

MARIA ELEUSA [MONTENEGRO n.º 764]

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-DIALÉTICA PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CAMPINAS

1993

Este exemplar corresponde à redação
final da Tese defendida por MARIA
ELEUSA MONTENEGRO e aprovada pela
Comissão Julgadora em 27/93

Data: 2 de julho de 1993
Assinatura: Heitor Sobral

Tese apresentada como exigência
parcial para obtenção do Título
de DOUTOR EM EDUCAÇÃO na Área
de Concentração: PSICOLOGIA EDU
CIONAL, à Comissão Julgadora da
Faculdade de Educação da Univer
sidade Estadual de Campinas, sob
a orientação da Profa. Dra. MA-
RIA INÊS [FINI.]

COMISSÃO JULGADORA:

Mr R Gós.

Que Luiz P. M.

Luiz P. M.

Sou da comissão.

Luiz P. M.

*"Todas as funções superiores originam-se das
relações reais entre indivíduos humanos".*

VYGOTSKY (1984)

*Para Heldo e Maria Inês,
que me estimularam e apoiaram
para que eu concluísse este trabalho.*

Com carinho ofereço também para:

- Waldik e Nina,*
- Guilherme, Vinícius, Fernando
Roberto A. Júnior e Clarissa,*
- José Luiz e Maria Herminia,
Maria Zeneide, Orlinda, Sônia Urt,
Maria Celina, Dr. Geraldo,
Eva e Gilberto,
amigos com quem compartilhei
este período de minha vida.*

A G R A D E C I M E N T O S

- Aos amigos Neuza Maria de Paula e Inácio da Costa Marinho, que fizeram as versões do resumo para o francês e o inglês, respectivamente, utilizando, inclusive, para isto, seus feriados natalinos.

- À FUNAPE/UFG, na pessoa do seu diretor executivo Mário Y. Okuda, pela ajuda na confecção desta tese.

- À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação na gestão do Prof. Paulo Roberto Figueiredo, que muito se empenhou para a realização do meu curso de Doutorado, bem como à atual gestão.

- Ao Prof. Ildeu Moreira Coelho, ex-Pró-Reitor de Graduação, e à Profa. Marlene de O. L. Faleiros, ex-diretora da FE, pessoas sem as quais, então, eu não teria realizado o doutorado.

- À CAPES/PICD que me propiciou a bolsa de estudo para a realização desta pós-graduação.

R E S U M O

Esta tese é um trabalho teórico que envolveu uma profunda pesquisa bibliográfica, além de uma acentuada vivência educacional. Tem como finalidade propiciar aos alunos dos cursos de Licenciatura, bem como aos profissionais da área ou àqueles que se interessem pelo assunto, conteúdos de Psicologia da Educação numa perspectiva histórico-dialética ou soviética. Pretende ser mais uma contribuição para a divulgação e implementação desta abordagem da psicologia em nossos cursos superiores, tanto em nível de pesquisa como de ensino.

Esta linha teórica do pensamento psicológico, apesar de datar da segunda década deste século, só teve divulgação em nosso país após 1985. Inicialmente devido à proibição stalinista de suas publicações na então URSS. Posteriormente, no Brasil, devido ao golpe de 64. Tudo isto somente veio retardar o desenvolvimento da ciência psicológica. No nosso país este foi mais um dos fatores que contribuíram para que a Psicologia fosse considerada e existisse como uma ciência pretensamente neutra, alienada, uma vez que desconsiderava a ligação do indivíduo com o seu contexto sócio-histórico, conseguindo, com isto, ser conivente com a situação política do país. Não se deixava estabelecer a percepção de que o desenvolvimento psicológico é socialmente determinado.

Acreditamos que esta perspectiva psicológica histórico-dialética é uma parte desta ciência, a Psicologia, que nos poderá propiciar a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem humanos, de uma forma global, dinâmica e crítica, contribuindo para o redimensionamento desta ciência.

Sentindo que seria importante um repassar na filosofia matriz desta abordagem, o marxismo, tanto para propiciar um relacionamento da psicologia com seus pressupostos filosóficos, como para proporcionar àqueles que se interessem por esta psicologia maior embasamento sobre o assunto, elaboramos o primeiro capítulo. Neste sentido é que ele se intitula Categorias Teórico-Filosóficas da Abordagem Histórico-Dialética.

