa, pela primeira vez, o emprego autêntico da ferramenta, mais ou menos similar ao observado nos macacos⁴⁴⁰. (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 161)

Vigotski coloca que, depois dessas primeiras experiências tem-se a união sincrética da linguagem socializada da criança e sua ação, num todo associado entre situação social e física, cuja importância genética é o estabelecimento, mesmo que ainda indeterminado, da conexão entre pensamento verbal e a prática.

Depois, “na idade pré-escolar a linguagem da criança já adquiriu uma forma nova, se converteu em **linguagem para si** e toda a idade se caracteriza pela união sincrética da linguagem egocêntrica e a ação prática”⁴⁴¹ (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 162, grifo nosso).

Na idade escolar, a criança continua em poder do sincretismo verbal, mas sem que a linguagem interna domine toda a operação prática. E na idade de transição, graças

⁴⁴⁰ “En el primer año, a los seis meses, como indican los investigadores, aparece la forma embrionaria del futuro empleo de las herramientas. El niño con la ayuda de un objecto actúa sobre outro, operación específica de la mano humana que no tiene su equivalente en el mundo animal. No es todavía una operación orientada a un objetivo porque la acción del niño no está dirigida a un fin determinado, pero esta ya es la herramienta en sí, em su significado objetivo, ya que algún miembro intermedio se introduce entre el niño y el objeto de su acción. A los diez-doce meses se observa por primera vez el empleo autêntico de la herramienta, similar más o menos al observado en los monos” (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 161).

⁴⁴¹ “En la edad preescolar el lenguaje del niño ya adquirió una forma nueva, se convirtió en lenguaje para sí y toda la edad se caracteriza por la unión sincrética del lenguaje egocêntrica y la acción práctica” (VYGOTSKI, 1930/2206a, p. 162).

ao surgimento do pensamento verbal em conceitos, as tarefas são resolvidas verbal e praticamente.

O caminho até o pensamento se abre passando através da linguagem de maneira gradual, e na idade de transição salta a vista o duplo caráter da situação. Por um lado, o adolescente, pela primeira vez, domina o pensamento em conceitos, que é absolutamente independente das ações concretas e, por outro lado, em virtude precisamente do pensamento em conceitos, aparecem, pela primeira vez, as formas superiores de relações específicas para o ser humano entre o pensamento e a ação, processo que se distingue pela completa síntese hierárquica de uma e outra forma⁴⁴². (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 162)

Na senda do desenvolvimento do pensamento verbal, o conhecimento da situação é guiado pela linguagem, ressaltando-se como ação orientada pela Palavra.

Os fatores principais que dirigem a conduta da criança não são as leis do campo visual, cujos escravos, segundo a expressão de Köhler, são os animais; mas sim as leis da autodeterminação volitiva do próprio comportamento, as leis do campo da linguagem. O macaco *vê* a situação e a *vive*. A criança, cuja percepção está guiada pela linguagem, *conhece* a situação. Mas, além disso, da situação ele também conhece e não vive suas próprias ações. Assim como resolve uma tarefa dada com ajuda da atividade mediada, e graças ao emprego de ferramentas, assim também determina, estrutura e une ao redor de um só, os próprios processos de seu comportamento com ajuda da atividade mediada, com ajuda da palavra e com a ajuda do pensamento verbal⁴⁴³. (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 159, grifo no original)

A ação mediada comporta o uso de ferramentas. No caso, a ajuda da palavra na formação do pensamento verbal. A criança que conhece a situação e tem sua percepção guiada no campo da linguagem, tem a ajuda das palavras atuando **como** ferramentas.

⁴⁴² “El camino hacia el pensamiento se abre paso a través del lenguaje de manera gradual y en la edad de transición salta a la vista el doble carácter de la situación. Por una parte, el adolescente, por primera vez, domina el pensamiento en conceptos, que es absolutamente independiente de las acciones concretas y, por otra parte, en virtud precisamente del pensamiento en conceptos aparecen, por primera vez, las formas superiores de relaciones específicas para el ser humano entre el pensamiento y la acción, proceso que se distingue por la compleja síntesis jerárquica de una y otra forma. (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 162).

⁴⁴³ “Los factores principales que dirigen la conducta del niño no son las leyes del campo visual, cuyos esclavos según la expresión de Köhler son los animales, sino las leyes de la autodeterminación volitiva del propio comportamiento, las leyes del campo del lenguaje. El mono *ve* la situación y la *vive*. El niño, cuya percepción está guiada por el lenguaje, *conoce* la situación. Pero, además, de la situación él también conoce y no vive sus propias acciones. Al igual como resuelve una tarea dada con ayuda de la actividad mediada y gracias al empleo de las herramientas, así también determina, estructura y une en un torno único los propios procesos de su comportamiento con ayuda de la actividad mediada, con ayuda de la palabra y con la ayuda del pensamiento verbal” (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 159, grifo do autor).

A utilização dos signos dá a conhecer, em *certo sentido*, certa analogia com o emprego das ferramentas. Esta analogia, como qualquer outra, não pode ser levada até o fim, até a coincidência plena ou parcial dos critérios essenciais, ou principais, dos conceitos que se comparam. Por isso, não cabe esperar, de antemão, que naquelas adaptações que chamamos signos, se encontram muitas semelhanças com as ferramentas de trabalho. Mais ainda, ao lado de traços similares ou gerais, em uma e outra atividade, devemos constatar também traços distintivos fundamentais que *são, de certo modo, antagônicos* (VYGOTSKI, 1930/1995a, p. 91, grifo no original).

Mas, é importante citar a análise que Vygotski e Luria (1931/2007) fazem sobre o exemplo do bastão de Bücher, em que se encontra o entrelaçamento entre o material e o simbólico, como um acréscimo e contribuição fundamental para as discussões acima. Para Zinchenko (2005), essa análise de Vigotski, supera a oposição inicial entre ferramenta e signo, que o autor promoveu no início de seus trabalhos.

Em seu trabalho *Ferramenta e Signo*, Vygotsky abandonou a forte oposição entre ferramenta e signo que caracterizou as etapas iniciais de seu trabalho. Neste trabalho posterior, Vygotsky prestou especial atenção a como *os instrumentos e signos estão interrelacionados interiormente*, tal como se reflete material e simbolicamente nos primeiros instrumentos de labor humano.⁴⁴⁴ (ZINCHENKO, 2005, p. 42, grifo no original)

Essas questões nos levam a relacionar intimamente o material com o simbólico, e estes ao trabalho humano. Mas, é preciso destacar a importância que Vygotski (1930/2006a) afirma acerca da linguagem no pensamento prático da criança, dizendo que ela não é acessória, e sim ocupa uma posição de destaque.

Em todo tempo, a teoria de Vygotski entorno ao termo mediação, expressa ideia de mudança, de novas formações, de nova forma de conduta – desenvolvimento. A arquitetura psicológica de mediação simbólica engendra uma complexa mudança de estrutura nas funções psíquicas. Operações intelectuais se processam nessa via. O mesmo se pode notar na explicação do desenvolvimento da atenção:

Assim como o próprio conceito não é um pensamento direto, mas mediado, assim também a atenção, dirigida pelo conceito; de maneira distinta como a realiza no estado primitivo do desenvolvimento, abarca o conjunto de indícios que integram o conceito em sua complexa unidade estrutural. Assim, pois, na

⁴⁴⁴ “En su trabajo *Herramienta y Signo*, Vygotsky abandonó la fuerte oposición entre herramientas y signos que había sido característica de etapas tempranas de su trabajo. En este trabajo posterior, Vygotsky prestó especial atención a cómo *los instrumentos y signos están interrelacionados interiormente*, tal como se refleja material e simbolicamente en los primeros instrumentos de labor humana” (ZINCHENKO, 2005, p. 42, grifo do autor).

atenção voluntária interna nosso intelecto adquire uma nova função, um novo modo de atividade, uma nova forma de conduta, já que aparece um mecanismo novo, complexo, um novo *modus operandi* de nossa atenção⁴⁴⁵. (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 151, grifo no original)

Nesse texto, Vygotski (1930/2006a) ocupa-se também de examinar os vínculos do pensamento em conceitos com os objetos, e como esse caminho se abre mediante as palavras, ou no campo da linguagem.

Todas essas discussões de Vigotski envolvem a questão da consciência de uma perspectiva marxista, mas de dentro de suas próprias discussões teóricas. No livro *Psicologia Pedagógica* Vigotski (1926/2003) o problema da consciência, dizendo:

Que é o caráter consciente da conduta e qual é a natureza psíquica da consciência [*soznanie*]? Essa questão constitui um dos mais difíceis problemas de toda a psicologia e voltaremos a ela. Mas, de forma antecipada, podemos considerar que a consciência deve ser entendida como uma das formas mais complexas de organização de nosso comportamento, particularmente – como frisa Marx – como certa *duplicação da experiência*, que permite prever os resultados do trabalho e orientar as próprias reações para esse resultado. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 63, grifo do autor)

Orientar as próprias reações de forma consciente nos parece uma questão vigotskiana vital nessa complexa discussão. Para Vigotski, a chave do domínio da própria conduta, é o domínio dos estímulos, e a operação do estímulo-signo ajuda a divisar essa questão.

Para ampliar as discussões que levantamos nessa seção do trabalho, é importante mostrar que Vigotski também cita Lenin. Essa aproximação de Vigotski com Lenin nos parece importante para se pensar o desenvolvimento do pensamento em conceitos no campo da cognoscibilidade mediante o primado da ação, da prática.

Segundo Vázquez (2011), sem perder de vista a conexão hegeliana entre ideia prática (que aparece no processo lógico) e prática humana, Lenin comenta Hegel de uma perspectiva antropológica considerando que a consciência humana tanto reflete quanto cria o mundo, podendo, o homem, mudá-lo por meio de sua atividade.

⁴⁴⁵ “Al igual que el propio concepto no es el pensamiento directo, sino mediado, así también la atención, dirigida por el concepto, de manera distinta a como se realiza en el estado primitivo del desarrollo, abarca el conjunto de indicios que integran el concepto en su compleja unidad estructural. Así, pues, en la atención voluntaria interna nuestro intelecto adquire una nova función, un nuevo modo de actividad, una nueva forma de conducta, ya que aparece un mecanismo nuevo, complejo, un nuevo *modus operandi* de nuestra atención” (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 151, grifo do autor).

8.5. Um percurso vigotskiano de Hegel a Lenin

A teoria psicológica de Vigotski nos apresenta uma perspectiva de mediação que se mostra também como um problema de teoria de conhecimento, na medida em que, de uma perspectiva dialética, Vigotski também coloca a complexa discussão sobre a relação entre realidade e pensamento abstrato. As citações que Vigotski faz de obras de Lenin, foi um dado importante nesse sentido, pois atravessa as questões colocadas na seção anterior do trabalho.

Numa ordem cronológica, Vigotski cita Lenin nos textos: *O significado histórico da crise da psicologia* (VYGOTSKI, 1927/1991d); *A psique, a consciência, o inconsciente* (VYGOTSKI, 1930/1991f); *Sobre os sistemas psicológicos* (VYGOTSKI, 1930/1991h); *Desenvolvimento das funções psíquicas na idade de transição* (VYGOTSKI, 1930/2006a); *O desenvolvimento do pensamento do adolescente e a formação de conceitos* (VYGOTSKI, 1930/2006b); e no livro *Pensamento e Fala*, escrito entre 1930 e 1934.

Vigotski faz citações de Lenin extraídas dos livros *Materialismo e Empiriocriticismo* (escrito em 1908 e publicado em 1909) e *Cadernos sobre a dialética de Hegel* (escrito em 1914 e publicado em 1929-1930). Essas referências indicam que Vigotski retira de Lenin contribuições para alimentar suas investigações e conclusões psicológicas sobre a dialética do desenvolvimento, se consideradas as passagens de Vigotski em que Lenin é citado.

Segundo Konder (1985) e Lefebvre e Guterman (2011), Vladimir Lenin (1870-1924) se destaca na análise e nas reflexões sobre a dialética hegeliana, afirmando a concepção dialética materialista.

Para Joja (1965), no livro *Materialismo e Empiriocriticismo*, Lenin se opõe à teoria do conhecimento idealista, colocando a matéria como o dado primário e a sensação como o dado secundário, sendo esta a ligação direta da consciência com o mundo exterior. No caso, Lenin aborda a variabilidade da matéria e seu movimento.

Segundo Joja (1965), *Materialismo e Empiriocriticismo* é uma obra de teoria do conhecimento, enquanto que *Cadernos Filosóficos* (obra que contém o texto *Cadernos sobre a dialética de Hegel*) é um desenvolvimento da dialética materialista.

Konder (1988) comenta que, após a criticada obra *Materialismo e Empiriocriticismo*, Lenin mergulha no estudo filosófico da Lógica hegeliana com o texto *Cadernos sobre a dialética de Hegel*, afirmando a dialética marxista e colocando que não existe diferença entre o subjetivo e o objetivo. Sobre essa obra, Konder (1985) comenta:

Em seus estudos da obra de Hegel, em 1914, Lenin atribui imensa importância à herança hegeliana do marxismo e advertiu que, sem assimilar plenamente os ensinamentos contidos na *Lógica* de Hegel, nenhum marxista poderia entender inteiramente *O Capital* de Marx. (KONDER, 1985, p. 67)

Nas palavras de Lenin:

Aforismo: não se pode compreender plenamente *O capital* de Marx, e particularmente o seu primeiro capítulo, sem ter estudado e compreendido *toda a Lógica* de Hegel. Portanto, meio século depois de Marx, nenhum marxista o compreendeu!! (LENIN, 1914/2011, p. 157, grifo do autor)

Para Kolakowski (1985), essa afirmação de Lenin não deve ser interpretada literalmente, pois, ele não acredita que Lenin não havia entendido Marx em 1914. O autor comenta que a afirmação deve ser considerada no sentido do quanto Lenin estava fascinado pelas especulações de Hegel, mostrando interesse pela dialética como uma teoria da unidade e do conflito dos contrários, apontando de Hegel a função cognitiva autônoma do pensamento abstrato.

Lenin (1924/2011) comenta:

Se Marx não nos deixou a *Lógica* (com L maiúsculo), deixou-nos a lógica de *O capital* – e seria conveniente utilizar a fundo esta observação para o problema aqui discutido. Em *O capital*, são aplicados a uma ciência a lógica, a dialética e a teoria do conhecimento (não são necessárias três palavras: é a mesma coisa) de um materialismo que recolheu tudo o que há de precioso em Hegel e que o fez avançar. (LENIN, 1914/2011, p. 201, grifo do autor)

Lefebvre e Guterman (2011) assinalam que Lenin estudou a lógica dialética de Hegel, para firmar por seu estudo as concepções da dialética materialista, invertendo a lógica hegeliana para o primado da atividade prática humana, colocando que o homem tem diante de si o mundo objetivo.

Konder (1988) comenta que, para Lenin, o pensamento se aproxima infinitamente do objeto, de modo que é o constante conhecimento do movimento do real:

remete à *mediação* que liga os fenômenos uns aos outros, constituindo – segundo Lenin – articulações totalizantes objetivas: “Os conceitos humanos são subjetivos na abstração deles, na separação de uns em relação aos outros, mas são objetivos na totalidade, no processo deles, no conjunto, na tendência, na fonte deles”. (KONDER, 1988, p. 33)

Essa citação que Konder (1988) faz de Lenin, encontra-se no livro *Cadernos sobre a dialética de Hegel* (LENIN, 1914/2011). Em sua totalidade, essa passagem está assim na tradução brasileira:

Os conceitos lógicos são subjetivos na medida em que permanecem “abstratos”, na sua forma abstrata, mas, ao mesmo tempo exprimem as *coisas-em-si*. A natureza é, **ao mesmo tempo**, concreta e abstrata, fenômeno e essência, momento e relação. Os conceitos humanos são subjetivos na sua abstração, na sua separação, mas são objetivos na sua totalidade, no seu processo, no seu resultado, na sua tendência, na sua fonte. (LENIN, 1914/2011, p. 175, grifo do autor).

Lenin (1914/2011) frisa a objetividade dos conceitos ou sua ligação com o movimento do mundo objetivo, afirmando que a atividade prática humana e suas finalidades tem diante de si o mundo objetivo, do qual dele depende e se determina o pensamento abstrato.

No âmbito do problema do conhecimento, Lenin (1914/2011) afirma:

O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente ao objeto. O *reflexo* da natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de modo “morto”, não “abstratamente”, não *sem movimento*, **NÃO SEM CONTRADIÇÃO, MAS NO PROCESSO ETERNO DO MOVIMENTO**, do surgimento das contradições e da sua resolução. (LENIN, 1914/2011, p. 167, grifo e caixa alta do autor)

Lenin (1914/2011) comenta:

A *dialética* é a ciência que mostra como os *contrários* podem ser (e se tornam) *idênticos* – em que condições se transformam um no outro –, por que a razão humana não deve tomar estes contrários como coisas mortas, petrificadas, mas como coisas vivas, condicionadas, móveis, transformando-se uns nos outros. (LENIN, 1914/2011, p. 112, grifo do autor)

Rosental (1946) coloca que Lenin dedicou muita atenção à teoria dialética de conhecimento, dando sua contribuição nesse sentido. Esse autor comenta que a teoria materialista dialética de conhecimento coloca que nossas sensações e pensamentos refletem a realidade, mas não como um reflexo direto ou automático da Natureza na consciência do homem, como se fosse uma fotografia. Trata-se de formação de conceitos, de categorias que refletem as leis da Natureza.

Na perspectiva leninista, o conhecimento começa pela contemplação viva da realidade, mas não pode se limitar a ela, pois cria somente uma ideia singular dos fenômenos. A sensação é uma fase preparatória necessária para um conhecimento mais profundo, para a generalização, retirando-se da múltipla variedade da realidade, de suas particularidades, para melhor avançar e se orientar no mundo objetivo, concreto, refletindo dialeticamente as leis da própria realidade (ROSENTAL, 1946). Esse é um processo em que “da contemplação viva da realidade, o conhecimento se eleva a um grau mais alto, e esta fase superior é também o processo de formação de uma série de abstrações, categorias e leis”⁴⁴⁶ (ROSENTAL, 1946, p. 146).

Vigotski cita Lenin no texto *O significado histórico da crise na psicologia* (VYGOTSKI, 1927/1991d, p. 347), frisando que a própria essência do materialismo está em que a realidade existe objetivamente fora de nós, mas que é cognoscível. Suas citações a Lenin envolvem tanto a questão sujeito-objeto quanto sua discussão de que a psique é material e objetiva.

No texto *A psique, a consciência, o inconsciente*, Vigotski cita Lenin a partir de *Materialismo e Empiriocriticismo*, tratando da psicologia dialética e comentando que não há contraposição entre o psíquico e o físico.

No texto *Sobre os sistemas psicológicos*, Vigotski cita Lenin a partir de *Cadernos sobre a dialética de Hegel*, tratando do desenvolvimento do pensamento em conceitos e suas conexões com os objetos e suas leis, e colocando que o conceito, como uma imagem do real, corresponde a uma convicção ou concepção do mundo. No caso, comenta:

⁴⁴⁶ “De la contemplanación viva de la realidad, el conocimiento se eleva a un grado más alto, y esta fase superior es también el proceso de la formación de una serie de abstracciones, categorías y leyes” (ROSENTAL, 1946, p. 146).

Nesse sentido, me parece admirável a observação de V. I. Lenin sobre Hegel, quando diz que o mais simples fato de generalização encerra uma convocação acerca do mundo exterior, do que ainda não temos plena consciência. Quando realizamos a generalização mais simples, não temos consciência das coisas como se existissem individualmente, mas em uma conexão regular, subordinadas a uma determinada lei (Obras completas, t. 29, págs. 160-161).⁴⁴⁷ (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 82)

Ao abordar a teoria materialista de Lenin, Chatelet (1972) comenta:

De um lado, há, sem dúvida, o mundo percebido que é horizonte da consciência e ergue diante dela sua opacidade e seus reflexos; esse mundo é vivido tanto quanto é percebido, e sua objetividade é uma objetividade de ser, a de algo irreduzível que está aí sem mim, mas sempre diante de mim, e, de certo modo, por mim; de outro, há o mundo estudado pelo físico e pelo biólogo, universo de ondas e de forças, distribuído em um suscetível de ser estudado experimentalmente e quantificado. (CHATELET, 1972, p. 33)

No texto *O desenvolvimento do pensamento do adolescente e a formação de conceitos*, Vigotski comenta que “o conceito, além de refletir a realidade, a sistematiza, inclui os dados da percepção direta em um complexo sistema de nexos e relações, os põe de manifesto, já que são inacessíveis pela simples contemplação”⁴⁴⁸ (VYGOTSKI, 1930/2006b, p. 109). Essa passagem citada encontra-se num parágrafo que termina na página 110, na publicação das *Obras Escogidas* utilizada. Ao final deste, tem um asterisco que remete a uma importante nota de rodapé colocada por Vigotski, que diz o seguinte:

Hegel, *no essencial*, tem toda razão frente a Kant. O pensamento que ascende do concreto ao abstrato, não se separa, se é *correto... da verdade*, mas que se acerca dela. Abstrações tais como *matéria*, *lei* da natureza, custo, etc., em uma palavra, *todas* as abstrações científicas (corretas, sérias, não absurdas) refletem a natureza com maior profundidade, certeza e *plenitude*. O caminho dialético do conhecimento da *verdade*, de conhecimento da realidade objetiva, passa da contemplação direta ao pensamento abstrato *e dele à prática* (V. I. Lenin, “Obras completas”, t. 29, edição russa, págs. 152-153)⁴⁴⁹. (VYGOTSKI, 1930/2006b, p. 110, grifo no original).

⁴⁴⁷ “En este sentido, me parece admirable la observación de V. I. Lenin sobre Hegel, cuando lhe dice que el más simple hecho de generalización encierra una convicción acerca del mundo exterior, de lo que aún no tenemos plena conciencia. Cuando realizamos la generalización más simple, no tenemos conciencia de las cosas como si existiesen individualmente, sino en una conexión regular, subordinadas a una determinada ley (Obras completas, t. 29, págs. 160-161)” (VYGOTSKI, 1930/1991h, p. 84).

⁴⁴⁸ “El concepto, además de reflejar la realidad, la sistematiza, incluye los datos de percepción directa en un complejo sistema de nexos y relaciones, los pone de manifiesto, ya que son inasequibles para la simple contemplación” (VYGOTSKI, 1930/2006b, p. 109).