No segundo capítulo retomamos as categorias trabalhadas no primeiro, desta feita do ponto de vista psicológico. Por sentir que uma das partes mais importantes, concretas e de maiores resultados práticos para a Psicologia e a Educação é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, proposto por Lev Vygotsky, destinamos o terceiro capítulo deste trabalho à exploração deste assunto.

A proposição do trabalho é a de colaborar com a ciência psicológica, oferecendo aos cursos acadêmicos uma disciplina com um cunho mais contextualizado e, portanto, mais adequado à realidade brasileira. Enfim, trata-se de uma proposta que considera o homem em interação com a sociedade, agindo sobre ela e transformando-a e, ao mesmo tempo, sendo transformado por ela. Além disso, procura-se evidenciar uma Psicologia da Educação capaz de contribuir para a compreensão do fenômeno educativo e, consequentemente, colaborar no seu aprimoramento.

A B S T R A C T

This thesis is a theoretical work which involved a wide bibliographic research besides a long teaching experience. The main goal of this study is to offer to students of Education, as well as to teachers and scholars in this subject, contents of Psychology of Education in a historic-dialectical or Sovietic perspective. It also intends to be a contribution for the diffusion and implementation of this approach of Psychology in our Colleges, for research and teaching purposes.

This theoretic view of the psychological thinking dates back to the second decade of this century, but became known in our country only after 1985. First due to the Stalinist prohibition of these publications in the USSR. Later, in Brazil, due to the 1964 "coup d'état". These two factors only retarded the development of Psychology. In our country, it was one of the contributing factors for regarding Psychology as a neutral and alienated science since it did not take into account the linking of the individual with his sociologic-historic context, making him connive with the political situation of the country. One could not establish that the psychological development is socially determined.

We believe that this historic-dialectical psychology is the vein of this science, Psychology, which brings us the understanding of human development and learning, in a global, dynamic and critical way.

As we felt it was relevant to go through the matrix Philosophy in this approach, Marxism, in order to focus the relationship of Psychology with its philosophical grounds, and also to

present a more theoretical basis for the subject . we wrote the first Chapter. For this reason it was called Theoretic-Phylosophic Categories of the Historic-Dialectic Approach.

In the second Chapter we resume the categories mentioned previously, only in a psychological point of view. Because we felt that one of the more important and more concrete parts and one which can allow practical results for Psychology and Education is the concept of Proximal Development Zone, proposed by Lev Vygotsky, we dedicate the third Chapter to the examination of this matter.

The purpose of this study is to contribute with the Psychological science, thus offering our academic courses a more contextualized subject-matter and one which is more adequate to our Brazilian situation. Finally, it is a point of view which focuses on man in interaction with his environment, acting on it and transforming it, and getting influenced at the same time. Besides that, we try to view a kind of Psychology of Education which can offer grounds for the comprehension and improvement of the learning process.

R É S U M É

Cette thèse est un travail théorique qui est le résultat d'une profonde recherche bibliographique et d'une grande expérience professionnelle. Elle a le but d'offrir aux élèves des cours de licence, aux professionnels du domaine et à tous ceux qui s'intéressent à ce sujet, des contenus de Psychologie de l'Éducation dans une perspective historique-dialectique ou soviétique. Ce serait une contribution de plus à la diffusion et à l'exécution de cet abordage de la psychologie dans nos cours supérieurs au niveau de la recherche et de l'enseignement.

Cette ligne théorique de la pensée psychologique de la seconde décennie de notre siècle ne fut divulguée chez nous qu'après 1985, au début, parce que ces publications furent interdites en URSS et ensuite à cause du coup d'état de 1964. Tout cela retarda le développement de la science psychologique. Dans notre pays ce fut un des facteurs qui contribuèrent pour que la Psychologie fusse considérée et passe à exister comme une science soit disant neutre et aliénée, puisqu'elle ne considérait pas le lien entre l'individu et son contexte socio-historique. Le résultat, fut une complicité avec la situation politique du pays. Il n'était pas permis d'établir la perception que le développement psychologique est socialement déterminé.

Nous croyons que la psychologie historique-dialectique est la source de cette science, la Psychologie, qui nous offre la compréhension du développement et de l'apprentissage hu-

mains, d'une façon globale, dynamique et critique, contribuant ainsi, pour une nouvelle dimension de cette science.

Nous élaborâmes le premier chapitre, sentant qu'il serait important de revoir dans la source de cette philosophie, le marxisme, aussi bien pour faire valoir un rapport entre la Psychologie et ses projets philosophiques que pour procurer à ceux qui s'y intéressent, de mieux se baser sur le sujet. C'est dans ce sens qu'il s'intitule "Catégories Théoriques de l'approche Historique-Dialectique".

Dans le second chapitre nous reprenons les catégories déjà travaillées dans le premier, cette fois-ce du point de vue psychologique. Jugeant que l'une des parties, la plus importante, concrète et ayant le plus de résultat pratique pour la Psychologie et pour l'Éducation est le concept de Zone de Développement Proximale, proposée par Lev Vygotsky, nous réservâmes le troisième chapitre à l'exploration de ce sujet.

La proposition de ce travail est celle de collaborer avec la science psychologique et d'offrir aux cours académiques une discipline "liée au social amplifié", donc plus en accord avec la réalité brésilienne. Bref, il s'agit d'une proposition qui considère l'homme en interaction avec son milieu, agissant sur lui, le transformant et recevant de lui ses influences. En plus nous cherchâmes à mettre en relief une Psychologie de l'Éducation capable de contribuer à la compréhension du phénomène de l'éducation et par conséquent de coopérer à son perfectionnement.

S U M Á R I O

Página

Resumo VII

Abstract X

Résumé XII

Introdução 1

Capítulo I

CATEGORIAS TEÓRICO-FILOSÓFICAS DA ABORDAGEM HISTÓRICO-

DIALÉTICA 21

1. Homem x Animal 22

2. Atividade - Trabalho - Instrumento 28

3. A Práxis 34

4. Teoria x Prática 38

5. Linguagem 43

6. A Consciência Humana 48

7. O Homem como ser individual 56

8. A dialética marxista 66

Capítulo II

CATEGORIAS PSICOLÓGICAS HISTÓRICO-DIALÉTICAS À LUZ

DE TEÓRICOS MAIS RELACIONADOS À PSICOLOGIA MARXISTA 77

1. Homem x Animal 79

2. Atividade - Trabalho - Instrumento 86

3. A Práxis (Determinação Biológica/Maturação X
Determinação Social) 97

4. Teoria X Prática 108

5. Linguagem 114

6. A Consciência Humana	122
7. O Homem como ser individual	132
8. A Dialética Marxista	141

Capítulo III

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (UM CONCEITO PARA

DIAGNÓSTICO MENTAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO).....	151
---	-----

1. Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal	153
---	-----

2. Experimentos realizados utilizando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal	163
---	-----

3. Implicações Educacionais do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal	184
--	-----

CONCLUSÃO	196
-----------------	-----

BIBLIOGRAFIA	211
--------------------	-----

ANEXOS (Quadros resultantes da pesquisa bibliográfica

utilizada para a elaboração do Capítulo II)	220
---	-----

INTRODUÇÃO

I N T R O D U Ç Ã O

Após muitas reflexões e acurada pesquisa bibliográfica, bem como acentuada vivência da prática educativa, havemos por bem titular este trabalho de **A PSICOLOGIA HISTÓRICO-DIALÉTICA PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA**.

É um trabalho acadêmico que propomos como tese de doutorado, e cujo objetivo é descortinar, aos professores e alunos, além de pesquisadores, que atuam com a Psicologia, conteúdos de Psicologia na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

A nossa proposta inicial para o curso de doutorado, foi um ensaio teórico de uma Psicologia Educacional crítica ou histórico-dialética¹, para os cursos de Licenciatura. Pensamos, na época, em escrever algo mais condensado, adequado e acessível aos alunos de Licenciatura, uma vez que a bibliografia na área, conforme a nossa justificativa no projeto de doutorado, é escassa, esparsa e um pouco complexa, para a nossa clientela discente.