⁴⁴⁹ “Hegel, *en lo esencial*, tiene toda la razón frente a Kant. El pensamiento que asciende de lo concreto a lo abstracto, no se aparta, si es *correcto...de la verdad*, sino que se acerca a ella. Abstracciones tales como

A nota de rodapé liga o conteúdo do comentário de Vigotski com a citação de Lenin. Esta passagem está nos estudos que Lenin desenvolveu, em 1914, sobre a dialética de Hegel. Esse estudo encontra-se na obra *Cadernos Filosóficos* (LENIN, 1974), com o título *Ciência da Lógica*. Este estudo foi publicado recentemente no Brasil com o título *Cadernos sobre a dialética de Hegel* (LENIN, 1914/2011). Nas nossas análises, optamos por utilizar a publicação brasileira.

A passagem de Lenin que Vigotski menciona, está assim na citada publicação brasileira:

No fundo, Hegel tem toda razão contra Kant. O pensamento, elevando-se do concreto ao abstrato, não se afasta – se ele é verdadeiro... – da verdade, mas, ao contrário, se aproxima dela. As abstrações da matéria, da lei natural, a abstração do valor etc., em suma, todas as abstrações científicas (corretas, sérias, não arbitrárias) refletem a natureza mais profundamente, mais exatamente, mais completamente. Da intuição viva ao pensamento abstrato e dele à prática – tal é o caminho dialético do conhecimento do verdadeiro, do conhecimento da realidade objetiva. (LENIN, 1914/2011, p. 151-152, grifo do autor)

Na introdução que Lefebvre e Guterman (2011) fazem dessa citada obra, esses autores comentam que Lenin procura estudar a dialética de Hegel para, invertendo-a, “apreender na abstração o que ela possui de concreto e atual” (LEFEBVRE e GUTERMAN, 2011, p. 7). Nesse sentido, esses autores comentam que Lenin faz esse movimento de estudo penetrando no pensamento de Hegel sem o destruir, procurando seus pontos limitados a serem superados. Para esses autores, com o estudo da lógica de Hegel, Lenin buscou enxergar na verdadeira essência do pensamento hegeliano, os caminhos de seus próprios pensamentos e convicções filosóficas sobre a dialética materialista.

Sobre isso, temos uma indicação importante no pensamento de Vigotski, quando este se refere à generalização da realidade, citando Lenin. No texto *O problema da consciência* (VYGOTSKI, 1933/1991i), ao abordar o aspecto interno da ação mediada, Vigotski cita Lenin, dizendo:

materia, ley de la naturaleza, coste, etc., em una palabra, todas las abstracciones científicas (correctas, serias, no absurdas) reflejan la naturaleza con mayor profundidad, certeza y plenitud. El camino dialéctico del conocimiento de la verdad, de conocimiento de la realidad objetiva, pasa de la contemplación directa ao pensamiento abstracto y de él a la práctica (V. I. Lenin, “Obras completas”, t. 29, edición rusa, págs. 152-153, grifo do autor).

Cabe a comunicação imediata, mas a mediada é a comunicação por signos; aqui, a generalização é indispensável (“Toda palavra (fala) já *generalizada*”) (V. I. Lenin. Obras completas, t. 29, pág. 246)⁴⁵⁰. (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 130, grifo no original)

É importante notar a menção a Lenin. Vigotski frisa a importante questão de que os conceitos são convicções dos dados reais, do mundo externo, pelos quais vai se tomando consciência da realidade, como vimos apontando das contribuições de Lenin. Mas, é importante também observar que, no argumento de Vigotski, a questão da mediação pelo signo tem a indispensável questão da generalização. Se para Lenin, toda generalização expressa uma convicção sobre a realidade, podemos pensar também que a comunicação mediada por signos comunica conceitos como convicções da realidade.

No caso, se trataria de um processo dialético de desenvolvimento do pensamento sobre a realidade, com a ajuda fundamental da função do signo de formar palavras, sem que se perca o vínculo com os dados da realidade e com as relações sociais, pois, a operação do signo é desse vínculo. Uma questão fundamental nessa discussão é notar, na teoria psicológica de Vigotski, a mediação do signo no processo de desenvolvimento das funções psíquicas, particularmente no desenvolvimento do pensamento infantil.

No texto sobre a Pedologia⁴⁵¹ do Adolescente, como publicado nas *Obras Escogidas*, Vygotski (1930/2006a) analisa o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade de transição, abordando o desenvolvimento do pensamento do adolescente (e sua diferenciação em relação ao pensamento infantil), na formação do conceito.

Para expressar melhor a diferença entre a criança e o adolescente, utilizaremos a tese de Hegel sobre a coisa em si e a coisa para si. Ele dizia que todas as coisas existem, no começo, em si, mas a questão não se esgota com isso, e no processo de desenvolvimento se converte em coisa para si. O homem, dizia Hegel, é em si uma criança cuja tarefa não consiste em permanecer no abstrato e incompleto “em si”, mas em ser também para si, quer dizer, converter-se em um ser livre e racional⁴⁵². (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 200)

⁴⁵⁰ “Cabe la comunicación inmediata, pero la mediada es la comunicación por signos; ahí, la generalización es indispensable («Toda palabra (habla) ya *generalizada*») (V. I. Lenin. Obras completas, t. 29, pág. 246)” (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 130, grifo do autor).

⁴⁵¹ “A expressão pedologia (paidologia) significa, literalmente, estudo da criança. Por conseguinte, era com esse nome que a psicologia infantil era conhecida e divulgada na União Soviética até 1936” (TEIXEIRA, 2004, p. 225).

⁴⁵² “Para expresar mejor la diferencia entre el niño y el adolescente utilizaremos la tesis de Hegel sobre la cosa en sí y la cosa para sí. El decía que todas las cosas existen al comienzo en si, pero con esto la cuestión no se agota y en el proceso del desarrollo la cosa se convierte en cosa para sí. El hombre, decía

Podemos notar que da sensação do objeto à tomada de consciência do significado do objeto, existe um percurso de mudanças entre a sensação e o significado, no qual a linguagem, a palavra, é a mediação. Mas, Vygotski (1930/2006a) coloca que a generalização está em íntima relação com o sensorial, pois, mesmo no desenvolvimento do pensamento verbal ou no predomínio do pensamento abstrato na adolescência, não deixa de ter vínculo com os objetos. Mas, é um vínculo elevado pelo conceito em seu conhecimento mais profundo dos objetos, no desenvolvimento intelectual, que diz respeito à tomada de consciência do conceito junto ao processo de conhecimento das coisas.

Cheptulin (2004) comenta que o materialismo dialético considera que as imagens ideais que refletem os aspectos correspondentes das coisas materiais, não coincidem diretamente das propriedades correspondentes das coisas, mas é resultado da atividade criadora do sujeito que distingue o geral do particular. Essas imagens, unidade do subjetivo com o objetivo, não coincidem imediatamente com a superfície dos fenômenos, mas com sua essência, se distinguindo sensivelmente dos fenômenos.

Considerando as discussões acima mostradas, acreditamos que é possível examinar mais a fundo as inserções vigotskianas de Lenin, nesse comentário de Vygotski:

Mas, se tomamos um fenômeno em desenvolvimento, veremos que graças ao reflexo dos nexos objetivos e, em particular, o autoreflexo da prática humana no pensamento verbal do ser humano, surge sua autoconsciência e sua possibilidade de dirigir conscientemente suas ações. “A consciência em geral, *reflete* a existência. Esta é a tese geral de todo materialismo” (V. I. Lenin, *Obras completas*, t. 18, pág. 343, edição russa). “O domínio da natureza que se revela na prática da humanidade, é o resultado do reflexo objetivamente fiel dos fenômenos e processos da natureza na mente humana, e demonstra que esse reflexo (no marco da prática) é uma verdade objetiva, absoluta, eterna” (*ibidem*, pág. 198)⁴⁵³. (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 164, grifo no original)

Hegel, es en sí un niño cuya tarea no consiste en permanecer en el abstracto e incompleto ‘en sí’, sino en ser también para sí, es decir, convertirse en un ser libre y racional. (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 200).

⁴⁵³ “Pero si tomamos un fenómeno em desarrollo, veremos que gracias al reflejo de los nexos objetivos y, en particular, al autorreflejo de la práctica humana en el pensamiento verbal del ser humano, surge su autoconciencia y su posibilidad de dirigir conscientemente sus acciones. ‘La conciencia, em general, *refleja* la existencia. Esta es la tesis general de todo el materialismo” (V. I. Lenin, *Obras completas*, t. 18, edición rusa). ‘El dominio de la naturaleza que se revela em la práctica de la humanidad, es el resultado del reflejo objetivamente fiel de los fenómenos y procesos de la naturaleza em la mente humana, y demuestra que esse reflejo (em el marco de la práctica) es una verdad objetiva, absoluta, eterna’ (*ibidem*, pág. 198, grifo do autor)” (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 164, grifo do autor).

Vygotski (1930/2006a, p. 164-165) está procurando examinar a Lógica no plano da ação prática humana, relacionando o desenvolvimento do pensamento com a ação prática. O diferencial é o destaque no papel da linguagem. O autor examina, numa abordagem genética, a dinâmica desse desenvolvimento, dessa relação, no plano do pensamento verbal, começando pela percepção e ação da criança.

Considerando a formação de conceitos como um aspecto diretor nesse processo, o autor comenta: “pensar significa discernir, entender as próprias percepções. Perceber, na idade de transição, significa pensar o que se vê em conceitos, sintetizar o concreto e o geral. A percepção se converte em função do pensamento”⁴⁵⁴ (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 166). Para nós, é possível notar, nessa discussão de Vigotski, uma ligação com a teoria do conhecimento afirmada na análise que Lenin faz da Lógica de Hegel.

Segundo Majmutov (1983), os filósofos soviéticos consideram o reflexo psíquico como um processo ativo em que o reflexo dos objetos da realidade se realiza durante a atividade analítico-sintética do cérebro, numa atividade mental complexa apoiada em diferentes operações lógicas, e na seletividade dos objetos do reflexo do conjunto das coisas e dos processos da realidade.

Para Lenin (1980), na dialética o mundo é concebido como um conjunto de processos em que coisas e conceitos passam por uma série ininterrupta de mudanças; por um processo de formações iniciais e de perdas, em que nada existe em definitivo ou em absoluto, mas que se dá num processo de desenvolvimento que não transcorre de maneira reta ou linear, mas a saltos, por choques de diversas forças e tendências nos limites de um determinado fenômeno concreto, na interdependência de todos os aspectos desse fenômeno, num processo em constante movimento.

De acordo com Cabral (2006):

O materialismo dialético concebe o conhecimento como o resultado de um processo dialético complexo. Tal processo, esclarece Bazzarian (1994), se desenvolve por etapas ligadas entre si e que se sucedem umas as outras. O conhecimento começa com a experiência sensível e evolui rumo à lógica racional. Nesse processo evolutivo, os dados dos sentidos devem ser examinados e ordenados pela razão, e as conclusões da razão devem ser

⁴⁵⁴ “Pensar significa discernir, entender las propias percepciones. Percibir en la edad de transición significa pensar lo que se ve en conceptos, sintetizar lo concreto y lo general. La percepción se convierte en función del pensamiento” (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 166).

confrontadas com a observação sistemática dos sentidos. (CABRAL, 2006, p. 54)

Nessa altura das análises, voltamos às discussões centrais colocadas na seção anterior, agora da perspectiva de Lenin. Em seu estudo sobre o *Desenvolvimento das funções psíquicas superiores no período de transição*, Vygotski (1930/2006a) comenta: “Como se sabe, Hegel tentou analisar, em reiteradas ocasiões, a atividade prática do ser humano e, em particular, o emprego de ferramentas como uma dedução lógica feita realidade”⁴⁵⁵ (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 162). Mas, em seguida, Vygotski coloca essa citação de Lenin.

V. I. Lenin, em suas anotações sobre a obra de Hegel, “A lógica”, disse, se referindo às categorias lógicas e à prática humana: “Quando Hegel intenta e, as vezes se esforça e se empenha, inclusive, para fazer coincidir a atividade racional humana com as categorias lógicas, dizendo que essa atividade é a “conclusão” (Schluss), que o sujeito (o homem) desempenha o papel de “um membro” na “figura” lógica, de uma “conclusão”, etc. – NÃO SE TRATA SOMENTE DE UMA IDEIA FORÇADA, DE UM JOGO; HÁ NELE UM CONTEÚDO MUITO PROFUNDO, PURAMENTE MATERIAL; É PRECISO COLOCA-LA AO REVES. A ATIVIDADE PRÁTICA HUMANA TEM QUE LEVAR A CONSCIENCIA DO SER HUMANO UM MILHÃO DE VEZES À REPETIÇÃO DE DIVERSAS FIGURAS LÓGICAS, A FIM DE QUE PUDESSEM ADQUIRIR O SIGNIFICADO DO AXIOMA” (*Obras completas*, tomo 29, pág. 172, edição russa). Em outra ocasião Lenin expressa a mesma ideia sobre a relação entre as formas lógicas do pensamento e a prática humana do seguinte modo: “A conclusão da ação... Para Hegel a *ação*, a prática, é a “conclusão” lógica, uma figura da lógica. E é certo! Claro que não no sentido de que a lógica tem outra forma de existência na prática do ser humano (= idealismo absoluto), mas, viceversa: a prática humana, ao repetir-se um milhão de vezes, se afianza na consciência humana com as figuras lógicas, figuras que tem a solidez de um prejuízo e caráter axiomático devido precisamente (e tão somente) a essa repetição”⁴⁵⁶ (*ibidem*, pág. 198, ed. rusa). (VYGOTSKI, 1931/2006a, p. 162-163, grifo e caixa alta no original).

⁴⁵⁵ “Como es sabido, Hegel intento analizar em reiteradas ocasiones la actividad práctica del ser humano y, en particular, el empleo de las herramientas como una deducción lógica hecha realidad” (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 162).

⁴⁵⁶ “V. I. Lenin en sus anotaciones sobre la obra de Hegel ‘La lógica’, dice con referencia a las categorías lógicas y a la práctica humana: ‘Cuando Hegel intenta y, a veces se esfuerza y se empeña incluso, para hacer conicidir la actividad racional humana con las categorías lógicas, diciendo que esa actividad es la ‘conclusión’ (Schluss), que el sujeto (el hombre) desempeña el papel de ‘un miembro’ en la ‘figura’ lógica, de una ‘conclusión’, etc. – NO SE TRATA SOLO DE UNA IDEA FORZADA, DE UN JUEGO, HAY EN ELLO UN CONTENIDO MUY PROFUNDO, PURAMENTE MATERIAL, ES PRECISO PONERLA AL REVES. LA ACTIVIDAD PRACTICA HUMANA HA TENIDO QUE LLEVAR LA CONCIENCIA DEL SER HUMANO MIL-MILLONESIMAS VECES A LA REPETICION DE DIVERSAS FIGURAS LOGICAS A FIN DE QUE PUDIERAN ADQUIRIR EL SIGNIFICADO DE AXIOMAS’ (*Obras completas*, tomo 29, pág. 172, edición rusa). En otra ocasión Lenin expresa la misma ideia sobre la relación entre las formas lógicas del pensamiento y la práctica humana del siguiente modo: ‘La conclusión de la acción... Para Hegel la *acción*, la práctica es la ‘conclusión’ lógica, una figura de la lógica. ¡Y es cierto! Claro que no en el sentido de que la lógica tiene otra forma de existencia en la

Vigotski repete essa passagem no capítulo 2 do livro *Pensamento e Fala*, quando comenta a socialização do pensamento infantil e aborda a relação da mente com a realidade. Mas, na citação acima⁴⁵⁷, proveniente do texto *Desenvolvimento das funções psíquicas superiores no período de transição*, Vigotski reuniu num só trecho 2 passagens que Lenin colocou em páginas diferentes. Essa atitude nos sugere uma seleção, ou seja, Vigotski destaca ou sublinha, do pensamento de Lenin, o que considerou uma contribuição à sua teoria psicológica no âmbito do desenvolvimento dialético da consciência. Na tradução brasileira que utilizamos, essas passagens estão assim:

Quando Hegel tenta – por vezes até mesmo com grande esforço – subordinar a atividade humana dirigida a fins às categoriais lógicas, dizendo que esta atividade é um “silogismo”, que o sujeito (o homem) desempenha o papel de um termo qualquer na “figura” lógica do silogismo etc. – isto não é apenas um jogo vazio. Há qui um conteúdo muito profundo e puramente materialista. É preciso inverter: a atividade prática do homem teve que levar a consciência humana a repetir, milhares e milhares de vezes, as diferentes figuras lógicas para que estas pudesse adquirir o sentido de *axiomas*. *Nota bene* a isto. (LENIN, 1914/2011, p. 164, grifo do autor)

“O silogismo da ação”... Para Hegel, a *ação*, a prática, é um “*silogismo lógico*”, uma figura lógica. E isto é verdade! Não, decerto, no sentido de que o ser-outro da figura da lógica seja a prática do homem (= idealismo absoluto), mas no sentido inverso: a prática humana, repetida milhões de vezes, fixa-se na consciência mediante as figuras lógicas. Tais figuras adquirem a solidez de um preconceito e um caráter axiomático precisamente em virtude dessa repetição infinita. (LENIN, 1914/2011, p. 181, grifo do autor)

Vigotski continua sua abordagem da lógica dialética, mas, insere as contribuições de Lenin com a teoria do conhecimento, frisando a importância da relação da ação e da linguagem. Esse esquema nos parece caracterizar um percurso vigotskiano

práctica del ser humano (=idealismo absoluto), sino viceversa: la práctica humana, al repetirse mil millones de veces, se afianza en la conciencia humana con las figuras lógicas, figuras que tienen la solidez de un prejuicio y carácter axiomático debido precisamente (y tan solo) a esa repetición’ (*ibidem*, pág. 198, ed. rusa)” (VYGOTSKI, 1931/2006a, p. 162-163).

⁴⁵⁷ Segundo a publicação brasileira desse texto de Lenin (1914/2011), o referido trecho não vem destacado em caixa alta. Mas, na obra *Cuadernos Filosóficos* (LENIN, 1974), o trecho vem destacado em caixa alta: “Cuando Hegel se esfuerza – y a veces resopla y jadea – para ubicar la actividad humana dirigida a un fin entre las categorías de la lógica, diciendo que dicha actividad es el ‘silogismo’ (*Schluss*), que el sujeto (el hombre) desempeña el papel de un ‘miembro’ en la ‘figura’ lógica del ‘silogismo’, etc. – **ENTONCES NO SE TRATA SIMPLEMENTE DE UNA INTERPRETACIÓN FORZADA, DE UN SIMPLE JUEGO, TIENE UN CONTENIDO MUY PROFUNDO, PURAMENTE MATERIALISTA.** Hay que invertir: la actividad práctica del hombre debe llevar su conciencia a la repetición de las distintas figuras lógicas, miles de millones de veces, *a fin de que* esas cifras *pueden* obtener la significación de *axiomas*. Esto *Nota bene*” (LENIN, 1974, p. 178).

de Hegel a Lenin, que segue a trilha da inversão marxista da lógica hegeliana, como balizada por Lenin.

Aliás, a inversão que Lenin coloca é, segundo a avaliação de Lefebvre e Guterman (2011), um dos pontos mais importantes de seu estudo sobre Hegel. Esses autores comentam que, assim, a lógica passa a ser subordinada ao primado da prática. Na análise de Lenin (1914/2011, p. 167, grifo do autor), “a dialética *das coisas* produz a dialética das *ideias* e não o inverso”.

Por outro lado, como comentam Lefebvre e Guterman (2011) e Vázquez (2011), Lenin não descarta as figuras lógicas, mas as coloca em íntima relação com a atividade prática humana, modificando assim a perspectiva da lógica hegeliana sem destruir sua contribuição filosófica.

Na análise de Cabral (2006):

Resumidamente, podemos dizer que, para os materialistas dialéticos, o conhecimento é, a princípio, puramente sensível. Ele compõe-se apenas dos fenômenos reais captados pelos órgãos sensoriais e enviados ao nosso cérebro. Mas, na medida em que o conhecimento sensível vai se acumulando quantitativamente, ele produz um “salto” e se converte em conhecimento racional, em ideias. O materialismo dialético defende, ainda, que só podem atingir um conhecimento verdadeiro após realizadas diversas repetições do processo que conduz da matéria à consciência e da consciência à matéria, o que equivale dizer, depois de um processo que nos leva da prática à teoria e da teoria à prática. (CABRAL, 2006, p. 54)

Contudo, é importante notar que, na abordagem dialética de Vigotski, uma preocupação teórica fundamental está no papel da linguagem na formação do pensamento abstrato que se apóia na ação prática. Isso é um diferencial em Vigotski. No caso, Vigotski frisa a função da fala e o papel da linguagem no desenvolvimento das operações práticas intelectuais da criança. A seguinte afirmação de Vigotski nos ajuda adentrar ainda mais nessa discussão:

Convém destacar, desde o princípio, dois momentos. Primeiro, a aproximação da linguagem e do pensamento não é invenção da criança, é construído por ela com ajuda de operações lógicas; não cria, valendo-se da linguagem, uma ou outra forma de conduta prática. Pelo contrário, é a própria linguagem quem adquire determinadas formas lógicas e se intelectualiza pelo mero fato de refletir e acompanhar as operações práticas intelectuais da criança. O pensamento verbal, a princípio, há de ser objetivo e tão somente se faz

subjetivo. Primeiro surge em si e depois para si⁴⁵⁸. (VYGOTSKI, 1930/2006, p. 2006a, p. 157)

Uma forma de avançarmos nas discussões acima é pela complexidade do desenvolvimento do pensamento verbal, como analisado por Vigotski.

Se na tenra idade a função diretora, orientadora, é o intelecto prático e a linguagem da criança resulta inteligente na medida em que não se separa de sua prática, agora, em troca, a prática infantil se subordina ao pensamento. Nesse processo não somente observamos como se verbaliza o pensamento, como se transforma o intelecto prático em verbal, mas também como se intelectualiza a linguagem através da ação⁴⁵⁹. (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 163)

Vygotski (1930/2006a) comenta que a ação forma na linguagem juízos, ou seja, converte a linguagem num processo intelectual. Ele comenta que a linguagem tem também um papel decisivo ao afiançar, na consciência humana, as figuras lógicas repetidas.

Nessa discussão, é importante colocar a análise que Vigotski e Luria fazem da relação interfuncional entre ação e palavra.