A este respeito, no projeto-proposta para o doutorado, escrevíamos o seguinte:

*Trata o presente trabalho de uma proposta de um ensaio teórico de Psicologia Educacional para os cursos de Licenciatura, baseada na linha progressista de educação, que, por sua vez, inspira-se na concepção materialista-dialética de homem. Por Pedagogia Progressista entende-se aquela que acredita estar a educação inserida no contexto das relações sociais, ou seja, uma Pedagogia Crítica. O termo **progressista**, neste sentido crítico, foi utilizado por SNYDERS, e assim definido por LIBÂNEO: progressista são 'as ten-*

1. **Observação:** neste trabalho os termos e/ou expressões **marxista**, **histórico-dialética** ou **crítica**, ou ainda **soviética**, são considerados sinônimos, embora saibamos que, no âmbito teórico e prático, muitas vezes podemos encontrá-los com conotações diferenciadas.

dências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação.²

Tendo em vista razões pessoais para a escolha deste tema (que serão expostas no item 2 - Por quê?) e considerando que, a pesar da existência de uma bibliografia de Psicologia nesta linha (haja visto, por exemplo, o trabalho apresentado por Hagop S. PAMBOOKIAN, no XIX Congresso Interamericano de Psicologia em Quito-Ecuador, julho/1983, onde ele apresenta a Psicologia Soviética: seu desenvolvimento, suas práticas, suas tendências, seus psicólogos, suas pesquisas, etc), e também que, no Brasil, vários autores em Psicologia procuram relacionar a mesma aos fatores sócio-econômico-políticos determinantes da sociedade (vide Maria Helena S. PATO, Bárbara FREITAG, José Carlos LIBÂNEO, etc), falta, em minha opinião, escritos mais completos nesta linha, a serem utilizados nos cursos de Licenciatura, da mesma forma que podemos encontrar, por exemplo, extensa bibliografia sobre a Teoria Comportamental, o Humanismo ou sobre o Cognitivismo. Além de um conteúdo teórico adequado aos nossos licenciandos, este conteúdo, obviamente, por estar inserido em uma perspectiva histórica, mais do que outros, deveria estar condizente com a realidade brasileira.

E, por sentir falta de um estudo teórico que se enquadre nos aspectos acima apresentados, é que me proponho, no curso de doutorado, prestar a minha contribuição para uma Psicologia Educacional Crítica"³

Posteriormente, percebemos que não deveríamos realizar tal tarefa sem fazer uma conexão com a filosofia-mãe, que é o Marxismo. A partir daí ficou claro para nós que o início da Tese constaria de uma parte sobre o Marxismo e que o segundo capítulo constaria de uma análise da Psicologia Histórico-Dialética relacionada àqueles pressupostos colocados no primeiro capítulo.

2. LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública - A Pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1985 (p. 32).

3. MONTENEGRO, Maria Eleusa. **Ensaio Teórico de uma Psicologia Educacional Crítica para os Cursos de Licenciatura**. (Projeto para o Doutorado). São Paulo, UNICAMP (Campinas), 1986 (p. 1)

Entretanto, logo pudemos perceber dois aspectos importantes: o primeiro é que falar sobre o marxismo e falar sobre a Psicologia soviética, nos dois casos na forma mais integral possível, seria uma tarefa muito difícil e impossível neste trabalho. A resultante foi a nossa opção por trabalhar algumas categorias,⁴ fazendo uma seleção temática dentro da necessidade específica do nosso trabalho.

Ao escolhermos as categorias tivemos ainda várias preocupações: a) não ficarmos naquilo que Vygotsky chamou e repudiou em seus escritos, de "método das citações", que, em sua opinião, alguns psicólogos soviéticos, na ânsia revisionista, apenas mesclavam citações marxistas em textos de psicologia. Segundo aquele, estes psicólogos citavam em excesso os clássicos marxistas, no intuito de construir uma psicologia marxista. Contra isto Vygotsky (1984) se posicionou:

Não queria "descobrir a natureza da mente fazendo uma colcha de retalhos de inúmeras citações". O que ele queria era "uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente."

...para criar essa teoria-método de uma maneira científica de aceitação geral, é necessário descobrir a essência desta determinada área de fenômenos, as leis que regulam as suas mudanças, suas características qualitativas e quantitativas, além de suas causas. É necessário, ainda, formular as categorias e os conceitos que lhes são especificamente relevantes - ou seja, em outras palavras, criar o seu próprio Capital.

O Capital está escrito de acordo com o seguinte método: Marx analisa uma única "célula" viva da sociedade capitalista -por exemplo, a natureza do valor. Dentro dessa célula ele descobre a estrutura de todo o sistema, e de todas as suas instituições econômicas. Ele diz que, para um leigo, essa análise poderia parecer não mais do que um obscuro emaranhado de detalhes sutis. De fato, pode até ser que haja esses detalhes sutis; no entanto, eles são exatamente aqueles absolutamente necessários à "micro-anatomia".

4. Empregamos o termo **Categoria** numa conjunção conceitual do que explicitamos a seguir: "Em Ciência, as categorias correspondem à definição de atributos dos objetos para fins de classificação", **Dicionário de Ciências Sociais**, Rio, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1987.

*Alguém que pudesse descobrir qual é a célula "psicológica" - o mecanismo produtor de uma única resposta que seja - teria, portanto, encontrado a chave para a psicologia como um todo.*⁵

Acreditamos que tivemos uma grande preocupação de mostrar em todo o nosso trabalho, uma visão totalizante, relacionando as partes, atribuindo-lhes bastante significações, em relação ao conteúdo geral e, com isto, esperamos ter superado a fragmentação;

b) Outra preocupação nossa, logo ao iniciar o trabalho, foi quando percebemos que teríamos que privilegiar algumas categorias, uma vez que, como já dissemos, tornava-se tarefa muito grande relacionar a psicologia marxista, em toda a sua extensão, com a filosofia como um todo. Quais privilegiar, foi outra grande preocupação de nossa parte. Após definí-las, e mesmo durante este processo, sentimos a dificuldade que teríamos em separá-las, uma vez que, na prática, elas ocorrem de forma indissociável. Mesmo assim optamos por delimitá-las sob o risco de parecermos estruturalistas ou positivistas. A nossa opção teve por fim facilitar o nosso trabalho, propondo uma divisão didática a ele. Acreditamos que todos os termos, entre si, guardam uma relação de unidade, mas não de identidade. Por isto não vimos por que não separá-las, a fim de dar uma ênfase maior na especificidade que cada uma delas possui, guardando as suas relações entre si. Apontamos durante toda a explanação, quer através dos autores, quer em nossa redação, os vínculos existentes entre elas;

c) Logicamente, não conseguimos esgotar toda a bibliografia marxista, tanto da filosofia quanto da psicologia.*

Trabalhamos nas duas áreas com os clássicos e também com tradutores. Arrolamos neste trabalho autores de opiniões va

5. VYGOTSKY, L.S. *Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984 (p. 9).

* Queremos também ressaltar a dificuldade de acesso à bibliografia soviética sobre este assunto, não somente pela demora temporal de contato com a mesma, mas também pela dificuldade com a língua, quer para a leitura em russo, quer com as traduções elaboradas.

riadas dentro da teoria em questão. Assim é que colocamos lado a lado, autores com posições diferentes dentro do marxismo, como Kosík e Vasquez. Em psicologia, nesta linha, cito Vygotsky e Rubinstein. Estes últimos, como outros que poderíamos citar, possuem diferenças em seus enfoques, comparativamente. Haja visto que quando as obras de Vygotsky foram proibidas na URSS, por Stalin, que estava no poder, este privilegiou Rubinstein em detrimento de Vygotsky, por achar o primeiro com idéias mais compatíveis ao regime soviético. Mas, como optamos por trabalhar mais com os aspectos gerais desta teoria, que com estas diferenças, estas nuances não foram abordadas por nós.

O **segundo aspecto** importante que pudemos perceber, foi o quê escrever no segundo capítulo: apenas descrever a Psicologia Histórico-Dialética não seria uma tarefa, a nosso ver, muito original, uma vez que essa Psicologia já está escrita. Entretanto, relacioná-la à filosofia seria para nós uma tarefa e, além disso, uma tarefa inédita; portanto, também decidimos para este segundo capítulo, retomar as categorias trabalhadas no primeiro, só que do ponto de vista psicológico.