Para Vygotski e Luria (1931/2007), é importante examinar a relação interfuncional entre palavra e ação, pois, “a *palavra*, ao intelectualizar-se e desenvolver-se sobre a base da *ação*, eleva a ação a um nível supremo, a subordina à vontade da criança e marca o selo da vontade sobre a ação”⁴⁶⁰ (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 85, grifo no original); ou ainda: “se o ato, independente da palavra, está *no princípio* do desenvolvimento, no final dele está a palavra convertendo-se em ato, a palavra que

⁴⁵⁸ “Conviene destacar, desde el principio, dos momentos. Primero, la aproximación del lenguaje y del pensamiento no es invento del niño, es construido por él con ayuda de operaciones lógicas, no crea, valiéndose del lenguaje, una u otra forma de conducta práctica. Por el contrario, es el propio lenguaje el que adquiere determinadas formas lógicas y se intelectualiza por el mero hecho de reflejar y acompañar las operaciones prácticas intelectuales del niño. El pensamiento verbal, a principio, há de ser objetivo y tan solo después se hace subjetivo. Primero surge en si y despues para si” (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 157).

⁴⁵⁹ “Si en la edad temprana la función rectora, dirigente, es el intelecto práctico y el lenguaje del niño resulta inteligente en tanto en cuanto no se aparta de su práctica, ahora, em cambio, la práctica infantil se subordina al pensamiento. En ese proceso no sólo observamos cómo se verbaliza el pensamiento, cómo se transforma el intelecto práctico em verbal, sino también cómo se intelectualiza el lenguaje a través de la acción práctica” (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 163).

⁴⁶⁰ “[...] la *palabra*, al intelectualizarse y desarrollarse sobre la base de la *acción*, eleva a la acción a un nivel supremo, la subordina a la voluntad del niño e inscribe el sello de la voluntad sobre la acción” (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 85, grifo dos autores).

faz livre a ação humana”⁴⁶¹ (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 85, grifo no original).

Na opinião de Konder (1988), Lenin resgata, no estudo do pensamento marxista, a íntima relação entre subjetividade e objetividade, mostrando que a teoria é ação em movimento.

8.6. O traço distintivo da palavra

Os caminhos do concreto ao abstrato e suas mudanças na relação entre pensamento e palavra, são complexos. Vigotski esforçou-se para entender dialeticamente essa complexidade, segundo o método dialético marxista.

Na análise de Gruner (2006), o problema da inversão marxista da dialética hegeliana envolve a discussão da relação sujeito/objeto, que Marx trata como uma “*subjetividade ativa*, que não se resigna simplesmente em *registrar os dados* imediatos dos sentidos (como é o caso do empirismo ou do ‘sensualismo’ materialista vulgar), mas também *opera* sobre eles para transformá-los” (GRUNER, 2006, p. 108, grifo do autor).

Para nós, as discussões de Vigotski sobre o desenvolvimento intelectual como um processo mediado pela Palavra, também envolvem essa questão que é de ordem dialética marxista. A análise dialética de desenvolvimento elaborada por Vigotski, também abarca a questão da práxis do conhecimento.

Um aspecto importante no estudo dessas questões no desenvolvimento da teoria de Vigotski encontra-se nas inserções que o autor faz de contribuições de Lenin, especialmente as do texto *Cadernos sobre a dialética de Hegel*.

A nosso ver, todos esses questionamentos se encontram com essa importante afirmação de Vigotski, contida no último capítulo do livro *Pensamento e Fala*:

Como já temos dito, nossa investigação faz referência todo o tempo ao aspecto da palavra que, como o outro lado da Lua, era um terreno ignorado pela psicologia experimental. Temos tratado de investigar a relação da palavra com o objeto e com a realidade. Temos intentado estudar experimentalmente a

⁴⁶¹ “[...] si el acto, independiente de la palabra, está *al principio* del desarrollo, al final de él está la palabra convirtiéndose en acto, la palabra que hace libre la acción humana” (VYGOTSKI e LURIA, 1931/2007, p. 85, grifo dos autores).

transição dialética da sensação ao pensamento e mostrar que neste a realidade se reflete de outro modo que na sensação; que o principal traço distintivo da palavra é o reflexo generalizado da realidade⁴⁶². (VIGOTSKI, 1934/2012d, p. 514)

Para Temporetti (2007), no livro *Pensamento e Fala*, Vigotski utilizou com maestria a análise dialética, assinalando que “a palavra, o significado verbal, resultou ser a pedra angular, aquela que os construtores da psicologia desprezaram”⁴⁶³ (TEMPORETTI, 2012, p. CXXI).

Para Zinchenko (2005), na passagem acima, Vigotski chama atenção para as formas interiores da palavra como instrumento.

Essa afirmação de Vigotski nos remete a um plano mais elevado de sua teoria: a relação da palavra com a consciência humana.

Na teoria de Vigotski, a Palavra é vista com significado e sentido. No texto *O Problema da Consciência* Vygotski (1933/1991i) comenta o problema psicológico do significado, recorrendo a contribuições de Paulhan. No último capítulo do livro *Pensamento e Fala* Vigotski (1934/2012d) retoma essa questão, mencionando novamente a contribuição desse autor.

Na análise desse problema, Vigotski comenta que no significado da palavra se encontra a unidade dos processos de pensamento e de fala, pois, “uma palavra privada de significado não é uma palavra, mas sim um som vazio. Por conseguinte, o significado é um atributo imprescindível e constitutivo da palavra. É a própria palavra considerada no aspecto interno”⁴⁶⁴ (VIGOTSKI, 1934/2012d, p. 426).

Dizendo que a palavra é tanto verbal quanto intelectual, Vigotski (1934/2012d) considera o significado da palavra como um fenômeno do pensamento, colocando que o pensamento não se reflete na palavra, mas se realiza em palavra.

⁴⁶² “Nuestra investigación hizo referencia todo el tiempo, como ya hemos dicho, al aspecto de la palabra que, como el otro lado de la Luna, era un terreno ignorado por la psicología experimental. Hemos tratado de investigar la relación de la palabra con el objeto y con la realidad. Hemos intentado estudiar experimentalmente la transición dialéctica de la sensación al pensamiento y mostrar que en este la realidad se refleja de otro modo que en la sensación, que el principal rasgo distintivo de la palabra es el reflejo generalizado de la realidad” (VIGOTSKI, 1934/2012d, p. 514).

⁴⁶³ “[...] la palabra, el significado verbal, resulto ser la piedra angular aquella que los constructores de la psicología habían despreciado” (TEMPORETTI, 2007, p. CXXI).

⁴⁶⁴ “Una palabra privada de significado no es una palabra, sino un sonido vacío. Por consiguiente, el significado es un atributo imprescindible y constitutivo de la propia palabra. Es la propia palabra considerada en el aspecto interno” (VIGOTSKI, 1934/2012d, p. 426).

Por outro lado, comenta que “a palavra inclui o sentido dos contextos”⁴⁶⁵ (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 127); ou ainda:

A palavra adquire sentido só na frase, mas a própria frase adquire sentido só no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra do autor. O verdadeiro sentido de cada palavra se define, em última instância, por toda a abundância de aspectos existentes na consciência relativos ao expressado por tal palavra.⁴⁶⁶ (VIGOTSKI, 1934/2012d, p. 495)

Mas, é importante frisar que, no livro *Pensamento e Fala*, Vigotski (1934/2012d) coloca que o traço distintivo da Palavra – generalizar a realidade – é somente um aspecto de sua natureza que “excede os limites do pensamento como tal, e que só pode ser estudado em toda a sua plenitude no marco de um problema mais geral: a palavra e a consciência”⁴⁶⁷ (VIGOTSKI, 1934/2012d, p. 514). Aqui, repetimos o que citamos anteriormente: “uma palavra com sentido é o microcosmo da consciência humana” (VIGOTSKI, 1934/2012d, p. 515). Sem se descuidar da importância das relações sociais, Vigotski coloca que o sentido da palavra remete à consciência.

Para Vigotski (1934/2012d), a consciência humana se mostra de distintos modos ao sentir e pensar a realidade em suas diferentes maneiras de refletir a realidade, e que o pensamento e a palavra são a chave para se compreender a natureza da consciência humana. No caso, o autor entende que tanto o pensamento quanto a totalidade da consciência estão vinculados ao desenvolvimento da palavra, que expressa diretamente a natureza histórica da consciência humana.

A nosso ver, a relação significado/pensamento e sentido/consciência, como analisado por Vigotski, se mostra também como um desafio para se pensar a aplicação da abordagem dialética vigotskiano no processo educativo, junto ao problema da mediação simbólica.

Temos consciência que, nesse capítulo, adentramos numa discussão complexa e difícil. Mas, o fazemos para tentar ao menos visualizar o tema mediação em sua matriz

⁴⁶⁵ “La palabra incluye el sentido de los contextos” (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 127).

⁴⁶⁶ “La palabra adquiere su sentido solo en la frase, pero la propia frase adquiere sentido solo en el contexto del párrafo, el párrafo en el contexto del libro, el libro en el contexto de toda la obra del autor. El verdadero sentido de cada palabra se define, en última instancia, por toda la abundancia de aspectos existentes en la conciencia relativos a lo expresado por tal palabra” (VIGOTSKI, 1934/2012d, p. 495).

⁴⁶⁷ “[...] cuyo significado excede los límites del pensamiento como tal y que solo puede ser estudiado en toda su plenitud en el marco de un problema más general: la palabra y la conciencia” (VIGOTSKI, 1934/2012d, p. 514).

filosófica e extensão psicológica, no processo de desenvolvimento dialético da consciência sobre o mundo. Por isso, esse capítulo se coloca mais como um estudo que pretende abrir essa importante discussão na investigação de mediação na teoria de Vigotski e suas implicações dialéticas.

CAPÍTULO 9 – MEDIAÇÃO E PROCESSO DE ENSINO NA TEORIA DE VIGOTSKI

Ao longo do trabalho, abordamos algumas implicações da teoria de Vigotski para a Educação, envolvendo também a análise do uso do termo mediação.

Nesse capítulo abordaremos o processo educativo como entendido e afirmado pelo autor em seus textos, com especial atenção para a inserção de mediação nesse processo, fazendo um movimento de análise do que representaria mediação no tecido do processo ensino-aprendizagem, segundo a teoria vigotskiana.

Para tanto, retomaremos alguns pontos importantes comentados anteriormente no trabalho e apresentaremos outros ainda não comentados e que reforçam a análise no sentido acima colocado.

Mas, frisamos que esse capítulo não representa uma retomada que envolve todas as interpretações e análises que desenvolvemos em detalhes ao longo do trabalho. Por isso, deve ser considerado como uma soma ao que já foi tratada em capítulos anteriores, podendo o leitor revisitar esses capítulos para ampliar ou articular com o que aqui colocamos.

9.1. Preâmbulo histórico

A teoria de Vigotski se desenvolveu também dentro de um cenário educacional específico da União Soviética do período. Além da premente necessidade de se produzir uma nova cultura educacional e de se promover um processo de transição da educação czarista para uma pedagogia de base socialista, este cenário gerou também propostas metodológicas de ensino próprias do contexto de pesquisa e prática educacional dessa época. Assim, cabe visualizar alguns dados desse cenário para situar Vigotski também no aspecto histórico.

Segundo Bogoyavlensky e Menchinskaya (2011), nas primeiras décadas do século XX, realizavam-se na Rússia investigações sobre os processos mentais que constituíam as condições internas da aprendizagem – principalmente estudos sobre os processos mentais das crianças durante a execução de alguma tarefa –, no intuito de proporcionar as bases do processo educativo.

Bogoyavlensky e Menchinskaya (2011) comentam que, na década de 1920, depois da revolução socialista, teve lugar uma campanha contra o verbalismo nas escolas, junto com a iniciativa de desenvolver o ensino prático. No caso, deu-se também uma ênfase no estudo do pensamento como solucionador de problemas, tendo as dificuldades nas tarefas o papel de estimulador do pensamento. Nesse período, Bogoyavlensky e Menchinskaya (2011) destacam contribuições de Vigotski com o livro *Psicologia Pedagógica*, dizendo que “a obra de Vygotsky (*Psicologia da educação*, 1926), teve decisiva importância para determinar desenvolvimentos posteriores”⁴⁶⁸ (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 2011, p. 121, grifo no original).

Cecchini (2007) coloca que a partir da primeira metade da década de 1930, os psicólogos soviéticos enfrentaram os problemas educacionais, estudando também, cientificamente, a linguagem como instrumento específico do homem e a relação pensamento-linguagem. Esse autor comenta que esse assunto foi enfrentado por Vigotski, mencionando sua contribuição com o livro *Pensamento e Fala*, que, segundo o autor, influenciou em pesquisas posteriores, dentre elas as de A. R. Luria e sua escola.

Bogoyavlensky e Menchinskaya (2011) colocam que na primeira metade da década de 1930, investigavam-se os processos mentais das crianças, colocando-se novos problemas teóricos às práticas educativas (com destaque para o estudo das funções mentais e suas relações recíprocas) e do significado da atividade dos próprios alunos durante a aprendizagem. Esses autores mencionam as contribuições de Vigotski para esse momento, destacando suas investigações sobre a formação de conceitos durante a aprendizagem escolar; sua análise do problema mais amplo envolvendo a relação entre os sistemas de conceitos; e seu estudo experimental do problema entre aprendizagem e desenvolvimento, onde afirmava que no processo de aprendizagem, o desenvolvimento mental provocava mudanças para níveis de pensamento qualitativamente distintos.

A partir da década de 1930, o sistema educacional sofreu importantes mudanças com a intervenção de Stalin, afetando também os trabalhos de Vigotski.

⁴⁶⁸ “La obra de Vygotsky (*Psicología de la educación*, 1926) tuvo decisiva importancia para determinar posteriores desarrollos” (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 2011, p. 121, grifo dos autores).

Kirov, Ministro da Educação Nacional da R.S.F.S.R.⁴⁶⁹ no tempo de Stalin, como pensador positivista e materialista, ao assumir o cargo intensificou a forma doutrinária da educação. O professor, para ele, era autoridade absoluta em conhecimento e disciplina. Defendeu e incentivou o nacionalismo. (CRUZ, 1984, p. 104)

De acordo com Caruso (2007, p. LX), “enquanto que na década de 1920 as discussões intelectuais no interior da psicologia soviética foram sumamente livres, com a grande mudança proclamada por Stalin e corporificada no Primeiro Plano Quinquenal no ano de 1929, a situação dos cientistas piorou”⁴⁷⁰. Caruso (2007) comenta que a partir desse momento, as instituições científicas e educacionais passaram a sofrer maior controle político.

A partir de 1931 aumenta o controle acadêmico no país visando impor uma visão ideológica uniforme aos debates científicos. No dia 5 de julho de 1936, o Comitê Central do Partido Comunista da União Soviética publicou uma Resolução intitulada “Dos Erros Pedológicos dos Comissariados de Educação”⁴⁷¹. A Pedologia e tudo a ela relacionada foram censuradas. Com esse decreto, o ensino da Pedologia nos Institutos de Pedagogia foi abolido, suas obras censuradas e os que atuavam profissionalmente como pedólogos transformados em professores (TEIXEIRA, 2004; CARUSO, 2007; SOUZA JUNIOR, 2008; DUARTE, FREIRE e HAZIN, 2012).

Nesse contexto, os trabalhos escritos de Vigotski foram também afetados. Segundo Blanck (1996, p. 42), “uma perseguição sistemática aos intelectuais por parte da degeneração stalinista resultou no banimento de seus escritos por vinte anos. A partir de 1956, no entanto, teve início a reedição do trabalho de Vygotsky”.

9.2. Psicologia pedagógica

Do período reflexológico, destacamos o livro *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 1926/2003). Deste livro, recolhemos algumas afirmações de Vigotski que

⁴⁶⁹ Segundo nota do livro: “R.S.F.S.R. Russian Soviet Federated Socialist Republic, é a república mais importante dentre as 15 repúblicas que, segundo Relier e Morphet (op. cit. p. 117), lidera a política do desenvolvimento” (CRUZ, 1984, p. 104).

⁴⁷⁰ “Mientras que en la década de 1920 las discusiones intelectuales en el interior de la psicología soviética fueran sumamente libres, con el gran cambio proclamado por Stalin y corporizado en el Primer Plan Quinquenal en el año de 1929 la situación de los científicos empeoró” (CARUSO, 2007, p. LX).

⁴⁷¹ Vide em Teixeira (2004) a tradução desse decreto na íntegra.

nos ajudam a formar um quadro geral do entendimento do autor sobre a natureza e os componentes do processo educativo.

Ao abordar a natureza do processo educativo, o autor aponta para uma discussão fundamental, dizendo: “o problema educativo, como esclareceremos mais adiante, ocupa um lugar central na nova maneira de enfocar a psique do homem” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 144). A questão da psique é importante tanto na psicologia quanto na abordagem pedagógica de Vigotski, mas, é preciso considerar que essa afirmação de Vigotski vem acompanhada de discussões científicas importantes na época.

No caso, é necessário verificar que no livro *Psicologia Pedagógica* Vigotski (1926/2003) faz uma análise biológica e social da Educação, dizendo:

O fator biológico determina a base, o fundamento, das reações herdadas, de cujos limites o organismo não pode sair e sobre as quais se constrói o sistema de reações aprendidas.

Ao mesmo tempo, é evidente que esse novo sistema de reações é totalmente determinado pela estrutura do ambiente no qual o organismo cresce e se desenvolve. Por esse motivo, toda educação tem inevitavelmente um caráter social. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 75)

No âmbito da questão pedagógica, o autor comenta:

O problema pedagógico está situado no centro da nova psicologia. A teoria dos reflexos condicionados constitui a base sobre a qual a nova psicologia deve ser construída. “Reflexo condicionado” é o nome do mecanismo que nos translada da biologia à sociologia e a natureza do processo educativo. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 33)

A nosso ver, essa discussão é científica e psicologicamente útil se observarmos que, nessa altura de sua obra, para Vigotski (1926/2003, p. 61), “a psique deve ser compreendida como uma forma particularmente complexa de estrutura do comportamento”, em que se define comportamento como “todo o conjunto de movimentos, internos e externos, de um ser vivo” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 39). Esta concepção abarca a compreensão de que “todo estado de consciência vincula-se inevitavelmente a alguns movimentos. Em outros termos, todos os fenômenos psíquicos que ocorrem no organismo podem ser estudados a partir da perspectiva do movimento” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 39).

Para Vigotski (1926/2003), o movimento do corpo está ligado à sua forma básica chamada reação. O autor coloca que “a reação constitui a forma básica e primitiva de qualquer conduta. Suas formas simples são os movimentos a *partir de algo e para algo*” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 47, grifo do autor), que foram se desenvolvendo de modo especial na espécie humana.

Mas, Vigotski (1926/2003) se ocupa em analisar o processo integral da reação, ou seja, seus componentes combinados do mais simples ao mais complexo ato de comportamento humano. Vigotski comenta esses componentes, dizendo:

O primeiro deles é a percepção, por parte do organismo, das excitações originadas no meio externo. Esse momento é denominado convencionalmente *sensorial*. Depois vem o segundo componente, o da elaboração dessa excitação nos processos internos do organismo, estimulados pelo impulso à atividade. Por último, o terceiro componente é a ação de resposta do organismo resultante de seus processos internos, geralmente sob a forma de movimento. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 47, grifo do autor)

Nota-se, portanto, quantos movimentos o organismo precisa produzir interna e externamente, em sua relação com o mundo circundante, vigorando no esquema sensação-elaboração-resposta. A consciência do mundo está imbricada nesse esquema explicativo.

Mas, para Vigotski, esse esquema não é passivo, mas ativo, mostrando que o organismo reage de maneira elaborada sobre os dados do meio. Essa discussão tem importância para o processo educativo e pode se inscrever na análise de metodologias de ensino. Para tanto, é preciso examinar mais de perto essas questões em seus textos.

Quando Vigotski (1926/2003) comenta os componentes da reação no âmbito pedagógico, faz a seguinte observação psicológica:

Na base da ação educativa dos próprios alunos deve estar o processo integral de reação com seus três componentes: percepção da excitação [estímulo], elaboração [processamento] da mesma e ação de resposta. A pedagogia anterior reforçava e exagerava de forma desmedida o primeiro momento da percepção, transformando o aluno em uma esponja que cumpria mais fielmente sua missão quanto mais ávida e plenamente se impregnava de conhecimentos alheios. Mas o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber. A psicologia exige que os alunos não aprendam apenas a perceber, mas também a reagir. Acima de tudo, educar significa estabelecer novas reações, elaborar novas formas de conduta. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 75-76)

Nessa citação, Vigotski nos mostra que o processo educativo deve considerar a reação integral do aluno como um sujeito ativo no processo do conhecimento, que não deve se guiar por conhecimentos alheios, depositados em sua mente e afeitos estritamente ao momento sensorial. Pelo contrário, defende uma visão de reação como a formação de novas conexões entre o organismo e o meio, ou entre os elementos do meio e as reações do organismo. No caso, deve-se ter a consciência do processo educativo como intervenção no desenvolvimento da criança, mas considerando o fator determinante da formação de novos nexos no sistema de reações já em curso, que modificam e transformam o sistema de reações naturais. Para ele, “a educação pode ser definida como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 82).

Nesse sentido, cabe a seguinte afirmação de Vigotski:

Já vimos que o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência. Para o organismo, só é real o vínculo que ocorreu em sua experiência pessoal. Por isso, a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 75)

Ou ainda:

“Nossos movimentos são nossos professores”. Em última instância, a criança educa a si mesma. Em seu organismo, e não em outro lugar, transcorre a luta decisiva entre as diferentes influências que definem sua conduta por muitos anos. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 75)

Para nós, o exame que Vigotski faz do processo completo da reação integral do organismo, comentado no capítulo 1, em que analisa os 3 componentes da reação, é um exemplo para as questões acima colocadas. Nesse exame, Vygotski (1926/1991c, p. 151-154) se mostra interessado em mudanças do comportamento humano do tipo inteligente, que se constitui no âmbito da psique, no sentido lato, e que surgem no curso da experiência individual. O autor comenta que **resolver um problema matemático**, é uma reação do organismo aos elementos do meio que atuam sobre ele, com base nos 3 componentes da reação (recepção, processamento, resposta). Essa experiência, portanto, não é apenas da sensação ou recepção dos estímulos do meio, mas também dos processos psíquicos que trabalham esses dados, cuja atividade resulta em reações

complexas. Assim, ocorrem transformações importantes num organismo que trabalha com as influências do meio, que não se resumem ao momento da sensação. Evidentemente, essas questões seguem para o plano educacional, numa perspectiva biopsíquica e social de educação, como colocada pelo autor.

Voltando-nos para o livro *Psicologi Pedagógica*, entendemos que Vigotski não está anulando o papel do professor ou negando a importância de sua atividade no processo educativo, ao frisar a experiência do aluno no processo do conhecimento. Ele está situando sua visão psicológica do problema da aprendizagem no novo enfoque de psique. Para tanto, analisa o trabalho pedagógico de outro ângulo, ou seja, do ângulo da participação ativa do aluno no percurso do conhecimento. Podemos dizer que ele está lidando com essa questão no problema da metodologia do ensino, colocando o papel do professor como o de orientador pedagógico do desenvolvimento do aluno para estados mais elaborados de reação, de entendimento da realidade. Nessa discussão, a visão pedagógica de professor como aquele que conduz atividades de ensino não deixa de existir, mas, ela está imbricada na visão de aprendizagem pela atividade do organismo da criança, de modo que nas reações do organismo (reação integral) estão as verdadeiras influências educativas, ou seja, aquelas transformações no próprio sistema de reações.

Vejamos essa afirmação do autor:

Por esse motivo, o tradicional sistema escolar europeu, que sempre reduziu o processo de educação e aprendizagem à percepção passiva pelo aluno de lições e prescrições do professor, é o cúmulo da torpeza psicológica. Na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 75)

Ou ainda: “a educação deve estar organizada de tal modo que não se eduque ao aluno, mas que este se eduque a si mesmo” (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 75). Entendemos que Vigotski se refere ao processo de conhecimento que passa pela reação integral, completa, do aluno, viabilizando-se o pensamento ativo e criativo.

Vigotski acolhe perspectivas progressistas de Educação, como assimiladas pelo regime socialista da época. Por outro lado, coloca essa discussão em sua perspectiva psicológica incluindo a questão do enfoque da psique, cuja natureza deve ser cientificamente reconhecida e considera pela teoria educacional. A nosso ver, isso dá identidade própria à sua abordagem psicológica do problema pedagógico.

Com isso, Vigotski coloca responsabilidades novas ao professor, aumentando mais sua participação interna ao processo ensino-aprendizagem, cuja atuação deve vir agora mediada pelo conhecimento científico das reações de seus alunos e da formação prática das leis da educação. Nessa discussão, vemos a questão da mediação da ciência influenciando na teoria pedagógica, especialmente no tocante à tomada de consciência das leis da educação. Mas, vemos também um processo dialético colocado na formação de novas conexões no curso das reações do aluno, decorrentes da educação escolar.

No caso do professor, Vigotski coloca o seguinte:

Quando concedemos uma importância tão excepcional à experiência pessoal do aluno não estamos anulando o papel do professor? Podemos substituir a fórmula anterior “o professor é tudo, o aluno, nada” pela inversa: “o aluno é tudo, o professor, nada”? De forma alguma. Se do ponto de vista científico, negamos que o professor tenha a capacidade de exercer uma influência educativa direta, que tenha a capacidade mística de “modelar a alma alheia”, é precisamente porque reconhecemos que sua importância é incomensuravelmente maior. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 76)

Ou ainda:

A educação significa sempre, em última instância, a mudança da conduta herdada e a inoculação de novas formas de reação. Portanto, se quisermos observar esse processo de um ponto de vista científico, teremos de compreender necessariamente as leis gerais da reação e das condições de formação. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 41)

Entendemos que Vigotski frisa uma influência educativa que garante a própria atividade do organismo no processo de conhecimento, mas, influenciando na atividade psíquica. Nesse sentido, cabe a visão científica do processo educativo, assim como cabe uma visão científica de psique e comportamento, como defendido por Vigotski. No caso, podemos analisar a questão da mediação pela ciência, comentada no período reflexológico, como o caminho pelo qual se abstrai e se conhece a Natureza do processo educativo, suas leis, para melhor avançar sobre sua realidade objetiva, sobre suas questões concretas tendo um conhecimento científico mais profundo a seu respeito⁴⁷², incluindo a questão da psique.

⁴⁷² Na perspectiva materialista dialética, pelo conhecimento científico o mundo é mais vasto que os limites da sensação, expressando pela abstração, pelos reflexos da realidade na consciência humana, os aspectos substanciais da realidade, suas conexões e suas leis (ROSENTAL, 1946).

Pela atividade do aluno se tem a experiência pela qual o saber é verdadeiramente saber, ou seja, elaboração pessoal de conhecimento e não simplesmente assimilação passiva de lições prescritas ou de conhecimentos alheios. Mas, essa atividade é orientada e regulada pelo educador imbuído de um conhecimento científico sobre educação e sobre psique, como coloca Vigotski. Para tanto, é preciso uma nova visão de professor, de aluno e de escola, ressaltando que o conhecimento se dá num meio social educativo, e não plasmado diretamente na alma do aluno pelas mãos do professor.

No caso, o professor deverá atuar sobre os estímulos do meio social educativo, privilegiando a reação do aluno e sua interação com esse meio, exercendo assim uma influência indireta sobre o desenvolvimento do aluno como ser ativo, muito mais rica, pedagogicamente, do que pode oferecer a influência educativa de transmissão direta.

Ainda que o professor seja impotente quanto à sua influência direta sobre o aluno, é onipotente em sua influência indireta sobre o aluno, através do meio social. O meio social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 76).

Nessa discussão, Vigotski coloca que o professor deve agir como um condutor de bonde, ou seja, dirigindo seus mecanismos e recursos de maneira inteligente; e não simplesmente empurrando o processo educativo como se fosse motor deste. Vigotski coloca essa discussão tanto no livro *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 1926/2003), quanto no prólogo ao livro de Thorndike (1926/1991c), como discutimos anteriormente.

Nessas discussões de Vigotski, vemos como central a seguinte afirmação:

A criança tem deixado de ser o recipiente vazio que o professor enche o vinho ou a água de suas lições. O professor tem deixado de ser a bomba que transvaza os conhecimentos aos educandos. Em linhas gerais, o professor tem deixado de influir diretamente nos alunos, de exercer uma ação educadora direta, enquanto não atue como parte do meio.⁴⁷³ (VYGOTSKI, 1926/1991c p. 159).

Esse meio é o meio social educativo, que caracteriza o ambiente social escolar.

⁴⁷³ “El niño ha dejado de ser el recipiente vacío que el maestro llena con el vino o el agua de sus lecciones. El maestro ha dejado de ser la bomba que trasiega los conocimientos a los educandos. En líneas generales, el maestro habrá dejado además de influir directamente en los alumnos, de ejercer una acción educadora directa en tanto en cuanto no actúe como parte del medio” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 159)

Tanto no seminário conciliar quanto no antigo ginásio, no corpo de cadetes e na instituição para nobres donzelas, nas escolas gregas e nas idades Média e do Oriente, os que educavam não eram os professores e preceptores, mas o meio social escolar que foi estabelecendo-se em cada caso. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 75)

Vigotski (1926/2003; 1926/1991c) mostra que a educação não é neutra, mas uma função do regime social, político e ideológico predominante. No âmbito da educação escolar, nos mostra que o processo educativo é feito de fato pela influência do regime social, mas, em termos de educação escolar, também em função de todo recurso ou fato que compõe o meio social escolar estabelecido, e não simplesmente por uma ideia de que o motor do conhecimento são professores, preceptores, etc. Para Vigotski (1926/2003, p. 75), “toda educação tem inevitavelmente um caráter social”. A nosso ver, a relação da atividade psíquica da criança com esse meio social escolar estabelecido, é uma questão importante nessas discussões de Vigotski.

Para nós, ao defender a existência da escola como tal, Vigotski (1926/2003) defende a importância da educação como intervenção planejada no crescimento natural da criança, num ambiente preparado para tanto, por onde a atividade do educando irá fruir. Vejamos esse comentário de Vigotski:

Superficialmente, pode parecer que não é preciso que exista nenhum meio educativo especial, que a educação pode ser efetuada em qualquer meio e que o melhor educador é o meio destinado a ser o futuro local de atividade do educando. Mas, qualquer meio social artificialmente criado sempre inclui vínculos que se distinguem da realidade objetiva e, portanto, sempre conservem certo ângulo de divergência com a vida. Seria fácil concluir então que não se deve criar nenhum meio educativo artificial: a vida educa melhor que a escola; portanto, mergulhem a criança na ruidosa torrente da vida e podem ter certeza de que esse método de ensino vai produzir um ser humano resistente e vital.

No entanto, esse critério é incorreto. Temos de considerar dois aspectos. Em primeiro lugar, o fato de que a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuada pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio [...].

Em segundo lugar, devemos levar em conta que os elementos do meio também podem influenciar de forma nociva e funesta um organismo jovem. Não nos esqueçamos que não se trata de um sujeito já formado, mas de um organismo em crescimento, mutante e frágil, e que muito do que é aceitável para um adulto é funesto para uma criança. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 77-78)

Podemos notar que Vigotski coloca o caráter intencional, planejado, artificial do meio escolar sobre o desenvolvimento da criança como um organismo em crescimento, que difere da espontaneidade do desenvolvimento na diversidade de estímulos da vida

corrente. Os processos de educação de um e de outro meio, são diferentes também em função dessa divergência. No caso, um processo de interação ativa da criança ou do aluno com os elementos desse meio, tem relação com a organização pedagógica deste meio.

Para a psicologia pedagógica proposta por Vigotski, isso tem um peso teórico imenso, na medida em que propõe a necessidade de revisão metodológica do ensino:

Ambas as considerações, portanto – a inadaptação do meio adulto à criança e a extraordinária complexidade e heterogeneidade das influências do ambiente – obrigam a renunciar ao princípio espontâneo do processo educativo e a contrapor uma resistência razoável e uma direção a esse processo, através da organização racional desse meio. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 78)

Como coloca Vigotski (1926/2003), tal organização racional implica considerar que a educação escolar promove um conhecimento artificial sobre a realidade; e que é preciso orientar pedagogicamente a criança nesse meio escolar, nesse processo artificial de conhecimento da realidade que frui no crescimento espontâneo da criança. A nosso ver, essa análise comporta uma perspectiva dialética de desenvolvimento em que processos artificiais incidem sobre o curso natural das reações da criança, como se pode ver na discussão vigotskiana sobre reeducação, comentado no capítulo 3.

Nessa discussão, é importante lembrar que todo o ambiente social da escola, ou o seu meio educativo, deve ser organizado de tal modo que não se eduque a criança, mas que ela eduque a si mesma, em seu organismo, na formação de novas reações, justamente ao interagir ativamente com esse meio, como coloca Vigotski.

Mas, é preciso frisar que, para Vigotski:

O ambiente também não é algo totalmente estático, rígido e invariável. Pelo contrário, na realidade concreta não existe um meio único. Ele se divide em uma série de fragmentos mais ou menos independentes e isolados uns dos outros, e esses fragmentos podem ser objeto da influência inteligente do ser humano. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 79)

Vigotski (1926/2003) não concebe o homem como um autômato e tão pouco as influências do ambiente sobre ele como absolutos. Entre eles existe uma luta, um embate, do qual o comportamento é a forma superior de resolução desse embate. Nessa altura, vale lembrar o enfoque vigotskiano de psique.

Para nós, a organização racional do ambiente social escolar, ou do meio social educativo, envolve especialmente dispor a reação ou ação inteligente do homem sobre as influências do meio, em que a formação das reações tem um enorme papel psicológico. A atividade da criança (ou do seu organismo) nesse meio social escolar é fundamental nesse sentido.

Portanto, o corpo – como sucede nos campos intero e proprioceptivos – faz parte do meio social. O processo de formação das reações é ativo e bilateral; nele o organismo não está submetido apenas à influência do ambiente, mas também influi de certo modo sobre o ambiente e, através deste, sobre si mesmo, com cada uma de suas reações. Nesse processo bilateral, o reflexo pertence ao organismo; neste caso, o reflexo é entendido como uma reação preparada, e ao meio pertencem as condições para o surgimento de uma nova [reação]. Mas, em cada caso, o processo de formação das reações depende do desenlace do combate entre o organismo e o meio. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 79).

Entendemos que, nesse processo bilateral comentado por Vigotski, o papel do professor de orientar e regular a atividade escolar, as tarefas para o aluno, passa indispensavelmente pela primordial organização racional do meio educativo e da interação do aluno com este meio, especialmente no que concerne à organização das condições do meio para o surgimento de uma nova e mais complexa reação do aluno. O professor exerceria assim, intencional e premeditadamente, influência pedagógica indireta sobre o desenvolvimento e crescimento da criança, no sistema de suas reações.

Consciente dessas questões, o professor deve “distanciar-se” do meio social educativo para poder incitar suas forças ou seus elementos, com conhecimento das mesmas, sendo o organizador desse meio social educativo. Este meio inclui meios didáticos, mas não se resume neles. Isso requer uma visão ampla de papel de professor.

Da mesma forma, o professor é o organizador e o diretor do meio social educativo, assim como parte desse meio. Sempre que substitui os livros, os mapas, o dicionário, um colega, [o professor] atua como um puxador de riquixá que substitui o cavalo. Nesse caso, assim como o puxador de riquixá, o professor assume o papel de uma parte da máquina educativa e não como educador, do ponto de vista científico. Só age como tal quando, distanciando-se, incita a atuação das poderosas forças do meio, as dirige e as obriga a servir à educação.

Chegamos, assim, à seguinte fórmula do processo educativo. A educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 77)

Para Vigotski (1926/2003, p. 76), “o ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca”. Nesse ponto, lembramos a discussão que Vigotski (1926/1995c) faz do **duo** professor-aluno, quando o primeiro é visto como motor do processo educativo. Esse duo, ou seu discurso interno, deve ser substituído pelo papel do professor como organizador racional do meio social escolar, influenciando indiretamente a formação do estudante. Por isso, entendemos que a palavra “se reduz”, como colocada na citação acima, não tem sentido de diminuir a importância da atividade do professor. Pelo contrário, organizar e regular o meio social educativo tem a mesma importância do que a interação da criança com as condições ou determinações do ambiente social escolar e seu processo de formação. Para Vigotski (1926/2003, p. 76) “do ponto de vista psicológico, o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando”.

Profissionalmente, esse papel de professor não é simples, não é fácil. É preciso notar que, para Vigotski (1926/2003, p. 79), “o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem seu objetivo buscado” (p. 79). Isso se reflete na afirmação básica de Vigotski (1926/2003) de que o processo educativo “é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos” (p. 79). O autor deixa claro que não polariza o processo educativo em nenhuma dessas partes. Para ele, professor, aluno e ambiente social são ativos, e participam conjuntamente do processo educativo ou da educação escolar da criança.

Para nós, a mediação da ciência entra nessa discussão, nesse processo docente, se considerarmos o valor que Vigotski confere ao conhecimento científico na discussão do processo educativo e na elaboração da teoria educacional. Nos textos analisados do período, esse valor vem como ampliação da relação do homem com seu meio e de seu entendimento sobre a aparência e a essências das coisas, o que inclui a importante questão do conhecimento da complexidade do comportamento humano, da reação integral como processo mediatizado, o que implica na visão vigotskiana de psique como instância diretora desse comportamento ou como um filtro que seleciona e opera sobre os estímulos do meio. Nesse sentido, nos parece clara a colocação de Vigotski de que “o problema educativo, como esclareceremos mais adiante, ocupa um lugar central na nova

maneira de focar a psique do homem” (VYGOTSKI, 1926/1991c, p. 144). O processo educativo deve se orientar para o problema da psique, da consciência, deixando de ver a criança como ser passivo diante do conhecimento sobre o meio. Este conhecimento parte das sensações, das coisas, como fonte inicial, mas avança na atividade do processamento interno, psíquico, dessa fonte, e que se expressa em comportamentos mais complexos (como o aprendizado da escrita, por exemplo). Nesse sentido, vemos a importância da mediatização dos reflexos psíquicos no campo educacional.

Vigotski (1926/2003) aponta para muitas sugestões educativas no livro *Psicologia Pedagógica*, que vão ao encontro do que acima colocamos. Dentre elas, destacamos a de se criar obstáculos ao pensamento do aluno, ou seja, valorizar o processo de pensar.

Portanto, do ponto de vista pedagógico, o correto não é a tendência às representações [visuais e fáceis], mas precisamente a tendência contrária: que a criança se oriente sozinha nas circunstâncias mais complicadas e confusas. Se os senhores desejarem ensinar algo sólido para as crianças, preocupem-se com os obstáculos.

Subentende-se, ao mesmo tempo, que não se trata de criar intencionalmente situações sem saída para a criança, que provocariam nela um gasto infrutífero e não-sistemático de energias. Trata-se apenas de uma organização da vida, e do ensino, importante para que a criança encontre os dois elementos necessários para o desenvolvimento do processo do pensamento como forma superior do comportamento. Esses dois elementos consistem, em primeiro lugar, em uma tarefa que deva ser resolvida e, em segundo, nos elementos e meios com os quais esse problema possa ser resolvido. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 174)

Que pesem possíveis influências do Plano Dalton e a prevalência de métodos de ensino de laboratórios e de projetos, comuns no período, na proposta de psicologia pedagógica de Vigotski, temos uma importante indicação do autor de que o curso do pensamento do aluno deve se dar de forma mais independente, ou seja, sem depositar a responsabilidade de **todo** o controle do pensamento do aluno e assimilação de conteúdos, na condução direta do professor ou somente no primeiro momento da reação completa (sensação ou recepção). Essa postura indica sua visão de ensino, sua concepção de formação escolar do aluno e sua contribuição metodológica para aqueles tempos de transição educacional na Rússia soviética.

Devemos notar que, na citação longa acima colocada, se trata de uma situação problemática intencional e sistematicamente planejada e aplicada pelo professor para os fins acima colocados, para o desenvolvimento intelectual do aluno, que envolve

modificações importantes no sistema de reações do aluno, colocando-se a relação entre o velho e o novo no sistema de suas reações em curso. No caso, ousamos colocar que, de certo modo, aspectos de um ensino desenvolvimental já aparecem nessas discussões de Vigotski, no qual se devem levar em conta mediações no tecido do processo educativo.

Mas, a teoria histórico-cultural avançará bastante com essas discussões, espeicalmente em termos de ação mediada pela operação dos signos. Na sequência, abordaremos essa questão.

9.3. Teoria cultural da educação

Na teoria histórico-cultural, a ação mediada pela operação do signo faz ver que “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”⁴⁷⁴ (VYGOTSKI, 1929/1995o, p. 259).

A teoria histórico-cultural de Vigotski defende uma teoria cultural na educação escolar. Nas palavras de Vigotski:

No processo de desenvolvimento cultural, a criança vai assimilando não somente o conteúdo da experiência cultural, mas também os métodos e modos da conduta cultural e do pensamento: vai dominando os particulares meios culturais criados pela humanidade no curso do desenvolvimento histórico, por exemplo, a linguagem, os símbolos aritméticos, etc. A criança aprende a empregar funcionalmente determinados signos como meio para executar tal ou qual operação psicológica. De tal maneira, as formas elementares e primitivas de conduta se convertem em atos e processos culturais mediados. (VYGOTSKI, 1928/1997f, p. 347)

Ou ainda: “a educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. A educação não apenas influi em uns e outros processos de

⁴⁷⁴ “[...] los procesos naturales son una función determinada por los procedimientos artificiales. Los procesos naturales se aplican donde no existen procedimientos artificiales y se emplean para facilitar la utilización de estos últimos” (VYGOTSKI, 1929/1995º, p. 259).

desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude”⁴⁷⁵ (VYGOTSKI, 1930/1991e, p. 69).

Para Rivièrè (2002), Vygotski vê a educação “como *instrumento essencial de enculturação e humanização*”⁴⁷⁶ (RIVIÈRE, 2002, p. 18, grifo no original), associando-a ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Para Vigotski a educação de formas superiores de conduta representa um desenvolvimento mais a saltos do que em linha reta, entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento, gerando algo novo. No caso, dominar o signo cultural ou os meios externos culturais, representa desenvolver-se num curso de pensamento, de compreensão mediada da realidade, diferenciado e novo.

Nesse sentido, na educação escolar, o ensino planejado pelo professor deve promover uma espécie de virada cultural no curso espontâneo do desenvolvimento intelectual da criança. No caso, o que acontece não é a formação de novos hábitos, mas um novo curso de desenvolvimento, de formação de condutas superiores. Portanto, é uma visão dialética de desenvolvimento associada às práticas escolares.

Na análise de Baquero:

O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores é, provisoriamente, um processo **artificial** e com um alto grau de **contingência** no acesso às suas formas mais avançadas. Este percurso pode parecer óbvio; mas convém notar o fato de que *situa o problema educativo no interior das questões do desenvolvimento psicológico*. (BAQUERO, 2001, p. 75, grifo do autor)

Segundo Baquero (2001) o desenvolvimento cultural é artificial porque a educação possui um papel inerente aos processos de desenvolvimento no contexto de ensino. Para o autor, o processo educativo nessas bases não se configura somente como apropriação de um corpo de saberes externo, mas também uma apropriação como reestruturação das funções psíquicas do sujeito “que permitem seu desenvolvimento segundo o vetor de um crescente controle sobre as próprias operações intelectuais” (BAQUERO, 2001, p. 75). Esse processo é privilegiado na escola pelo acesso ao domínio dos instrumentos de mediação.

⁴⁷⁵ “La educación es el dominio artificial de los procesos naturales de desarrollo. La educación no sólo influye en uno u otros procesos de desarrollo, sino que reestructura las funciones del comportamiento en toda su entidad” (VYGOTSKI, 1930/1991e, p. 69).

⁴⁷⁶ “[...] como *instrumento esencial de enculturación y humanización*” (RIVIÈRE, 2002, p. 18, grifo do autor).

Nessa altura da análise, retomaremos aqui o exemplo da linguagem escrita, considerada por Vigotski como sendo tanto a primeira e principal linha do desenvolvimento cultural, quanto um domínio fundamental para a formação escolar.

O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionada com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. No entanto, para o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento; para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem escrita da criança, são necessários complexos processos de desenvolvimento que estamos tratando de explicar em suas linhas gerais.⁴⁷⁷ (VYGOTSKI, 1929/1995e, p. 185)

Para Vygotski (1929/1995d, p. 203), “é preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrever as letras”⁴⁷⁸, o que requer ver desenvolvimento da linguagem onde se imagina ver a formação de um hábito motor. Vigotski (1930/2009) coloca discussão semelhante no livro *Imaginação e criação na infância*.

Na perspectiva da educação cultural, o autor coloca que “o pedagogo deve organizar a atividade infantil para passar de um modo de linguagem escrita a outro; deve saber conduzir a criança através dos momentos críticos”⁴⁷⁹ (VYGOTSKI, 1929/1995d, p. 203).

Segundo Vygotski (1929/1995d, p. 194) “se não conhecemos a pré-história da escrita infantil não podemos compreender como a criança é capaz de dominar, de imediato, o mui complexo procedimento da conduta cultural: a linguagem escrita”⁴⁸⁰. Assim também para o aprendizado do cálculo, das ciências naturais, etc.