Durante os nossos estudos fomos percebendo cada vez mais que uma das questões mais importantes da Psicologia Soviética ou Histórico-Dialética, era e é a Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposta por Vygotsky, uma vez que esta categoria, para nós, possibilita uma visualização maior da importância desta psicologia. Por isto decidimos explorar mais neste trabalho, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

A partir daí percebemos claramente as duas grandes conclusões, nas quais resultariam o nosso trabalho. **A primeira**, um trabalho teórico onde abordaríamos questões psicológicas do materialismo histórico-dialético relacionadas à filosofia marxista, que lhe deu origem. **A segunda**, a grande consequência e importância de nosso trabalho, a nosso ver, seria explorar um pouco mais a questão da Zona de Desenvolvimento Proximal proposta

por Vytotsky, desta feita para o campo educacional; daí a idéia do terceiro capítulo sobre este assunto.

Para nós esta categoria é tão importante, devido às suas implicações educacionais, que durante muito tempo pensamos em desenvolver um trabalho empírico para demonstrar a sua importância no nível do ensino, uma vez que a mesma tinha sido trabalhada por Vygotsky e outros, mais como diagnóstico do desenvolvimento mental da criança. Chegamos a elaborar um projeto em que trabalharíamos em uma escola de nível pré-escolar, pesquisando as crianças, verificando o seu nível de desenvolvimento real, efetivo e, posteriormente, utilizando recursos propostos pela Zona de Desenvolvimento Proximal, a fim de mostrar que o desenvolvimento mental das crianças, o seu desenvolvimento real, poderia ser ampliado, através do ensino e da aprendizagem. Consequentemente, estaríamos mostrando, na prática, a importância e a efetividade da Zona de Desenvolvimento Proximal. Mas, devido ao alongamento do trabalho, ao tempo de que dispúnhamos e, também, ao fato de já termos vários experimentos nesta área, embora direcionados para a diagnose, mais do que para o ensino, entendemos que não necessitaríamos mais trabalhar empiricamente com esta categoria. Achamos, portanto, que poderíamos perfeitamente inferir dos trabalhos de Zona de Desenvolvimento Proximal, que foi proposto por Vygotsky e outros, para a diagnose, conclusões que a relacionassem com o ensino. Acreditamos, então que a Z.D.P. não carece mais de demonstração para a comprovação de sua efetividade.

Para alcançarmos os objetivos propostos acima, seguimos um roteiro, cuja estrutura nos remeteu a três capítulos de configuração eminentemente teórica. Embora inteiramente interrelacionados entre si, os capítulos mencionados, por força da estrutura do trabalho, assim se dispõem:

CAPÍTULO I

CATEGORIAS TEÓRICO-FILOSÓFICAS DA ABORDAGEM HISTÓRICO-DIALÉTICA.

CAPÍTULO II

CATEGORIAS PSICOLÓGICAS HISTÓRICO-DIALÉTICAS À LUZ DE
TEÓRICOS MAIS RELACIONADOS À PSICOLOGIA MARXISTA.

CAPÍTULO III

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (UM CONCEITO PARA O
DIAGNÓSTICO DE DESENVOLVIMENTO MENTAL E SUAS IMPLI-
CAÇÕES PARA O ENSINO)

O Capítulo Primeiro, CATEGORIAS TEÓRICOS-FILOSÓFICAS DA ABORDAGEM HISTÓRICO-DIALÉTICA, tem em vista dois objetivos, para nós, de fundamental importância: em primeiro lugar, procuramos evidenciar e discutir algumas categorias marxistas, notadamente filosóficas, mas também sociológicas, históricas e educacionais, com a intenção de que venham a constituir-se em abertura à compreensão da psicologia marxista. Estas mesmas categorias, analisadas numa perspectiva da psicologia, ressurgem no capítulo seguinte. Em segundo lugar, está o fato de que a evidenciação e a discussão destas categorias propiciarão, seja ao leitor leigo, seja aos pesquisadores, o seu conhecimento direto e facilitado, tendo em vista o caráter da pesquisa que levamos a efeito, colocando juntos conceitos encontrados esparsamente na vasta obra de Marx e de algumas correntes marxistas. Este trabalho compendioso tornou-se imprescindível, dentro de nossa perspectiva de análise, à compreensão da chamada Psicologia marxista ou Psicologia pós-revolucionária, na U.R.S.S. A emergência dessa Psicologia dá-se no contexto da construção do pensamento soviético no período pós-Revolução de 1917, quando foi feito um esforço no sentido de adaptar ou de conformar todas as formas de pensamento ao novo momento vivido pelo país, a fim de que não somente a população em geral, mas também os centros acadêmicos criadores do conhecimento, se amoldassem ao espírito revolucionário. Na verdade, o esforço foi no sentido de depurar o pensamento burguês. Bem elucidativa desta asserção é a crítica que K.N. Kornilov fez, em 1923, durante o primeiro Congresso Soviético de Neuropsicologia, ao en