⁴⁷⁷ “El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad. Sin embargo, para que el sistema externo de medios se convierta en una función psíquica del propio niño, en una forma especial de su comportamiento, para que el lenguaje escrito de la humanidad se convierta en el lenguaje escrito del niño se necesitan complejos procesos de desarrollo que estamos tratando de explicar en sus líneas más generales” (VYGOTSKI, 1929/1995e, p. 185).

⁴⁷⁸ “[...] es preciso enseñar al niño el lenguaje escrito y no a escribir las letras” (VYGOTSKI, 1929/1995d, p. 203).

⁴⁷⁹ “El pedagogo debe organizar la actividad infantil para pasar de un modo de lenguaje escrito a otro, debe saber conducir al niño a través de los momentos críticos” (VYGOTSKI, 1929/1995d, p. 203).

⁴⁸⁰ “Si no conocemos la prehistoria de la escritura no podemos comprender como el niño es capaz de dominar de inmediato el muy complejo procedimiento de la conducta cultural: el lenguaje escrito” (VYGOTSKI, 1929/1995d, p. 194).

Mencionando investigação de Luria, Vygotski (1929/1995d) comenta que essa história começa bem antes do professor colocar um lápis na mão do aluno. Assim, Vygotski (1929/1995d) comenta que a criança deve ser pedagogicamente conduzida a ter uma compreensão interna da escrita, de modo que esta se converta numa faceta de seu desenvolvimento.

Nessa discussão, também lembramos que, para Vigotski, a questão não é o que separa (como diria a psicologia tradicional) educação como fator externo, de desenvolvimento como fator interno, mas o que dinamicamente os combina e como se modificam.

Para tanto, é preciso um preparo docente numa visão dialética e genética do desenvolvimento psicológico da criança, para orientar um processo pedagógico ou um planejamento de ensino escolar que abarque essas questões. A mediação pela operação do signo está incluída nessa discussão.

Assim, entendemos que a transposição didática dessas questões levantadas pela teoria histórico-cultural, é bem mais complexa do que a princípio se pode imaginar, pois, exige do professor não somente uma compreensão genética de desenvolvimento psicológica da criança, como também uma perspectiva dialética de ensino-aprendizagem.

Tal complexidade se coloca na discussão que Vygotski (1929/1995i) levanta de que entre a percepção imediata e a mediada estão os limites entre a forma inferior e a superior, ou seja, o ensino não deve se pautar numa visão de continuidade do desenvolvimento natural no processo cultural promovido na escola, mas de salto dialético entre os elementos primitos e os complexos, na medida em que as funções psíquicas superiores são negadas e mantidas nas superiores, ou mais complexas. No caso do ensino da aritmética cultural, Vigotski comenta:

Assim, pois, a tese fundamental consiste no seguinte: em uma determinada etapa de seu desenvolvimento, a criança chega a compreender o caráter limitado de sua aritmética e começa a passar à aritmética mediada. As cifras substituem os ‘tratores’, os ‘relógios’ e outras figuras. É quando se origina o conflito entre nosso sistema de cálculo e a percepção direta das figuras. A aritmética escolar constitui um momento de mudança.⁴⁸¹ (VYGOTSKI, 1929/1995i, p. 211)

⁴⁸¹ “Así pues, la tesis fundamental consiste en lo siguiente: en una determinada etapa de su desarrollo, el niño llega a comprender el carácter limitado de su aritmética y comienza a pasar a la aritmética mediada.

Para Vygotski (1929/1995i, p. 211), “nesse choque tem lugar uma etapa nova, ulterior, de desenvolvimento do cálculo”⁴⁸².

Segundo Vygotski (1929/1995h), na teoria histórico-cultural, a educação das formas superiores de conduta se dá na contradição e choque do **próprio historicismo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores** ligado ao conhecimento da realidade objetiva, numa concepção genética e dialética de educação e desenvolvimento.

Pedagogicamente falando, o importante nesse historicismo é considerar como base a compreensão de que a passagem da aritmética direta para a mediada compreende a assimilação da aritmética cultural: “a cultura fundamental no desenvolvimento do cálculo se enraíza na passagem da percepção direta de quantidade à mediada, no fato de que a criança principia a equiparar as quantidades com determinados signos, a operar com tais signos” (VYGOTSKI, 1929/1995i, p. 208). Assim, se coloca como fonte a experiência com as coisas, a percepção dos objetos, a relação das coisas com o pensamento, que se desenvolve para modos mais complexos, mediado pela operação do signo. Esse é um tema fundamental na teoria cultural da educação e na visão dialética de desenvolvimento do pensamento infantil, não somente no aprendizado da aritmética, mas também da leitura, da escrita, das ciências, etc.

Uma perspectiva dialética de educação e desenvolvimento também se coloca na fase final da obra de Vigotski, quando ele aborda a questão do desenvolvimento intelectual na idade escolar. Mediação está no tecido desse processo, vista em seus estudos sobre a relação entre conceitos espontâneos e científicos sobre as coisas, no desenvolvimento intelectual da criança. Na sequência, abordaremos essa discussão.

9.4. Instrução e desenvolvimento

Vigotski (1934/2012c) observa em suas investigações sobre essa relação, que os conceitos espontâneos e científicos sobre coisas e fenômenos, estão vinculados entre si por complexas relações internas. O autor comenta que esse vínculo e a própria natureza

Los ‘tractores’, los ‘relojes’ y otras figuras sustituyen a las cifras. Y es cuando se origina el conflicto entre nuestro sistema de cálculo y la percepción directa de las figuras” (VYGOTSKI, 1929/1995i, p. 211).

⁴⁸² “En ese choque tiene lugar una etapa nueva, ulterior, de desarrollo del cálculo” (VYGOTSKI, 1929/1995i, p. 211).

desses tipos de conceitos podem ser investigados na relação entre instrução e desenvolvimento na idade escolar.

Em uma dessas investigações, Vigotski elabora a tese geral de ZDP. Com base nessa tese, conclui: “*o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*” (VYGOTSKI, 1934/2007, p. 38, grifo do autor).

Para se pensar o processo educativo nesses termos, é importante atentar para a nova formação que se constitui com a relação entre instrução e desenvolvimento.

Podemos agora resumir o que dissemos e fazer uma formulação geral entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Antes de fazê-lo, salientaremos que todas as investigações experimentais sobre a natureza psicológica dos processos de aprendizagem da aritmética, da escrita, das ciências naturais e de outras matérias na escola elementar, demonstram que o seu fundamento, o eixo em torno do qual se montam, é uma nova formação que se produz na idade escolar. Estes processos estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central. A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento destas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar. (VYGOTSKY, 1934/2007, p. 41)

Em seus estudos sobre defectologia, Vygotski (1931/1997d) retoma essa Lei, dizendo:

O caminho que segue a linguagem para transformar-se em meio de comunicação, como função da conduta social, coletiva; o caminho que segue a linguagem para transformar-se em meio de pensamento, em função psicológica individual, dá uma ideia da lei que rege o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essa lei pode ser expressa do seguinte modo: toda função psicológica superior, no processo de desenvolvimento infantil, se manifesta duas vezes: a primeira como função da conduta coletiva, como organização da colaboração da criança com o ambiente, depois como função individual da conduta, como capacidade interior de atividade do processo psicológico no sentido estrito e exato dessa palavra. Do mesmo modo, também a linguagem se transforma: de meio de comunicação a meio de pensamento⁴⁸³. (VYGOTSKI, 1931/1997d, p. 139)

⁴⁸³ “El camino que sigue el lenguaje para transformarse en medio de comunicación, como función de la conducta social, colectiva, el camino que sigue el lenguaje para transformarse en medio del pensamiento, en función psicológica individual, da una idea de la ley que rige el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Esta ley puede expresarse del siguiente modo: toda función psicológica superior, el proceso del desarrollo infantil, se manifiesta dos veces, la primera como función de la conducta colectiva, como organización de la colaboración del niño con el ambiente, después como función individual de la conducta, como capacidad interior de actividad del proceso psicológico en el sentido estricto y exacto de esta palabra. Del mismo modo, también el lenguaje se transforma, de medio de comunicación a medio del pensamiento” (VYGOTSKI, 1931/1997d, p. 139).

A linguagem é o paradigma da explicação acima. Mas, é importante notar que, junto a essa questão, temos a linguagem transformando de meio de comunicação da conduta social, coletiva, para a linguagem como meio de pensamento, em função psicológica individual, ou como função individual da conduta. Que pese o sentido de conversão, a relação linguagem-pensamento é uma composição importante para se pensar tanto o progresso do conhecimento sobre o mundo, quanto o processo ensino-aprendizagem em suas influências internas no desenvolvimento e curso do pensamento da criança. Essa discussão coloca o problema da comunicação no processo de ensino de conteúdos escolares em sala de aula, mas, figura também o pensamento. Juntos, esses fatores nos levam ao problema da formação de conceitos.

Mencionando Ach, Vygotski (1929/1995k) coloca o importante papel da palavra no processo de formação do conceito sobre os objetos, realçando a questão do signo e a influência da palavra como indicador da atenção sobre o objeto e impulso para formar novas ideias. No âmbito pedagógico, Vigotski comenta essa questão, dizendo:

Daí, a enorme importância que tem para a pedagogia a utilização da linguagem como meio para orientar a atenção e como o modo de formar as ideias. Com toda justiça, Ach assinala que, junto com o conceito de orientar a atenção com ajuda das palavras, nós saímos dos limites da psicologia individual e entramos no campo da psicologia social.⁴⁸⁴ (VYGOTSKI, 1929/1995k, p. 238).

Nessa altura de sua obra, Vygotski (1929/1995k) está analisando a questão do desenvolvimento da atenção do ponto de vista de uma operação cultural no processo de desenvolvimento da atenção voluntária.

Mas, sua análise guarda uma discussão importante em termos de processo coletivo, quando aponta a questão da pedagogia se utilizar da linguagem como meio para orientar a atenção da criança e como meio para formar novas ideias⁴⁸⁵. No aso, Vygotski (1929/1995k) comenta: “por isso, consideramos que Ach tem razão quando diz que a ação funcional da palavra corresponde ao momento da comunicação social”⁴⁸⁶

⁴⁸⁴ “De ahí la enorme importancia que tiene para la pedagogía la utilización del lenguaje como medio para orientar la atención y como el modo de formar las ideas. Con toda justicia, Ach señala que junto con el concepto de orientar la atención con ayuda de las palabras nos salimos de los límites de la psicología individual y entramos en el campo de la psicología social” (VYGOTSKI, 1929/1995k, p. 238).

⁴⁸⁵ Nesse texto, Vygotski (1929/1995k) também inclui o ato de pensar na análise desse processo educativo social.

⁴⁸⁶ “Consideramos por ello que Ach tiene razón cuando dice que la acción funcional de la palabra corresponde al momento de la comunicación social” (VYGOTSKI, 1929/1995k, p. 238).

(p. 238), colocando assim a questão da natureza social da linguagem no processo de ensino. Para ele, O processo educativo é um fenômeno social, porque se tem um processo de comunicação no qual a percepção se subordina à fala ou linguagem. Com isso, Vigotski está vendo o processo educativo da perspectiva da psicologia social.

Ao falar das raízes históricas da psicologia social moderna, Farr (1998) nos ajuda a pensar sobre as questões acima colocadas:

Devemos ter o cuidado de não pretender ver no passado aquilo que hoje diferencia a psicologia da sociologia. Em alguns aspectos, a psicologia era mais explicitamente social no passado do que é hoje. Quanto menos social ela se torna, mais se amplia a distância entre ela e a sociologia. Mesmo hoje, ela é mais explicitamente social em algumas culturas que em outras – na Rússia, digamos, em comparação com os Estados Unidos (Joravsky, 1989). Posso pensar em duas razões plausíveis para esta diferença. O individualismo não é um valor cultural tão forte na Rússia como é nos Estados Unidos. A linguagem, na história da psicologia russa, é um fenômeno explicitamente social. Isto desde Vygotsky, passando por Wundt e Humboldt, Herder e Hegel (Marková, 1983). Se os psicólogos americanos tivessem aceitado a psicologia social de Mead, a distância entre a psicologia e a sociologia não seria tão grande como é hoje na era moderna. (FARR, 1998, p. 153).

Um fator complementar ao problema da comunicação no processo de ensino é o do desenvolvimento intelectual, ou de processos internos. Nessa discussão, a relação entre instrução e desenvolvimento intelectual pode ser visualizada como um problema pedagógico e psicológico. Para Vigotski, o desafio de uma psicologia do ensino escolar é descobrir a lógica interna dos processos de desenvolvimento que se dão num ou noutro curso da instrução.

Podemos dizer assim: existe o processo de instrução; possui sua própria estrutura interna, sua sequência, sua lógica de desenvolvimento; e dentro, na mente, existe uma espécie de rede subterrânea de processos que surgem e avançam durante a instrução escolar, mas que tem sua própria lógica de desenvolvimento. Uma das principais tarefas da psicologia do ensino escolar é justamente descobrir esta lógica interna, este curso interno dos processos de desenvolvimento, que surge em função de um ou outro curso da instrução⁴⁸⁷. (VIGOTSKI, 1934/2012, p. 351-352)

⁴⁸⁷ “Podríamos decir así: existe el proceso de instrucción; posee su propia estructura interna, su secuencia, su lógica de desarrollo; y dentro, en la mente, existe una especie de red subterránea de procesos que surgen y avanzan durante la instrucción escolar, pero que tienen su propia lógica de desarrollo. Una de las principales tareas de la psicología de la enseñanza escolar es justamente descubrir esta lógica interna, este curso interno de los procesos de desarrollo, que surge en función de uno u otro curso de la instrucción” (VIGOTSKI, 1934/2007, p. 352).

Vejamos primeiramente a questão da instrução. No caso, o termo original em russo, utilizado por Vigotski, é **obutchenie**. Segundo Prestes (2010):

Poder-se-ia argumentar que a expressão *ensino-aprendizagem* seria a mais adequada para a tradução da palavra **obutchenie**. Todavia, em russo, essa palavra implica uma unidade desses processos e a mera junção por hífen de duas palavras não transmite a ideia que Vigotski atribui a ela: uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo. Ou seja, **obutchenie** implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa. Segundo esse entendimento, caberia dizer que o estudo de um livro também é **obutchenie**, pois nele pode também estar implícita a intencionalidade de instruir. No russo, por exemplo, diz-se: *ia obutchaius po knigue* (eu instruo-me por meio de um livro). (PRESTES, 2010, p. 188-189, grifo da autora)

É importante observar o comentário de Vygotski (1934/2012c) de que “na escola, a criança **se instrui** não no que sabe fazer por si mesma, e sim no que ainda não sabe fazer, mas está ao seu alcance com a **colaboração e orientação** do professor”⁴⁸⁸ (p. 357, grifo nosso). O fator cooperação ou colaboração está colocado na questão da instrução, e a natureza social da linguagem tem participação ativa nesse sentido. Mas, esse fator se orienta para modificar o curso dos processos internos de pensamento da criança. Mas, como a criança é um sujeito ativo no processo de instrução, tal mudança não é mecânica e nem puro condicionamento verbal. No caso, lembramos que, para Vigotski, ensino e desenvolvimento não são processos coincidentes, nem em sua lógica interna e nem em sua sequência, mas, tem complexas relações internas. Tais relações se colocam no próprio processo de amadurecimento das funções psíquicas no processo de educação escolar, no qual a tese da ZDP é um de seus aspectos. No caso, o ensino deve atuar na ZDP do aluno. Mas, a comunicação é somente uma parte da tese geral da ZDP. A imitação subjaz ao processo de comunicação. A combinação dinâmica entre comunicação e imitação revela a manifestação completa ou a tese geral da ZDP.

A nosso ver, isso significa reconhecer também o preciso valor pedagógico da comunicação junto ao processo de generalização, que, em conjunto, comporta o processo de pensamento sobre a realidade, sobre os objetos, e o desenvolvimento intelectual. Estes fatores devem funcionar par e passo no processo de ensino, numa boa coordenação de aspectos objetivos e subjetivos do processo ensino-aprendizagem, que

⁴⁸⁸ “[...] en la escuela el niño se instruye no en lo que sabe hacer por si mismo, sino en lo que aún no sabe hacer pero está a su alcance con la colaboración y guía del maestro” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 357).

vem ligados, vendo o ensino como atraindo e orientando o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança – o que é diferente de prever pelo desenvolvimento o futuro traçado do ensino.

Isso não significa que não se precise de uma estrutura psíquica mínima para aprender algo novo, mas implica considerar que o conhecimento novo não é mera continuação de um saber atual, mas aquela formação psíquica que está para ser ampliada ou mais desenvolvida, ou que está em curso de ser desenvolvida. Nesse sentido, a relação instrução-desenvolvimento torna-se fundamental para uma compreensão dinâmica, dialética, de processo de ensino, em que a mediação simbólica participa ativamente no processo de tomada de consciência e domínio conceitual de fatos e fenômenos, no processo de desenvolvimento intelectual do estudante.

O estudo de Vigotski sobre formação de conceitos nos ajuda a ver mais de perto aspectos intelectuais ou da lógica interna do desenvolvimento, junto ao processo de comunicação como uma das características fundamentais do ensino. Na sequência, trataremos dessa questão.

9.5. Conceitos espontâneos e conceitos científicos

Ao estudar o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, Vigotski (1934/2012c) comenta que uma questão importante na psicologia é o de se investigar como a realidade é representada, refletida e generalizada no pensamento. Nessa questão, o autor coloca a necessidade de se analisar o pensamento no sentido de que o **que** funciona determina **como** funciona. Nessa perspectiva, o autor insere o problema do significado da palavra, comentando que se o significado da palavra pertence a um determinado tipo de estrutura, um conjunto de operações será possível dentro dos limites dessa estrutura. Mas, ele não vê essa questão como simples, porque a dificuldade de se pesquisar concretamente o pensamento está no exame do incremento e desenvolvimento dos significados das palavras no desenvolvimento dos conceitos, considerando que o significado da palavra é uma generalização. Nesse âmbito, é preciso examinar como as generalizações refletem a realidade no pensamento e como se determinam as possíveis operações num determinado nível do pensamento. O modo como Vigotski aborda o problema do conceito, entra nessa discussão.

Para Vigotski (1934/2012c), o conceito não é um vínculo associativo e nem um hábito mental, mas um complexo ato de pensamento, que não se produz somente pela aprendizagem, mas também pelo próprio processo de desenvolvimento interno do pensamento da criança. Nesse sentido, o caminho segue do primeiro contato da criança com um conceito novo ao momento em que ele se torna propriedade da criança. Este é um processo psíquico interno complexo que inclui compreensão da nova palavra que se refere a um objeto, passando de uma representação vaga inicial até a própria utilização da mesma, pela criança. Essa discussão toca na questão do ensino.

No período final de sua obra, ao examinar o desenvolvimento do conceito científico na relação entre instrução e desenvolvimento, Vigotski comenta:

O desenvolvimento do conceito científico se produz nas condições do processo de ensino, que é uma forma particular de cooperação sistemática entre o pedagogo e a criança; no transcurso desta operação amadurecem as funções psicológicas superiores da criança, com a ajuda e participação do adulto. No terreno que nos interessa, isto encontra expressão na crescente relatividade do pensamento causal e na obtenção de certo nível de liberdade no pensamento científico, nível criado pelas condições de ensino⁴⁸⁹. (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 268)

Com essa afirmação, Vigotski também nos apresenta sua visão sobre as condições do processo de ensino: “forma particular de cooperação sistemática entre o pedagogo e a criança; no transcurso desta operação amadurecem as funções psicológicas superiores da criança, com a ajuda e participação do adulto” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 268). É um processo que segue propriedades ou características específicas com critérios e modos próprios de emprego, que o distingue como planejado e intencional, em que a colaboração do adulto ou do pedagogo no processo de instrução da criança é muito importante, mas, visto sem ignorar a igualmente importante questão de que o curso da instrução atua no curso de complexos processos internos de pensamento.

⁴⁸⁹ “El desarrollo del concepto científico se produce en las condiciones del proceso de enseñanza, que es una forma particular de cooperación sistemática entre el pedagogo y el niño; en el transcurso de esta cooperación maduran las funciones psicológicas superiores del niño, con la ayuda y participación del adulto. En el terreno que nos interesa, esto halla expresión en la creciente relatividad del pensamiento causal y en la obtención de un cierto nivel de libertad en el pensamiento científico, nivel creado por las condiciones de enseñanza” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 268).

É preciso prestar atenção também à influência do pensamento científico criado pelas condições do ensino, no desenvolvimento intelectual. Este processo está intimamente ligado ao significado da palavra.

Todo significado de uma palavra é, em qualquer idade, uma generalização. Mas, os significados das palavras evoluem. Quando a criança assimila pela primeira vez uma nova palavra ligada a um determinado significado, o desenvolvimento do significado da palavra não se conclui, mas está somente começando; a palavra é, a princípio, uma generalização do tipo mais elementar, e somente à medida que se desenvolve, a criança passa da generalização elementar a tipos cada vez mais elevados de generalização, culminando este processo com a formação de autênticos e verdadeiros conceitos⁴⁹⁰. (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 270)

Para Vigotski, o conceito científico não é simplesmente transferido pronto e acabado, do professor ao aluno, ele é desenvolvido como ato de pensamento.

O professor que intenta seguir esse caminho habitualmente não consegue nada mais que uma assimilação irreflexiva de palavras, um puro verbalismo que simula e imita a presença dos correspondentes conceitos na criança, mas que na realidade encobre um vazio. Nestes casos, a criança não assimila conceitos, mas palavras; capta mais com a memória que com o pensamento, e resulta incompetente diante de qualquer tentativa de aplicar com sentido qualquer conhecimento assimilado⁴⁹¹. (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 271)

Na análise de Friedrich: “para o pesquisador russo, torna-se essencial levar em conta que o conceito não está apenas em ligação com o saber verbal, mas que ele tem uma relação com a realidade experimentada e compreendida pela criança” (FRIEDRICH, 2012, p. 78).

Essa visão do modo como o pensamento da criança atua com os conceitos, aumenta a responsabilidade da cooperação sistemática entre pedagogo e criança, em termos de intencionalidade no processo de instrução. Nesse sentido, comunicação é um

⁴⁹⁰ “Todo significado de una palabra es, en cualquier edad, una generalización. Pero los significados de las palabras evolucionan. Cuando el niño asimila por primera vez una nueva palabra ligada a un determinado significado, el desarrollo del significado de la palabra no concluye, sino solamente comienza; la palabra es al principio una generalización del tipo más elemental, y solo a medida que se desarrolla el niño pasa de la generalización elemental a tipos cada vez más altos de generalización, culminando este proceso con la formación de auténticos y verdaderos conceptos” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 270).