tão Diretor do renomado Instituto de Psicologia de Moscou, G.I. Chelpanov, considerado um defensor da Psicologia Instrospectiva, de W. Wundt. Naquela oportunidade Kornilov fez uma conferência dentro do espírito dos tempos revolucionários, intitulada **Psicologia Contemporânea e Marxismo**, na qual, "criticou Chelpanov pelas bases idealistas da sua teoria psicológica e pelo restrito papel por ele **atribuído ao marxismo na psicologia**"⁶ (grifo nosso). Considera-se que com esta conferência Kornilov desencadeou o processo revisionista revolucionário na Psicologia, ao "submeter to dos os ramos da psicologia a uma estrutura marxista"⁷. Foi tão bem sucedido que acabou assumindo a Direção do Instituto de Psicologia de Moscou, em substituição a Chelpanov, conclamando para ajudá-lo na tarefa de "formulação e implementação" de uma nova psicologia, desta feita marxista, uma equipe de jovens cientistas, A. Leontiev, A. Luria e, um ano mais tarde, Lev Vygotsky.⁸

Portanto, a emergente Psicologia marxista estará ei-vada de categorias e conceitos produzidos, anterior ou simultaneamente, pelos teóricos da Revolução Russa de 1917. Com estas explicações, acreditamos não ser difícil entender-se porque este Capítulo teria que enveredar-se por uma epistemologia do marxismo, utilizando alguns conceitos marxistas, que emergirão na construção da psicologia pós-revolucionária na União Soviética, com destaque, em nosso caso, para L.S. Vygotsky, além de A. N. Leontiev e A.R. Luria.

Conquanto tenhamos plena consciência de que todo o materialismo histórico-dialético seja extremamente importante para

6, MICHAEL, Cole & Scribner, SÍLVIA "Introdução" In: VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente- O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo, Martins Fontes, 1984. Esta é uma tradução do trabalho **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**, coordenada pelo Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos do Departamento de Ciências Biomédicas da USP. (p. 5)

7. Ibidem. (p. 5)

8. Idem, Ibidem. (p. 5).

trabalhar-se a psicologia nesta linha, tivemos que fazer opções por trabalhar com aquelas categorias que, acreditamos, mais emergiram posteriormente na construção da nova ciência psicológica soviética.

Embora tenhamos também consciência do interrelacionamento entre as categorias trabalhadas, tivemos que fazer uma opção por trabalhá-las separadamente, conforme já explicitamos, na estrutura que segue, mesmo reconhecendo o caráter anti-dialético desta divisão proposta:

1. Homem x Animal
2. Atividade = Trabalho = Instrumento
3. A Práxis
4. Teoria x Prática
5. Linguagem
6. A Consciência Humana
7. O Homem como ser individual
8. A Dialética Marxista

O Capítulo Segundo, CATEGORIAS PSICOLÓGICAS HISTÓRICO-DIALÉTICAS À LUZ DE TEÓRICOS MAIS RELACIONADOS À PSICOLOGIA MARXISTA, conforme já deixamos vislumbrar anteriormente, não poderia ser mais bem delineado do que pelas palavras de Luria, ao referir-se ao trabalho da **tróica***: "Com Vygotsky como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo (grifo nosso). Nosso propósito, superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos"⁹ (grifo nosso).

* A palavra **TRÓICA** vem do russo **TROIKA** que, segundo o Aurélio, significa "Grade trenó, na Rússia, puxado por três cavalos emparelhados."