⁴⁹¹ “El maestro que intenta seguir este camino habitualmente no consigue nada más que una asimilación irreflexiva de palabras, un puro verbalismo que simula e imita la presencia de los correspondientes conceptos en el niño, pero que en realidad encubre un vacío. En estos casos, el niño no asimila conceptos, sino palabras, capta más con la memoria que con el pensamiento, y resulta incompetente ante cualquier intento de aplicar con sentido el conocimiento asimilado” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 271).

ponto importante, mas, ligado à generalização e, combinados, ao desenvolvimento dos processos de pensamento da criança sobre fenômenos e coisas. Nessa discussão, podemos colocar também o processo de intelectualização das funções psíquicas como comentado por Vigotski nas discussões sobre ZDP e o processo de compreensão como núcleo da Imitação.

Assim, entendemos que não é a simples existência da comunicação professor-aluno em sala de aula que orienta o desenvolvimento. Mas, o que sua sistematização tem de particular cooperação para o desenvolvimento intelectual da criança, de uma perspectiva genética e dialética; e o que pode o processo de imitação e a compreensão da criança sobre os objetos, valer-se desse processo de comunicação ou dessa cooperação entre o pedagogo e a criança. Isso porque, quando a assimilação irreflexiva de palavras se deve a “um puro verbalismo que simula e imita a presença dos correspondentes conceitos na criança, mas que na realidade encobre um vazio” (VIGOTSKI, 1934/2012d, p. 271), a comunicação é inócua do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento em conceitos.

Adentramos, assim, num aspecto que nos parece fundamental nessa discussão: a relação entre pensamento e palavra. Na teoria histórico-cultural, Vygotski (1919/1995m) comenta que a relação interna entre o signo e o significado promove o encontro entre pensamento e linguagem, de modo que a criança toma consciência do objeto depois que se forma essa função, junto com o desenvolvimento da linguagem.

Olhando para a importância do significado, no período final de sua obra, Vigotski comenta:

“O significado é o caminho do pensamento à palavra”. <O significado não é a soma de todas as operações psicológicas que estão por trás da palavra. O significado é algo mais definido: é a estrutura interna da operação do signo. Isso é o que se encontra entre o pensamento e a palavra. O significado não é igual à palavra, nem igual ao pensamento. Esta não identidade pode ser avaliada na não coincidência dessas linhas de evolução.> (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 124, grifo no original).

Nota-se que o significado não é igual à palavra, nem igual ao pensamento. O significado é a estrutura interna da operação do signo. Assim sendo, comenta: *“O pensamento é um processo interno mediado. <É o caminho de um desejo vago até a expressão mediada através do significado, ou melhor, não até a expressão, mas sim até o*

aperfeiçoamento do pensamento na palavra>”⁴⁹² (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 126, grifo no original).

No último capítulo do livro *Pensamento e Fala*, Vigotski comenta:

O pensamento não está somente externamente mediado por signos, e sim também internamente por significados. A comunicação imediata entre consciências é impossível física e psicologicamente. Isto só pode ser conseguido por uma via indireta e mediada. Este caminho consiste na mediação interna do pensamento, primeiro através dos significados e logo depois através das palavras. Por isso, o pensamento nunca é equivalente ao significado direto das palavras. O significado media o pensamento em seu caminho para a expressão verbal, ou seja, o caminho do pensamento à palavra é um caminho indireto e internamente mediado⁴⁹³. (VIGOTSKI, 1934/2012d, p. 508)

Friedrich (2012) analisa essa passagem no âmbito do desenvolvimento e tomada de consciência dos conceitos, ou dos conceitos verdadeiros, dizendo:

É essa espécie de “jogo”, de não coincidência entre pensamento e linguagem, os dois sendo ao mesmo tempo indissociáveis, que constitui a condição para a formação de conceitos verdadeiros. O conceito de *mediação* tematiza perfeitamente o processo que ocorreu aqui. A linguagem não expressa, não reflete, não significa o pensamento, ela funciona como um meio [*médium*], ela faz como que o processo de pensamento se realize; em suma, o pensamento se faz através dela. Assim, a linguagem torna *presente* o pensamento realizado pelos sujeitos sob forma de conceitos verdadeiros. (FRIEDRICH, 2012, p. 96, grifo da autora)

O pensamento como externamente mediado pelo signo, e internamente mediado pelo significado, é uma perspectiva vigotskiana impressionante de mediação pela operação do signo, que pode ser pensada no plano do conhecimento, no processo de ensino.

Ao comentar sobre contribuições de Vigotski para o ensino da Geografia, Cavalcanti (2005) coloca que:

⁴⁹² “*El pensamiento es un proceso interno mediado. <Es el camino de un deseo vago hacia la expresión mediada a través del significado, mejor dicho, no hacia la expresión, sino hacia el perfeccionamiento del pensamiento en la palabra.>*” (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 126).

⁴⁹³ “El pensamiento no solo está externamente mediado por signos, sino también internamente por significados. La comunicación inmediata entre conciencias es imposible física y psicológicamente. Esto solo puede ser logrado por una vía indirecta y mediada. Este camino consiste en la mediación interna del pensamiento, primero a través de los significados y luego a través de las palabras. Por eso, el pensamiento nunca es equivalente al significado directo de las palabras. Por eso, el pensamiento nunca es equivalente al significado directo de las palabras. El significado media el pensamiento en su camino hacia la expresión verbal, es decir, el camino del pensamiento a la palabra es un camino indirecto e internamente mediado” (VIGOTSKI, 1934/2012d, p. 508).

No processo de conhecer, os objetos são apreendidos por sinais – imagens sensoriais – que se encontram colados à singularidade do objeto. Para o processo de descolamento do singular do objeto e sua generalização e abstração, a imagem tem de ser representada pelo signo. Mas, diferentemente dos animais, os sinais que os homens captam do mundo carregam-se de significação social e cultural. Desde a infância, a criança já capta o objeto semiótico, ou seja, a imagem com sua significação (com o uso da palavra). (CAVALCANTI, 2005, p. 189-190)

Cavalcanti (2005) comenta que, “para Vygotsky, a palavra é o signo que serve tanto para indicar o objeto como para representá-lo, como conceito, sendo nesse último caso, um instrumento do pensamento” (p. 190).

Chegamos, assim, ao importante papel da operação do signo no processo educacional, que vem rompendo teoricamente desde a ação mediada pela operação do signo como criado e empregado pelo homem, em suas atividades práticas.

Ao abordar a paidologia do adolescente, Vigotski comenta:

A atividade prática do homem, portanto, se faz duplamente mediada: de uma parte, está mediada pelas ferramentas no sentido literal da palavra e, de outra parte, mediada pelas ferramentas no sentido figurado, pelas ferramentas do pensamento, pelos meios, com a ajuda dos quais se realiza a operação intelectual, ou seja, mediada com a ajuda das palavras⁴⁹⁴. (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 165)

No desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, Vigotski coloca:

E somente através de um prolongado desenvolvimento a criança chega a tomar consciência do objeto, a tomar consciência do próprio conceito e a operar abstratamente com ele. O aparecimento do conceito científico, pelo contrário, não começa com o encontro direto com as coisas, mas com uma relação mediada até o objeto. (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 374).

Ou ainda:

Observamos o mesmo também nos conceitos cotidianos da criança, que mediam a relação entre o novo conceito científico e o objeto a que se refere. Como veremos mais abaixo, o conceito cotidiano, quando se coloca entre o conceito científico e seu objeto, estabelece toda uma série de novas relações com outros conceitos e modifica ele mesmo sua própria relação com o objeto. (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 385, grifo nosso)

⁴⁹⁴ “La actividad práctica del hombre, por tanto, se hace doblemente mediada: por una parte, está mediada por las herramientas en el sentido literal de la palabra y, por otra, mediada por las herramientas en sentido figurado, por las herramientas del pensamiento, por los medios, con ayuda de las cuales se realiza la operación intelectual, o sea, mediada con ayuda de las palabras” (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 165).

Nesse sentido, lembramos Guido (2008) quando diz que:

O signo é o suporte dos enunciados, sejam eles escritos ou falados, porque os signos são palavras e sons. Hoje os signos possuem maior complexidade do que nas sociedades antigas, isso porque no mundo contemporâneo os meios de comunicação de massa – a mídia e mais recentemente a internet – e as artes visuais fazem parte do cotidiano de grande parcela da população, principalmente da comunidade escolar. (GUIDO, 2008, p. 30)

No período final de sua obra, Vigotski comenta: “há o significado ali onde há signo” (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 126). Ao redor dessa afirmação, colocamos outras declarações complementares do autor, de igual importância, e que reunimos propositalmente numa sequência que vemos como um conjunto: “o homem recorre ao signo, e este gera o significado”⁴⁹⁵ (p. 129); “o significado é o caminho do pensamento à palavra”⁴⁹⁶ (p. 124); o significado é “a estrutura interna da operação do signo. Isso é o que se encontra entre o pensamento e a palavra”⁴⁹⁷ (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 124); “a formação de palavras é a função principal do signo”⁴⁹⁸ (p. 126); e “no significado se dá sempre uma realidade generalizada”⁴⁹⁹ (p. 128). A estes argumentos, somamos: “junto com o sistema surgem as relações entre os conceitos, **a relação mediada dos conceitos com os objetos através de sua relação com outros conceitos**, surge, em geral, uma relação distinta dos conceitos com o objeto; entre os conceitos resultam possíveis vínculos supraempíricos” (VIGOTSKI, 1934/2012c, p. 407, grifo nosso). A mediação da Palavra está no tecido dessas contruções.

De uma perspectiva vigotskiana, Fontana (2005) e Tunes, Tacca e Junior (2005), comentam que o desenvolvimento do processo de conhecimento, na escola, está situado em práticas educativas e contingenciados pelo trabalho escolar, mas, são essencialmente mediatizados e materializados pelos sistemas linguísticos, pelos enunciados, pelas formas ou processos semióticos, pelos sistemas teóricos. Esses autores também frisam

⁴⁹⁵ “[...] el hombre recurre al signo, y éste engendra al significado” (VYGOTSKI, 1933/1994i, p. 129).

⁴⁹⁶ “*El significado es el camino del pensamiento a la palabra*” (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 124, grifo do autor)

⁴⁹⁷ “[...] es la estructura interna de la operación del signo. Eso es lo que se halla entre el pensamiento y la palabra” (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 124).

⁴⁹⁸ “La formación de palabras es la función principal del signo” (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 126).

⁴⁹⁹ “En el significado se da siempre una realidad generalizada” (VYGOTSKI, 1933/1991i, p. 128).

que as interações linguísticas, as comunicações, em sala de aula, não são unilaterais, não são simétricas, não são lineares.

Nessa discussão, é importante frisar que comunicação verbal em sala de aula pode acontecer em qualquer abordagem de ensino, uma vez que ela é um fator fundamental do processo de conhecimento na educação escolar. Comunicação no ensino pode ser vista da perspectiva de diferentes abordagens de ensino, (MIZUKAMI, 1986; ALENCAR, 2001; POKER, 2007). Por isso, é importante demarcar bem, teoricamente, a perspectiva vigotskiana do processo coletivo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, é preciso pensar mediação vigotskiana no tecido do processo de ensino, sempre ligado aos aspectos filosóficos e psicológicos com os quais o autor estabelece seu uso teórico, sem os quais pode se desenvolver uma abordagem diferente da mediação trabalhada pelo autor em seus textos.

A abordagem de Vigotski ao problema educativo coloca discussões e orientações que podem nortear uma metodologia de ensino, uma psicologia da educação ou uma didática que se inspirem nelas, com os devidos ajustes para o contexto da escola atual. Mas, não se deve excluir dessa orientação ou ajuste, a base dialética de mediação na teoria de Vigotski.

A educação é campo propício para se pensar a dialética. Mas, seu emprego no processo de ensino é uma discussão complexa que se adensa ainda mais quando se considera sua concepção filosófica. Almeida (2003, citado por Almeida, Arnoni e Oliveira, 2003, p. 6), comenta o seguinte:

Se coubesse ao educador mediar a relação, ele deveria estar presente nos seus dois polos, ou, ao contrário, adotando-se a ideia de que a mediação é apenas uma “ponte”, o educador não poderia estar presente na relação, permaneceria entre os seus termos para permitir a ligação de ambos. (...) Outra ideia bastante difundida no campo da educação é a de que o educador seria o facilitador da aprendizagem. Ora, quando se pensa na *mediação* fundada na dialética, deve-se considerar que ela requer a superação do imediato no mediato. Assim, é provável que o educador “dificulte” a aprendizagem do educando, pois o educador precisa fazer com que o educando supere a compreensão imediata assumindo outra que seja mediata. (ALMEIDA, 2003, p.8, grifo do autor)

Essa discussão é fundamental no campo filosófico. Mas, o uso do termo, segundo a teoria de Vigotski, também requer um cuidadoso exame conceitual em seus textos, especialmente quando se dá seu uso no âmbito educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais (à guisa de conclusão), retomaremos alguns pontos e teceremos algumas reflexões sobre os dados encontrados, colocando nossa posição a respeito do tema pesquisado. Mas, pela densidade do trabalho e dos dados, essas considerações devem ser vistas como uma soma ao esforço maior de análise e interpretação colocado ao longo do trabalho.

Os dados da pesquisa mostraram que o uso do termo mediação está presente em diferentes modos desde os primeiros escritos psicológicos e pedagógicos de Vigotski até a fase final de sua obra, se relacionando com o próprio movimento teórico do autor em sua construção, conforme suas investigações psicológicas e estudo sobre a consciência humana. Como um tema recorrente, podemos dizer que se mostra mesmo como o fato central de sua teoria, como afirma o próprio Vigotski.

Mas, em sua ligação com o processo de desenvolvimento e conhecimento, as mediações tratadas por Vigotski trazem também uma marca importantíssima: sua base na dialética. Utilizando-se do método dialético e do materialismo histórico, Vigotski mostrou sua perspectiva a respeito da consciência humana, numa análise mais profunda do progresso do conhecimento humano sobre o mundo, em suas condições concretas, e em sua complexidade e composição lógica, social e histórica.

Nesse sentido, entendemos que a psicologia de Vigotski intentou discernir pela mediação, como se mostram e se desenvolvem os processos psíquicos e a consciência humana sobre a realidade, ou como se constitui o humano na perspectiva de uma psicologia dialética articulada ao redor do pensamento marxista. O exame de cada mediação tratada pelo autor traz esses importantes aspectos, destacando o papel da linguagem e incluindo o problema educativo.

As mediações identificadas no período reflexológico são dos reflexos psíquicos e do conhecimento científico da realidade.

A mediação dos reflexos psíquicos envolve o enfoque vigotskiano de psique, compreendida como uma forma particular e complexa de estrutura e direção do comportamento. No caso, pela mediatização dos reflexos psíquicos, Vigotski propõe estudar objetivamente o papel da psique na orientação da conduta, e como se

desenvolve o comportamento frente ao ambiente, tendo a reação verbal destaque tanto teórico quanto metodológico. Esse estudo das mediações dos reflexos psíquicos aproxima-se da compreensão vigotskiana de psique como um órgão seletor ou filtro que peneira os dados do mundo e os modifica para poder atuar melhor sobre eles.

A nosso ver, no campo da psicologia das reações, o foco de Vigotski no estudo da reação complexa e completa, ou do comportamento do tipo inteligente, nos pareceu um lastro teórico importante do autor, para se pensar a mediatização das reações psíquicas frente ao mundo. No campo da metodologia das investigações reflexológicas do comportamento, Vigotski afirma a importância de se estudar de forma mediada a psique e coloca destaque na palavra como reflexo de tipo social. Vigotski examina essa questão desde as brechas metodológicas da psicologia reflexológica do período, enfatizando o problema da psique e da consciência. Essa análise avança na discussão da fala, da linguagem, como base da experiência social humana, da interpretação social dos estímulos, vistos como pontos importantes em sua discussão sobre formação da personalidade e da constituição humana. Nessas discussões o autor implica o processo de ensino e a educação social.

A mediação pelo conhecimento científico tem base na perspectiva marxista e diz respeito ao conhecimento profundo das leis da educação, pelo conhecimento objetivo e transformador de seus fenômenos, para conhecer suas particularidades, qualidades e efeitos na formação da criança, incluindo o estudo de suas reações. Questionando a influência da psicologia tradicional na psicologia pedagógica e na explicação do processo educativo em sua época, Vigotski coloca a necessidade de um conhecimento científico das reações dos alunos e das leis da educação, fugindo assim da mera transmissão linear de teorias psicológicas para o campo educativo. Com isso, pode-se encontrar uma teoria educacional reconhecida não somente na aparência, mas também na essência, compondo teoria e prática educativa para transformar a educação e o próprio homem, por meio de um conhecimento mais sistematizado da totalidade biopsíquica e social do processo educativo humano e do próprio conhecimento da realidade.

Na teoria histórico-cultural, a mediação simbólica assume importância. No caso, a introdução do estímulo-signo faz a ação ter um caráter mediado. O desenvolvimento do signo tem origem social e serve, como instrumento psicológico, ao desenvolvimento

das funções psíquicas, ao conjunto das relações humanas, à prática da vida social. Vigotski coloca que a ação mediada pela operação do signo, vem apoiada em procedimentos artificiais que diferenciam as operações psíquicas naturais. Essa abordagem de Vigotski explica que as funções psíquicas básicas ou primitivas, e seus processos naturais, tem seu desenvolvimento determinado por procedimentos artificiais, por produtos da cultura humana, num processo dialético de desenvolvimento, de mudança. O desenvolvimento cultural ligado ao processo educativo, ou a formação de condutas superiores, passa por essa análise, na medida em que o domínio do signo cultural representa um salto na historicidade do desenvolvimento psíquico da criança.

A mediação social está envolvida com a atividade intelectual e controle da própria conduta na resolução de problemas práticos. A fala é o estímulo auxiliar, é o signo simbólico da mediação social. Diante de um problema prático, a fala da criança é inicialmente socializada para o pensamento do adulto, que depois retorna para a própria criança, desempenhando assim um papel primordial no processo intelectual. A fala se torna no instrumento fundamental para a resolução organizada de problemas. A mediação social é um modo da mediação semiótica. É também um momento do processo de interiorização da operação com signos, visto como um processo genético, pois, no estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a operação com signos não pode ser analisada somente por sua operação externa.

Na mediação dos conceitos vemos a discussão sobre a relação sujeito/objeto, que contém a análise de Vigotski sobre as relações entre conceito e objeto no desenvolvimento do pensamento da criança. Os conceitos se encontram na relação com os objetos, modificando tanto essa relação quanto sua própria formação conceitual, desenvolvida num sistema de conceitos. Nessa relação, se desenvolve o domínio dos conceitos, no qual resultam vínculos em que o conceito espontâneo, o conhecimento cotidiano, se coloca entre o conceito científico e seu objeto, estabelecendo uma série de novas relações com outros conceitos, e modificando ele mesmo sua própria relação com o objeto. Esse processo é ajudado pela mediação da Palavra, pois, sem linguagem não se pode formar noções sobre os objetos, considerando que conceitos dependem de generalizações da realidade. A comunicação verbal é importante nesse processo.

A essa discussão, somamos a importante questão levantada por Vigotski ao final de sua obra, sobre a Palavra em seu traço característico de generalizar a realidade no

processo dialético de transição da sensação ao pensamento. Essa preocupação científica e filosófica de Vigotski vem desde o início de sua obra. No caso, ele considera o processo de conhecimento, ou a relação entre o dado externo, sensível, e o pensamento, como um processo mediado, em que pesa a fundamental relação entre palavra e pensamento. A base da mediação na teoria psicológica de Vigotski firma-se na dialética de cunho marxista, mas tem uma característica especial ao tratar da relação das coisas com a consciência humana desenvolvendo-se e modificando-se do sensível, da percepção imediata das coisas, para o pensamento, para a generalização, como um percurso mediado pela linguagem, em que pesa o esquema comunicação/generalização.

Ligando essas discussões à abordagem educacional de Vigotski em seus textos, concluímos que o fato da mediação se coloca também como central em sua visão e análise do processo educativo. Nesse sentido, os dados da pesquisa nos levaram a refletir também sobre os elementos e a natureza do processo de ensino, como tratado nos textos do autor, considerando aspectos de mediação no tecido desse processo.

Nos textos analisados, papel de professor e concepção de aluno tem definição e importância determinada na abordagem educacional de Vigotski.

Na perspectiva de Vigotski, ao papel de professor cabe organizar e dirigir racionalmente o meio social educativo e as interações do aluno com esse meio, valendo-se de conhecimentos científicos sobre as reações humanas, sobre o desenvolvimento da criança e de sua personalidade, sobre as leis da educação, e de todo recurso pedagógico que crie condições para que o aluno elabore, pense e sinta inteiramente o conhecimento de maneira ativa, modificando assim comportamentos mais simples em mais complexos, como uma experiência própria que possibilita uma formação humana mais complexa do que aquela produzida no curso natural dos sistemas de reações (período reflexológico); conduzir pedagogicamente a experiência cultural da criança com os objetos e a realidade, organizando o acesso da mesma aos instrumentos culturais de mediação elaborados e estabelecidos pela humanidade (escrita, aritmética, mapas, desenhos, etc.), assimilados como um momento crítico e dialético no historicismo de seu desenvolvimento psíquico e conhecimento de objetos e fenômenos da realidade (teoria histórico-cultural); cooperar e colaborar sistematicamente com o desenvolvimento intelectual do aluno, o amadurecimento de suas funções psíquicas, no processo de sua instrução escolar, com a intencionalidade de fazê-lo, atraindo e

orientando, pela atividade de ensino e suas condições, processos internos de desenvolvimento psíquico, ajudando a criança a desenvolver o domínio voluntário dos conceitos sobre os objetos (investigações sobre educação, desenvolvimento e formação de conceitos).

A concepção que Vigotski demonstra sobre aluno, nos textos pesquisados, tem um marco inicial na reação e em sua visão ativa de psique como central no problema educativo, que vai se desenvolvendo ao longo de sua obra com a percepção do aluno como um sujeito ativo no processo de conhecimento da realidade na formação de conceitos, que não apenas opera sobre os dados concretos, mas também trabalha intelectualmente a respeito deles, pela formação de conceitos. Nesse sentido, opera sobre os dados concretos da realidade, desenvolvendo-se, nas relações sociais e no processo educativo, para um novo estado de entendimento complexo das coisas diferenciado do registro sensorial particular, num processo decisivo no curso do desenvolvimento de suas funções psíquicas.

Nesse quadro, a educação deve ser vista com o propósito de se formar o pensamento criador, tendo uma visão ativa e participativa do aluno no processo de sua instrução e desenvolvimento. Mas, especialmente comporta a fundamental discussão que Vigotski levanta acerca da ideia da superação dialética. A mediação simbólica, em especial, diria respeito a essa relação dialética entre sensação e pensamento, entre realidade e pensamento, atuando na relação entre funções psíquicas básicas e superiores, no desenvolvimento da criança; mostrando também como o pensamento integra e se distingue da sensação. Nessa discussão inserimos o triângulo vigotskiano pessoa-coisa-pessoa, que substancia o processo dialético de desenvolvimento intelectual no contexto escolar, que se coloca pela via da comunicação entre consciências sobre o significado do objeto ou do mundo na formação dos conceitos. Esse triângulo vigotskiano inclui mediação pelo signo como parte essencial do conhecimento vivo da realidade e da formação humana, gerado na prática da vida social.

Assim, na teoria psicológica de Vigotski, mediação no processo de desenvolvimento, não se confunde conceitualmente com o papel de professor ou com a concepção de aluno (como caracterizados em seus textos), porém, não prescinde deles porque opera como meio simbólico compositor.

Nesse sentido, entendemos que mediação é bem mais que um subsídio para se pensar a prática pedagógica. Ela é uma das premissas mesmo para se constituir um processo de ensino fundamentado na teoria de Vigotski.

Concluimos colocando a tese de que o estudo profundo da base dialética de mediação na teoria psicológica de Vigotski, e sua ligação com o problema educativo e o desenvolvimento humano, são indispensáveis para sua definição e fundamental para se pensar suas contribuições para o processo de ensino que se proponha vigotskiano.

Neste profundo estudo teórico de mediação nos textos de Vigotski, deve-se considerar seriamente e analisar com profundidade a perspectiva marxista da Lógica hegeliana no pensamento de Vigotski; seu apoio fundamental na Dialética da Natureza, de Engels; e suas significativas inserções de contribuições de Lenin sobre a dialética de Hegel e sua inversão. Cabe também considerar a perspectiva marxista-leninista de conhecimento em seu estudo, atentando mais para a conexão entre o pensamento de Vigotski e as contribuições de Lenin sobre a Lógica de Hegel.

A pesquisa nos mostrou que é importante sempre retornar à fonte, ou seja, revisar o texto de um autor para o estudo renovado da fundamentação da prática que sustenta, considerando que é constante o próprio movimento do conhecimento.

Esse trabalho foi gerado de um modo próprio. Sua forma reflete o próprio movimento de aproximação do pensamento do pesquisador ao seu objeto de estudo, em constantes idas e vindas, e das provocações deste aos pensamentos do pesquisador, na trama dos conceitos. Seu processo de escrita se deu num inquieto movimento de interpretação dos dados em cada capítulo, num percurso em que fomos colocando nossas contribuições de acordo com a proposta e objetivo da pesquisa.

Nosso trabalho se coloca como um exercício de encontro com o termo mediação na teoria de Vigotski, e sua ligação com o processo educativo, segundo nossa análise dos textos do autor, estudado também no contexto de seu tempo de produção e segundo os alicerces teóricos que lançou para sustentar seu uso ao longo de sua obra.

Um exercício que não pretendeu chegar a conclusões definitivas, que, de forma alguma, cobriu todos os aspectos e problemas desse imenso e intenso tema em sua extensão teórica na obra do autor e tão pouco mirou toda a sua face filosófica, psicológica e educacional; até mesmo em função da própria complexidade da teoria de Vigotski. Por isso, nossas considerações e interpretações devem ser vistas como instigadoras de outras perguntas.

Esperamos que o trabalho contribua com o interesse de pesquisadores e professores sobre esse assunto e que de alguma forma some, com suas limitações e incompletudes, ao estudo acadêmico desse importante e complexo assunto em sua obra, provocando outras discussões e debates em diferentes áreas de conhecimento sobre o tema e suas implicações para a educação.

Como comenta Vigotski (1926/2003, p. 121), “todo conhecimento deve ser precedido de um sentimento de avidez”. Esse foi o motor desse trabalho, e esperamos que sua leitura suscite o mesmo no leitor.

REFERÊNCIAS

AFANÁSSIEV, V. G. **Fundamentos da Filosofia**. Tradução de K. Asryants. Moscou: Edições Progresso, 1982.

AGUAYO, A. M. **Didática da Escola Nova**. 13 ed. Tradução e notas de J. B. Damasco Penna e Antônio D'ávila. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1966.

AKHUTINA, Tatiana. A. R. Luria: uma trajetória de vida. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 111-136.

ALENCAR, Eunice Soriano de (org.). **Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, José Luis Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere; OLIVEIRA, Edilson Moreira de. **Mediação Pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo ensino-aprendizagem**. 29ª Reunião Anual da Anped – Grupo de Trabalho Didática, Caxambu, Minas Gerais, out/2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT04-1724--Int.pdf>.

ALMEIDA, José Luis Vieira de. La mediación como fundamento de la Didáctica. In: **Pedagogia 2003 Encuentro por la Unidad de los Educadores: Instrucción, Educación y Desarrollo – Pilares en el aprendizaje y formación integral de las nuevas gerelaciones** (IED). Cuba: Palacio de convenciones de La Habana, 2003. Anais eletrônicos, Softcal, 1CD.

ALTHAUS, Maiza. **O ensino na sala de aula: a mediação como tema constitutivo na formação e atuação docente**. Anais do IV Congresso de Educação: Mediação Pedagógica. FADEP, Pato Branco, 2008. Conferência de abertura. Disponível em: <http://www.maiza.com.br/adm/producao/28.pdf>.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a Aprendizagem Escolar**. 2 reimpr. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BECHTEREV, Wladimir. 2. Ed. **La Psicologia Objetiva**. Tradução de Lia G. Ratto e Carlos A. Duval. Buenos Aires: Paidós, 1904/1965.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BENJAMIN, Ludy T. **Uma Breve História da Psicologia Moderna**. Tradução de Wellington Luis de Oliveira Mattos. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

BESSE, Guy; MILHAU, Jacques; SIMON, Michel. **Lenine: a filosofia e a cultura**. Lisboa: Prelo Editora, 1974.

BÍBLIA SAGRADA: nova versão internacional. **Livro de Eclesiastes**. Traduzida pela comissão de tradução da Sociedade Bíblica Internacional. São Paulo: Editora Vida, 2000.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarilio. **A Educação na Rússia de Lenin**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 337-396, abr/2011. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/doc01_41e_2.pdf

BLANCK, Guillermo. Prefácio. In: VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. Edição comentada por Guillermo Blanck. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003, p. 15-32.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. La psicología del aprendizaje desde 1900 a 1960. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKY, L. S. **PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**. Madrid: Ediciones Akal, 2011, parte II, p. 119-188.

BROZEK, Josef. Psicologia soviética. In: MARX, Melvin H.; HILLIX, William A. **Sistemas e Teorias em Psicologia**. 9 ed. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1993, apêndice b, p. 655-688.

BRUGGER, Walter. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Editora Herder, 1962.

CABRAL, Cleides Antonio. **Filosofia**. São Paulo: Editora Pillares, 2006.

CAMMAROTA, Martín; BEVILAQUA, Lia R. M.; IZQUIERDO, Ivan. Aprendizado e memória. In: LENT, Roberto (coord.). **Neurociência da Mente e do Comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013, p. 240-269.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAPRILES, René. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989.

CARUSO, Marcelo. Introducción histórica: ¿en el jardín de los marxismos que se bifurcan? In: VIGOTSKI, Lev S. **Pensamiento y Habla**. Buenos Aires: Colihue, 2007, p. V-LXXVIII.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos:** uma contribuição de vygotsky ao ensino de geografia. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, v. 25, n. 66, p. 185-207, mai-ago/2005.

CARVALHO, Diana Carvalho de. **A psicologia frente a educação e o trabalho docente.** *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan-jun/2002.

CECCHINI, Marco. Introdução. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. et. al., **Psicologia e Pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4 ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 1934/2007, p. 9-23.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica.** 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAIKLIN, Seth. **A Zona de Desenvolvimento Próximo na Análise de Vigotski sobre Aprendizagem e Ensino.** Tradução de Juliana Campregher Pasqualini. *Psicologia em Estudo*, Maringa, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

CHATELET, François. **Logos e Práxis.** Tradução de Roland Corbisier. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista:** categorias e leis da dialética. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004.

COLL SALVADOR, Cesar (org.). **Psicologia da Educação.** Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CONFORTH, Maurice. **Introdução ao Materialismo Dialético.** Tradução de Fernando Carvalho. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

CRUZ, Teresinha Rosa. **Educação e Organização Social:** estudo comparado dos sistemas de educação dos EUA, URSS e Brasil. Petrópolis, RJ, Vozes: 1984.

CRUZ, Marcio Alexandre. Prefácio às edição brasileira. In: WHITNEY, William D. **A Vida da Linguagem.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 7-13.

CUNY, Hilaire. **Ivan Pavlov.** Tradução de Rui Nazaré. Lisboa: Editorial Presença, 1964.

CUNY, Hilaire. **A Espécie Humana.** Tradução de Lauro Blandy. São Paulo: Hemus, 1973.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia.** Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (orgs.). **Tratado das Ciências Pedagógicas**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional/Editora da USP, 1974.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Consciência e Linguagem em Vigotski**: aproximações ao debate sobre subjetividade. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Campinas, São Paulo, 2000, 226 f.

DEWEY, John. **School and Society**. Revised edition. Chicago, Ill.: University of Chicago Press, 1899/1932.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lúcia Silva. **Educação a Distância**: da legislação ao pedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS). Governo do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/DIRETRIZES%20Curriculares%20-%20Anos%20Iniciais.pdf>.

DIRETRIZES PEDAGÓGICAS 2009/2013. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Governo do Distrito Federal. Brasília, 2008. Disponível em: <http://issuu.com/luisclaudio/docs/diretrizespedagogicas>.

ECO, Umberto. **O Signo**. 6 ed. Trad. de Maria de Fátima Marinho. Lisboa: Editorial Presença, 2004.

ENGELS, Friedrich. **A Dialética da Natureza**. 6 ed. Tradutor não informado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

EPSTEIN, Isaac. **O Signo**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Para além do escolanovismo em Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na obra *psicologia pedagógica*. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo (orgs.). **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: Eduem, 2009, p. 87-106.

FARR, Robert M. **As Raízes da Psicologia Social Moderna (1872-1954)**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi e Paulo V. Maya. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FREDERICO, Celso. **O Jovem Marx 1843-1844**: as origens da ontologia do ser social. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey (org.). **A Comuna Escolar**. Traduzido diretamente do original russo por Luiz Carlos de Freitas com a colaboração de Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 1924/2009, p. 9-103.

FREITAS, Cezar Ricardo de. **O Escolanovismo e a Pedagogia Socialista na União Soviética no Início do Século XX e as Concepções de Educação Integral e Integrada**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, PR, 2009, 200f.

FREITAS JUNIOR, Otávio de. **Pavlov: vida e obra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento** – uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FROLOV, Y. P. **La Actividad Cerebral: estado actual de la teoría de Pavlov**. Tradução de Emilio Mira y López. Buenos Aires: Editorial Psique, 1961.

GALBRAITH, Barbara; VAN TASSELL, Mary Ann; WELLS, Gordon. Aprendizaje y enseñanza en la zona de desarrollo próximo. In: ÁLVAREZ, Amélia (ed.). **Hacia un Currículum Cultural: la vigencia de Vygotski en la educación**. Tradução para o espanhol por Genís Sánchez Barberán. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje, 1997, p. 55-76.

GARCIA, Sandra Regina Rezende. **Um Estudo do Termo Mediação na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein à luz da Abordagem Sócio-Histórica de Vygotsky**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Marcos, São Paulo, 2004, 222 f.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **El Pensamiento de Vigostky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo**. México: Trillas, 2011a.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A psicologia soviética: Vigotsky, Rubinstein e as tendências que a caracterizaram até o fim dos anos 1980. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira. **História da Psicologia: rumos e percursos**. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2011b, p. 349-366.

GOODWIN, C. James. **História da Psicologia Moderna**. Tradução de Marta Rosas. São Paulo: Cultrix, 2005.

GRUNER, Eduardo. Leituras culpadas: Marx(ismos) e a práxis do conhecimento. In: **A Teoria Marxista Hoje: problemas e perspectivas**. BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (orgs.). Tradução de Simone Rezende da Silva e Rodrigo Rodrigues. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, 2006, p. 101-142.

GUIDO, Humberto. **A Arte de Aprender:** metodologia do trabalho escolar para a educação básica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HEDEGAARD, Mariene. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (org.). **Uma Introdução a Vygotsky.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 199-228.

HERRNSTEIN, Richard J.; BORING, Edwin G. (orgs.). **Textos Básicos de História da Psicologia.** São Paulo: Herder, 1971.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. Uma breve história da relação entre o cérebro e a mente. In: LENT, Robert (coord.). **Neurociência da Mente e do Comportamento.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013, p. 1-17.

HIGOUNET, Charles. **História Concisa da Escrita.** 10 edição do original. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

INWOOD, Michael. **Dicionário Hegel.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

JAMES, William. **Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals.** New York: Dover Publications, 1899/1962.

JOJA, Ath. **A Lógica Dialética:** a dialética materialista e a ciência contemporânea. Tradução de Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Editora Fulgor, 1965.

KOLAKOWSKI, Leszek. **Las Principales Corrientes del Marxismo.** Tomo II – La edad de oro. 2 ed. Tradução de Jorge Vigil. Madrid: Alianza Universidad, 1985.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética.** São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

KONDER, Leandro. **A Derrota da Dialética:** a recepção das ideias de Marx no Brasil, até o começo dos anos trinta. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988.

KOZULIN, Alex. **La Psicología de Vygotski.** 1 reimpr. Tradução para o espanhol por Juan Carlos Gómez Crespo. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

KRUPSKAYA, Nadezhda K. Prefácio da edição russa. In: PISTRAK, Moisey (org.). **A Comuna Escolar.** Traduzido diretamente do original russo por Luiz Carlos de Freitas com a colaboração de Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 1924/2009, p. 105-109.

KRUTETSKI, V. A. **Psicología.** Tradução de A. N. Chérkasov. Moscou: VNESHTORGIZDAT, 1989.

KRUTETSKY, V. A. Algunas características del pensamiento en escolares con escasa aptitud para las matemáticas. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKI. **Psicología y pedagogía.** Madrid: Ediciones Akal, 2011, p. 233-256.

LABORDE, André Luiz Portanova; MOLON, Susana Inês. **Aforismos sobre a Cultura:** uma discussão acerca das representações simbólicas no pensamento de Vygotsky – reconhecendo percepções de educação ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA*, Universidade Federal do Rio Grande, RS, v. 18, p. 163-173, jan-jun/2007.

LACANALLO, Luciana Figueiredo; SILVA, Sandra Salete de Camargo; OLIVEIRA, Diene Eire de Mello Bortotti; GASPARIN, João Luiz; TERUYA, Teresa Kazuko. **Métodos de Ensino e Aprendizagem:** uma análise histórica e educacional do trabalho didático. *VII Jornada do Histedbr – O trabalho didático na história da educação*. Campo Grande, de 17 a 19 de setembro de 2007, GT 4, p. 1-20. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7

LEFEBVRE, Henri. **O Marxismo**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

LEFEBVRE, Henri; GUTERMAN, Norbert. Introdução. In: LENIN, V. I. **Cadernos sobre a Dialética de Hegel**. Tradução de José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011, p. 7-92.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da Aprendizagem**. 5 ed. Tradução de Vera Magyar. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LENIN, V. I. **Cuadernos Filosóficos**. Madrid: Editorial Ayuso (versão da Editorial Progreso), 1974.

LENIN, V. I. **En Torno a la Dialéctica**. Tradução não informada. Moscou: Editorial Progreso, 1980.

LENIN, V. I. **Cadernos sobre a Dialética de Hegel**. Tradução de José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1914/2011.

LEONTIEV, Alexei N. **Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski**. *Obras Escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, tomo I, 1991, p. 419-450.

LEONTIEV, A. A. **A Vida e o Caminho Criativo de A. N. Leontiev**. Tradução de Chrysantho Sholl Figueiredo. *Jornal de Psicologia Russa e Leste-Européia (Journal of Russian and East European Psychology)*, v. 43, n. 3, p. 8-69, mai-jun/2005.

LENT, Robert (coord.). **Neurociência da Mente e do Comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

LIMA, Maria da Conceição Barbosa; CASTRO, Giselle Faur de; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. **Ensinar, formar, educar e instruir:** a linguagem da crise escolar. *Ciência e Educação*, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006.

LODI-CORRÊA, Samantha; JACOMELI, Maria Regina M. **Krupskaia**: revolucionária e educadora. Comunicação apresentada na X Jornada do Histedbr: "História da educação, memória e política", realizada pelo GT Histedbr, Seção-BA, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, de 26 a 29 de Julho de 2011. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../V2AFaquF.doc.

LOMOV, Boris. **Psicología Soviética**: su historia e su situación actual. *Revista Política y Sociedad*. Universidad Complutense, Madrid, n. 2, p. 99-115, 1989.

LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Ensino Desenvolvidor**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013.

LURIA, Alexander R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 21-37.

MACHADO, Michelle; FERREIRA, Sandra Mara Bessa; AQUINO, Vânia. **A Mediação Pedagógica à Luz do Pensar Complexo**: uma análise comparativa da aula em ambiente virtual e presencial. *Colabor@ - Revista Digital da CVA – Ricesu*, v. 6, n. 23, p. 1-11, jul/2010. Disponível em: <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/133/116>

MAINARDES, Jefferson; PINO, Angel. **Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana**. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, p. 255-269, jul/2000.

MAJMUTOV, M. I. **La Enseñanza Problemática**. Traduzido do russo por Ricardo Hernández Arocha. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MAKIRRIAIN, José Maria Zulamabe. **El materialismo dialéctico, fundamento de la psicología soviética**. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, Espanha, v. 6, n. 1, p. 21-50, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 6 ed. ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, João Batista. **A Importância do Livro Psicologia Pedagógica para a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski**. *Revista Análise Psicológica*, Lisboa, v. 28, n. 2, p. 343-357, abr/2010.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 30 ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. I, 2012.

MARX, Melvin H.; HILLIX, William A. **Sistemas e Teorias em Psicologia**. 9 ed. Tradução de Alvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1993.

MATEO, Fernando. Introducción. In: MATEO, Fernando (selec.). **Teoría de la Educación y Sociedad**: Natorp, Dewey, Durkheim. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1991, p. 7-24.

MINICK, Norris. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a *Thinking and Speech* (Pensamento e Linguagem). In: DANIELS, Harry (org.). **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 31-60.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MONTSERRAT-ESTEVE, S. Prólogo. In: PAVLOV, Ivan P. **Reflexos Condicionados e Inibições**. Tradução de Dalcy Fontanive. Rio de Janeiro: Zahar, 1972, p. 7-19.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento Eco-Sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOURA, Maria Lúcia Seidl de; CORREA, Jane. **O Estudo Psicológico do Pensamento**: de W. Wundt a uma ciência da cognição. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

MUELLER, Fernand-Lucien. **História da Psicologia**: da antiguidade aos dias de hoje. 2 ed. acr. e rev. Tradução de Almir de Oliveira Aguiar, J. B. Damasco Penna, Lólio Lourenço de Oliveira e Maria Aparecida Blandy. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1978.

MYERS, David G. **Psicologia**. 7 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

NATORP, Paul. Curso de Pedagogia. In: MATEO, Fernando (selec.). **Teoría de la Educación y Sociedad**: Natorp, Dewey, Durkheim. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1898/1991, p. 25-53.

NETO, E. R. **Didática da Matemática**. 11 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

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

NÓBREGA, Francisco Pereira. **Compreender Hegel**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NUÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em estudo**. São Paulo: Summus Editorial, 1992a, p. 23-34.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em estudo**. São Paulo: Summus Editorial, 1992b, p. 75-84.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a educação: *contribuições de Vygotsky*. In: CASTORINA, José Antonio; FERREIRA, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. Tradução de Cláudia Schilling. 3 ed. São Paulo: Ática, 1996, p. 51-84.

OLIVEIRA-SOUZA, Ricardo de; MOLL, Jorge; IGNÁCIO, Fátima Azevedo; TOVAR-MOLL, Fernanda. Cognição e Funções Executivas. In: LENT, Robert (coord.). **Neurociência da Mente e do Comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013, p. 287-302.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3 ed. São Paulo: Summus Editorial.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally W. **Desenvolvimento Humano**. 7 ed. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PAVÃO, Ronaldo Maciel. **Educação Revolucionária: pedagogia que fracassou?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2009, 185f.

PAVLOV, Ivan P. **Relações entre a Excitação e a Inibição; Delimitação entre Excitação e Inibição; Neuroses Experimentais dos Cães**. In: PAVLOV, Ivan P. *Obras Escolhidas*. Tradução de Hugolino de Andrade Uflaker e Olga Maria Andreoli. São Paulo: Hemus, 1970a, cap. 7, p. 89-101.

PAVLOV, Ivan P. Condições de elaboração dos Reflexos Condicionados. In: PAVLOV, Ivan P. **Técnica da Exploração Objetiva dos Grandes Hemisférios Cerebrais**. *Obras Escolhidas*. Tradução de Hugolino de Andrade Uflaker e Elena Olga Maria Andreoli. São Paulo: Hemus, 1970b, cap. 3, p. 57-64.

PAVLOV, Ivan P. A atividade de sinalização dos grandes hemisférios cerebrais é a sua mais geral característica fisiológica. In: PAVLOV, Ivan P. **O Trabalho dos Grandes Hemisférios Cerebrais**. *Obras Escolhidas*. Tradução de Hugolino de Andrade Uflaker e Elena Olga Maria Andreoli. São Paulo: Hemus, 1970c, cap. 2, p. 45-48.

PAVLOV, Ivan P. **O reflexo condicionado**. In: PAVLOV, Ivan P. *Obras Escolhidas*. Tradução de Hugolino de Andrade Uflaker e Elena Olga Maria Andreoli. São Paulo: Hemus, 1970d, cap. 7, p. 103-124.

PAVLOV, Ivan P. **Fisiologia da atividade superior**. In: PAVLOV, Ivan P. *Obras Escolhidas*. Tradução de Hugolino de Andrade Uflaker e Elena Olga Maria Andreoli. São Paulo: Hemus, 1970e, cap. 8, p. 125-138.

PAVLOV, Ivan P. Crítica da psicologia da Gestalt (extrato do estenograma da “quarta-feira”, 5 de dezembro de 1934). In: PAVLOV, Ivan P. **Fragmentos dos Debates e Palestras das “Quartas-Feiras”. A Luta de Pavlov contra os Idealistas**. *Obras Escolhidas*. Tradução de Hugolino de Andrade Uflaker e Elena Olga Maria Andreoli. São Paulo: Hemus, 1970f, cap. 14, p. 255-266.

PAVLOV, Ivan P. **Resposta de um fisiólogo aos psicólogos**. In: PAVLOV, Ivan P. *Obras Escolhidas*. Tradução de Hugolino de Andrade Uflaker e Elena Olga Maria Andreoli. São Paulo: Hemus, 1970g, cap. 13, p. 199-232.

PAVLOV, Ivan P. As ciências naturais e o cérebro. In: PAVLOV, Ivan P. **Reflexos Condicionados e Inibições**. Tradução de Dalcy Fontanive. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972a, cap. 1, p. 27-38.

PAVLOV, Ivan P. Tipologia da atividade nervosa superior: neurose e psicose. In: PAVLOV, Ivan P. **Reflexos Condicionados e Inibições**. Tradução de Dalcy Fontanive. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972b, cap. 10, p. 158-163.

PENNA, Antonio. **Introdução à História da Psicologia Contemporânea**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PESSOTTI, Isaias. **Pré-História do Condicionamento**. São Paulo: HUCITEC-EDUSP, 1976.

PINO, Angel L. B. **Processos de Significação e Constituição do Sujeito**. *Revista Temas em Psicologia*, São Paulo, n. 1, p. 17-24, 1993.

PINO, Angel. **Técnica e Semiótica na Era da Informática**. *Revista Contrapontos*, Itajaí, SC, v. 3, n. 2, p. 283-296, mai-ago/2003.

PINO SIRGADO, Angel. **A Corrente Sócio-Histórica de Psicologia**: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 48, p. 61-67, out-dez/1990.

PINO SIRGADO, Angel. **O Social e o Cultural na Obra de Vigotski**. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. XXI, n. 71, p. 45-78, jul/2000.

PISTRAK, Moisey (org.). **A Comuna Escolar**. Traduzido diretamente do original russo por Luiz Carlos de Freitas com a colaboração de Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 1924/2009, p. 9-103.

POKER, Rosimar Bortoloni. Linguagem e pensamento na criança. In: MONTROYA, Adrian O. Dongo (org.). **Contribuições da Psicologia para a Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 63-76.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010, 295 f.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovich Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 47-65.

PUZIREI, A. Prefacio. In: PUZIREI, A. **El Proceso de Formación de la Psicología Marxista**: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria. Traduzido do russo por Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1989.

RAMOS, Fernanda Peres; NEVES, Marcos Cesar Danhoni; CORAZZA, Maria Júlia. **A Ciência Moderna e as Concepções Contemporâneas em Discursos de Professores-Pesquisadores**: entre rupturas e a continuidade. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Espanha, v. 10, n. 1, p. 84-108, 2011.

REDYSON, Deyve. **10 Lições sobre Hegel**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RIVIÈRE, Angel. **La Psicología de Vygotski**. 5 ed. Madrid: A. Machado Libros, 2002.

ROBBINS, Dorothy. **Entendiendo la Metapsicología de Vygotsky**. *Eclecta – Revista de Psicología General*. San Luis Potosí, México, v. III, n. 9 e 10, p. 16-20, jul-dec/2005.

RODRIGUES, Elaine Wainberg. Um breve olhar sobre a história da psicologia. In: RIES, Bruno Edgar; RODRIGUES, Elaine Wainberg (orgs.). **Psicologia e Educação**: fundamentos e reflexões. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 17-27.

ROSENTAL, M. **El Método Dialéctico Marxista**. Tradução direta do russo por M. B. Dalmacio. Montevideo: Editores Pueblos Unidos, 1946.

RUBINSTEIN, S. L. **El Desarrollo de la Psicología**: principios y métodos. Traduzido do russo por Augusto Vidal Roget. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1979.

SAMARIN, Vladimir D. A escola soviética, 1936-1942. In: KLINE, George L. (org.). **Educação Soviética**. Tradução J. G. Moraes Filho. São Paulo: IBRASA, 1959, p. 37-76.

SCORSOLINE, Ailton Bueno; MOURA, Marcilene Rosa Leandro; de SANCTIS, Ricardo José Orsi. **A Didática como Instrumento de Reflexão e Mediação: ilusão ou realidade?** *HISTEDBR – VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas – História Sociedade e Educação no Brasil*, Campinas, SP, Unicamp, jul/2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/R/Ricardo%20jose%20orsi%20de%20sanctis.pdf

SILVA, Flavia Gonçalves da; DAVIS, Claudia. **Conceitos de Vigotski no Brasil:** produção divulgada nos *Cadernos de Pesquisa*. *Revista Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 633-661, set-dez/2004.

SÓBOLEV, P. N. (red.). **História da Grande Revolução Socialista de Outubro**. Edição russa em português. Tradução de E. G. Guimpelson e G. A. Trukan. Moscou: Edições Progresso, 1980.

SOUZA JUNIOR, Eustáquio José de; LOPES, Manuela Gomes; CIRINO, Sergio Dias. A reflexologia soviética: Séchenov, Pavlov e Bechterew. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira. **História da Psicologia: rumos e percursos**. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2011, p. 169-178.

SOUZA SILVA, José Fredson. **Marx e o Determinismo (1840-1846)**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Departamento de Filosofia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009, 126 f.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. 2 ed. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SPERLING, Abraham P. **Introdução à Psicologia**. Tradução de Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1999.

SUÁREZ, Maria Elena S.; SERRA, Diego G.; GONZÁLEZ, María Elena G.; ECHEVERRÍA, María Isabel A. **Teorías Psicológicas y su Influencia en la Educación**. 1 reimpr. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 2011.

SUCUPIRA FILHO, Eduardo. **Introdução ao Pensamento Dialético: o materialismo, da Grécia clássica à época contemporânea**. 2 ed. rev. e aument. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1991.

SULLY, James. **Psicología Pedagógica**. Tradução para o espanhol por Don Eduardo Molina. New York/Buenos Aires: D. Appleton and Company/Libreros-Editores, 1911.

TALIZINA, Nina F. **Manual de Psicología Pedagógica**. Traduzido para o espanhol por Yulia V. Solovieva e Luis Quintanar Rojas. San Luis Potosi, México: Editorial Universitaria Potosina/Universidad Autónoma de San Luis Potosí/Facultad de Psicología, 2000.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. **A Censura Imposta a Vigotski e seus Colegas na União Soviética entre 1936 e 1956**: o decreto da pedologia. *Revista In Pauta*, Faculdade de Pato Branco, Paraná, v. II, n. 1, p. 222-244, jan-jun/2004.

THORNDIKE, Edward L. **The Elements of Psychology**. New York: A. G. Seiler, 1906/1912.

THORNDIKE, Edward L. **The Principles of Teaching based on Psychology**. New York: A. G. Seiler, 1906/1916.

THORNDIKE, Edward L. **The Psycholgy of Arithmetic**. New York: The Macmillan Company, 1922.

TUDGE, Jonathan. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, Luis C. (org.). **Vygotsky e a Educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; JUNIOR, Roberto dos Santos Bartholo. **O Professor e o Ato de Ensinar**. *Revista Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 689-698, set-dez/2005.

VAISSIÈRE, J. de la. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de A. F. Porto Alegre: Livraria Globo, 1916/1937.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. 6 ed. Tradutor não informado. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. Tradução de Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEGA, Luis García; REDONDO, Laura García Veja. **Conducta y Conciencia**: origen histórico de dos alternativas contrapuestas en los comienzos de la psicología científica. *Revista Universitas Psychologica*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colômbia, v. 4, n. 3, p. 385-391, out-dez/2005.

VERESOV, Nikolai N. **Undiscovered Vygotsky**: etudes on the pre-history of cultural-historical psychology. Frankfurt am Main: Lang, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. Edição Comentada por Guillermo Blanck. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1926/2003.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia Concreta do Homem**. (Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, No. 1, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino). *Revista Educação & Sociedade*, Universidade de Campinas, v. XXI, n. 71, p. 21-44, jul/2000. O manuscrito é de 1929.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 1930/2009.

VIGOTSKI, Lev S. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. In: PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010, anexo 11, p. 263-283. Tradução realizada por Zoia Ribeiro Prestes do original russo *O pedologuitcheskom análise padagoguitcheskogo protsessa*, publicado no livro VIGOTSKI, L. S. **Psirrologuia razvitia rebionka**. Moskva: Eksmo, 2004, p. 479-506.

VIGOTSKI, Lev. Estudio experimental del desarrollo de los conceptos. In: VIGOTSKI, Lev. **Pensamiento y Habla**. Tradução para o espanhol por Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 1930/2012a, cap. 5, p. 169-264.

VIGOTSKI, Lev. El problema y el método de investigación. In: VIGOTSKI, Lev. **Pensamiento y Habla**. Tradução para o espanhol por Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 1934/2012b, cap. 1, p. 9-28.

VIGOTSKI, Lev. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la infancia. In: VIGOTSKI, Lev. **Pensamiento y Habla**. Tradução para o espanhol por Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 1934/2012c, cap. 6, p. 265-422.

VIGOTSKI, Lev. Pensamiento y palabra. In: VIGOTSKI, Lev. **Pensamiento y Habla**. Tradução para o espanhol por Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 1934/2012d, cap. 7, p. 423-515.

VYGOTSKI, Lev S. Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos. In: VYGOTSKI, Lev S. **Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología**. *Obras Escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, tomo I, 1926/1991a, p. 3-22.

VYGOTSKI, Lev S. La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. In: VYGOTSKI, Lev S. **Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología**. *Obras Escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, tomo I, 1925/1991b, p. 39-60.

VYGOTSKI, Lev S. Prólogo a la versión rusa del libro de E. Thorndike “Principios de enseñanza basados en la psicología”. In: VYGOTSKI, Lev S. **Vías de Desarrollo del Conocimiento Psicológico**. *Obras Escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, tomo I, 1926/1991c, p. 143-172.

VYGOTSKI, Lev S. El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, tomo I, parte III, 1927/1991d, p. 257-413.

VYGOTSKI, Lev S. El método instrumental em psicología. In: VYGOTSKI, Lev S. **Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología**. *Obras Escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, tomo I, 1930/1991e, p. 65-70.

VYGOTSKI, Lev S. La psique, la conciencia, el inconciente. In: VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, tomo I, 1930/1991f, p. 95-110.

VYGOTSKI, Lev S. Prólogo al libro de A. F. Lazurski “Psicología general y experimental”. In: VYGOTSKI, Lev S. **Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología**. *Obras Escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, tomo I, 1924/1991g, p. 23-38.

VYGOTSKI, Lev S. Sobre los sistemas psicológicos. In: VYGOTSKI, Lev S. **Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología**. *Obras Escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, tomo I, 1930/1991h, p. 71-93.

VYGOTSKI, Lev S. El problema de la conciencia. In: VYGOTSKI, Lev S. **Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología**. *Obras Escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, tomo I, 1933/1991i, p. 119-132.

VYGOTSKI, Lev S. Método de investigación. In: VYGOTSKI, Lev S. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. *Obras Escogidas*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, cap. 2, 1930/1995a, p. 47-96.

VYGOTSKI, Lev S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, Lev S. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. *Obras Escogidas*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, cap. 1, 1930/1995b, p. 11-46.

VYGOTSKI, Lev S. Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, Lev S. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. *Obras Escogidas*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, cap. 3, 1930/1995c, p. 97-119.

VYGOTSKI, Lev S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, Lev S. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. *Obras Escogidas*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, cap. 5, 1930/1995d, p. 139-168.

VYGOTSKI, Lev S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, Lev S. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas.** Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, cap. 7, 1929/1995e, p. 183-206.

VYGOTSKI, Lev S. Estructura de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, Lev S. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas.** Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, cap. 4, 1930/1995f, p. 121-138.

VYGOTSKI, Lev S. Dominio de la propia conducta. In: VYGOTSKI, Lev S. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas.** Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, cap. 12, 1929/1995g, p. 285-302.

VYGOTSKI, Lev S. Educación de las formas superiores de conducta. In: VYGOTSKI, Lev S. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas.** Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, cap. 13, 1929/1995h, p. 303-314.

VYGOTSKI, Lev S. Desarrollo de las operaciones aritméticas. In: VYGOTSKI, Lev S. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas.** Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, cap. 8, 1929/1995i, p. 207-212.

VYGOTSKI, Lev S. El problema de la edad cultural. In: VYGOTSKI, Lev S. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas.** Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, cap. 14, 1929/1995j, p. 315-325.

VYGOTSKI, Lev S. Dominio de la atención. In: VYGOTSKI, Lev S. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas.** Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, cap. 9, 1929/1995k, p. 213-246.

VYGOTSKI, Lev S. Desarrollo del lenguaje y del pensamiento. In: VYGOTSKI, Lev S. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas.** Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, cap. 11, 1929/1995l, p. 265-287.

VYGOTSKI, Lev S. Desarrollo del lenguaje oral. In: VYGOTSKI, Lev S. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas.** Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, cap. 6, 1929/1995m, p. 169-182.

VYGOTSKI, Lev S. Conclusiones: futuras vías de investigación. Desarrollo de la personalidad del niño y de su concepción del mundo. In: VYGOTSKI, Lev S. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas.** Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, cap. 15, 1929/1995n, p. 327-340.

VYGOTSKI, Lev S. Desarrollo de las funciones mnemônicas y mnemotécnicas. In: VYGOTSKI, Lev S. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas.** Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, cap. 10, 1929/1995o, p. 247-264.

VYGOTSKI, Lev S. Sobre el plurilinguismo en la edad infantil. In: VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, 1928/1995p, p. 341-348.

VYGOTSKI, Lev S. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VYGOTSKI, Lev S. **Problemas Generales de la Defectología**. *Obras Escogidas*. Tradução de Guilherme Blanck . Madrid: Visor, tomo V, 1924/1997a, p. 73-95.

VYGOTSKI, Lev S. Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. In: VYGOTSKI, Lev S. **Problemas Generales de la Defectología**. *Obras Escogidas*. Tradução de Guilherme Blanck. Madrid: Visor, tomo V, 1925/1997b, p. 59-72.

VYGOTSKI, Lev S. Principios de la educación social de los niños sordomudos. In: VYGOTSKI, Lev S. **Problemas Generales de la Defectología**. *Obras Escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Tradução de Guilherme Blanck. Madrid: Visor, tomo V, 1925/1997c, p. 115-129.

VYGOTSKI, Lev S. Acerca de los procesos compensatórios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado. In: VYGOTSKI, Lev S. **Problemas Generales de la Defectología**. *Obras Escogidas*. Tradução de Guilherme Blanck. Madrid: Visor, tomo V, 1931/1997d, p. 131-152.

VYGOTSKI, Lev S. Los problemas fundamentales de la defectologia. In: VYGOTSKI, Lev S. **Problemas Generales de la Defectología**. *Obras Escogidas*. Tradução de Guilherme Blanck. Madrid: Visor, tomo V, 1929/1997e, p. 11-40.

VYGOTSKI, Lev S. Anomalías del desarrollo cultural del niño. In: VYGOTSKI, Lev S. **Problemas Generales de la Defectología**. *Obras Escogidas*. Tradução de Guilherme Blanck. Madrid: Visor, tomo V, 1928/1997f, p. 347.

VYGOTSKI, Lev S. La percepción y su desarrollo en la edad infantil. In: VYGOTSKI, Lev S. **Conferências sobre Psicología**. *Obras Escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, tomo II, 1932/2001a, p. 351-368.

VYGOTSKI, Lev S. El pensamiento y su desarrollo en la edad infantil. In: VYGOTSKI, Lev S. **Conferências sobre Psicología**. *Obras Escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, tomo II, 1932/2001b, p. 383-402.

VYGOTSKI, Lev S. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. In: VYGOTSKI, Lev S. **Paidologia del Adolescente**. *Obras Escogidas*. 2 ed. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo IV, 1930/2006a, p. 117-204.

VYGOTSKI, Lev S. El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. In: VYGOTSKI, Lev S. **Paidologia del Adolescente**. *Obras Escogidas*. 2 ed. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo IV, 1930/2006b, p. 47-116.

VYGOTSKI, Lev S. Desarrollo de los intereses en la edad de transición. In: VYGOTSKI, Lev S. **Paidologia del Adolescente. Obras Escogidas**. 2 ed. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo IV, 1930/2006c, p. 11-46.

VYGOTSKI, Lev S. Dinámica y estructura de la personalidad del adolescente. In: VYGOTSKI, Lev S. **Paidologia del Adolescente. Obras Escogidas**. 2 ed. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo IV, 1930/2006d, p. 225-248.

VYGOTSKI, Lev S. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, Lev S. **Problemas de la Psicología Infantil. Obras Escogidas**. 2 ed. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo IV, 1932/2006e, p. 251-274.

VYGOTSKI, Lev S. La crisis de los siete años. In: VYGOTSKI, Lev S. **Problemas de la Psicología Infantil. Obras Escogidas**. 2 ed. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo IV, 1933-34/2006f, p. 377-386.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R. **Estudos sobre a História do Comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1930/1996.

VYGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R. **El Instrumento y el Signo en el Desarrollo del Niño**. Tradução para o espanhol por Pablo del Río. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1931/2007.

VYGOTSKI, Lev S. El juego y su papel em el desarrollo psíquico del niño. In: DEL RIO, Pablo e ÁLVAREZ, Amélia (editores). **Escritos sobre Arte y Educación Creativa de Lev S. Vygotski**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1933/2007.

VYGOTSKY, Lev. **The Problem of the Cultural Development of the Child**. *Vygotsky Reader*, Blackwell, 1994. Segundo nota de rodapé nesse texto, trata-se de um trabalho publicado pela primeira vez como “Vygotski, L. S. 1929: *The problem of the cultural development of the child II. Journal of Genetc Psychology*, 36, p. 415-432”, que é essencialmente a tradução de um trabalho que Vigotski publicou em 1928, no *Pedologija [Pedology]*, um jornal que foi cofundador, cuja referência é “Vygotsky, L. S. 1928: *Problema kul’turnogo razvitija rebenka. Pedologija*, 1, p. 58-77”. http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/cultural_development.htm.

VYGOTSKY, Lev S. **A Transformação Socialista do Homem**. Tradução de Nilson Dória. *Marxists Internet Archives*, 1930/2004, s/p. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. et. al., **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4 ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 1934/2007, p. 25-42.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicología del Arte**. Tradução para o espanhol por Carles Roche. Buenos Aires: Paidós, 2008.

WEITEN, Wayne. **Introdução à Psicologia**: temas e variações. 4 ed. Tradução de Zaira G. Botelho, Maria Lúcia Brasil, Clara A. Colotto e José Carlos B. dos Santos. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

WERTSCH, James V. Apresentação. In: VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R. **Estudos sobre a História do Comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1930/1996, p. 9-13.

WERTSCH, James V. **Vygotski y la Formación Social de la Mente**: cognición y desarrollo humano. Tradução para o espanhol por Javier Zanón e Montserrat Cortés. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.

YASNITSKY, Anton. **O Vigotski que nós (não) conhecemos**: os principais trabalhos de Vigotski e a cronologia de sua composição. Tradução de Achilles Delari Jr. *Psyanima - International Journal of Psychology University of Nature, Society and Man "Dubna"*, Moscou, n. 4, 2011. www.psyanima.ru. Disponível em: <http://www.psyanima.ru/journal/2011/4/2011n4a1/2011n4a1.2.pdf>

ZINCHENKO, V. P. **Desde la Psicología Clásica a la Orgánica**: en conmemoración del centenario de nacimiento de Lev Vygotsky. *Eclecta – Revista de Psicología General*, San Luis Potosí, vol. III, n. 9 e 10, jul-dez/2005, p. 40-56.

OBRAS DE LEV VIGOTSKI CONSULTADAS:

DEL RIO, Pablo e ÁLVAREZ, Amélia (editores). **Escritos sobre Arte y Educación Creativa de Lev S. Vygotski**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia Concreta do Homem**. (Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, No. 1, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino). *Revista Educação & Sociedade*, Universidade de Campinas, v. XXI, n. 71, p. 21-44, jul/2000.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. Edição Comentada por Guillermo Blanck. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 1930/2009.

VIGOTSKI, Lev S. **A Transformação Socialista do Homem**. (Tradução de Roberto Della Santa Barros). *Especial Marxismo e Subjetividade*, Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados – PSTU, 2006. (Texto originalmente publicado na *Revista Varnitso*, União Soviética, n. 3, p. 36-44, 1930). Disponível em: http://www.pstu.org.br/cont/subjetividade_vigotski.pdf

VIGOTSKI, Lev S. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. Tradução realizada por Zoia Ribeiro Prestes do original russo *O pedologuitcheskom análise padagoguitcheskogo protsessa*, publicado no livro VIGOTSKI, L. S. **Psirrologuia razvitia rebionka**. Moskva: Eksmo, 2004, p. 479-506.

VIGOTSKI, Lev S. **A Defectologia e o Estudo do Desenvolvimento e da Educação da Criança Anormal** (tradução de Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques). *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamiento y Habla**. Tradução para o espanhol por Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2012.

VYGOTSKI, Lev. **Obras Escogidas**. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, tomo I, 1991.

VYGOTSKI, Lev. **Obras Escogidas**. 2 ed. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, tomo II, 2001.

VYGOTSKI, Lev. **Obras Escogidas**. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, 1995.

VYGOTSKI, Lev. **Obras Escogidas**. 2 ed. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo IV, 2006.

VYGOTSKI, Lev. **Obras Escogidas**. Tradução de Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor, tomo V, 1997.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R. **Estudos sobre a História do Comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R. **El Instrumento y el Signo en el Desarrollo del Niño**. Tradução para o espanhol por Pablo del Río. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. et. al., **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4 ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2007, p. 25-42.

VYGOTSKY, Lev S. **A Transformação Socialista do Homem**. Tradução de Nilson Dória. *Marxists Internet Archives*, 1930/2004, s/p. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.

VYGOTSKY, Lev. **The Problem of the Cultural Development of the Child**. *Vygotsky Reader*, Blackwell, 1994. Segundo nota de rodapé nesse texto, trata-se de um trabalho publicado pela primeira vez como “Vygotski, L. S. 1929: *The problem of the cultural development of the child II. Journal of Genetc Psychology*, 36, p. 415-432”, que é essencialmente a tradução de um trabalho que Vigotski publicou em 1928, no *Pedologija [Pedology]*, um jornal que foi cofundador, cuja referência é “Vygotsky, L. S. 1928: *Problema kul’turnogo razvitija rebenka. Pedologija*, 1, p. 58-77”.
http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/cultural_development.htm.