9. LURIA, A.R. "Vigotskii" In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo, Ícone Editora, 1988. p. 22.

Leontiev, Luria e Vygotsky constituíram, a partir do início do ano de 1924, quando foi realizado o importante II Congresso de Neuropsicologia, na cidade de Leningrado, uma verdadeira tróica, conforme se autodenominaram.¹⁰ Embora já pertencessem ao conceituado Instituto de Psicologia de Moscou, desde o ano de 1923 dirigido por Kornilov, Luria e Leontiev descrevem a Vygotsky como o líder do grupo. Luria, neste trabalho,¹¹ faz uma emocionada descrição da chegada de Vygotsky para o grupo, após a conferência por ele pronunciada no II Congresso:

*Não é exagero dizer que Vygotsky era um gênio... Quando Vygotsky se levantou para apresentar sua comunicação, não tinha um texto escrito para ler, nem mesmo notas. Todavia, falou fluentemente, parecendo nunca parar para buscar na memória a idéia seguinte.*¹²

O outro membro da tróica, Alexis Leontiev, foi igualmente enfático e esclarecedor, ao afirmar:

*Uma nova etapa no estudo do problema do determinismo sócio-histórico do psiquismo humano foi marcada pelos trabalhos de L.S. Vygotsky. Foi ele o primeiro entre nós (em 1927) a exprimir a tese de que a démarche histórica devia tornar-se o princípio diretor da edificação da psicologia do homem.*¹³

Rubinstein, ao analisar a História da ciência psicológica russa, deixa entrever a sua opinião sobre as próprias raízes do desenvolvimento da psicologia soviética, ao afirmar:

*... novos caminhos no desenvolvimento geral da ciência, relacionam-se com a história do pensamento social progressista russo, do materialismo filosófico clássico e das ciências naturais progressistas.*¹⁴

10. Ibidem, p. 22

11. Id. Ibid., p. 21 a 27.

12. Id. Ibid., p. 21

13. LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978. p. 152-153.

14. RUBINSTEIN, S.L. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa, Editorial Estampa, 1972. p. 140.

Atendo-nos, entretanto, fundamentalmente à fase soviética, isto é, pós-revolucionária, as afirmações de Luria e Leontiev nos remetem à efervescente década de 20 deste século, quando, a partir do I Congresso Soviético de Neuropsicologia, realizado em 1923 e já referenciado por nós, desencadearam-se fatos que colocaram à prova as linhas de pesquisa seguidas até então. Desde a conferência de Kornilov (Congresso de 1923), à conferência de Vygotsky (Congresso de 1924), passando pela formação de uma equipe de jovens pesquisadores no Instituto de Psicologia de Moscou, a psicologia soviética começou a ser adaptada aos novos tempos revolucionários, impondo-se a tarefa de estruturar um sistema psicológico a partir dos novos princípios filosóficos marxista-leninistas. Rubinstein chega a resumir o que ele chama os **traços positivos do desenvolvimento da psicologia soviética naquele primeiro momento**:

*O reconhecimento do marxismo como princípio metodológico da psicologia, a elaboração dos seus princípios fisiológicos por Pavlov e a superação do idealismo radical da psicologia metafísica.*¹⁵

Com a aplicação do método histórico-dialético, Vygotsky e seguidores concluíram que as origens das forças superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Leontiev chega a afirmar que "os trabalhos avançaram fortemente a tese do papel do meio social e da determinação histórica concreta de classe do psiquismo humano".¹⁶ Isto é, vemos a psicologia soviética usando até mesmo a posição de classe como um dos fatores determinantes do seu estudo. Modo de estudo a que Vygotsky chamou de **cultural, histórico ou instrumental**. Isto é, um modo de estudo em que "a sociedade e

15. Ibidem, p. 161.

16. LEONTIEV, A.N. op. cit., 1978, p. 152.

a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividade que distinguem os homens dos animais".¹⁷

À semelhança do que ocorreu em todos os campos de atividade, o período pós-revolucionário foi marcado por buscas de soluções práticas para o dia-a-dia das pessoas também em todos os campos científicos, inclusive na psicologia. Dentro desta ótica, uma das preocupações da psicologia Vygotskyana foi alcançar relevância, tanto para a educação quanto para a prática médica. No que diz respeito à educação, fazia parte da visão teórica geral *"desenvolver seu trabalho numa sociedade que precisava eliminar o analfabetismo e elaborar programas educacionais que maximizassem as potencialidades de cada criança"*.¹⁸

Após historiarmos o momento de transição da psicologia russa para a psicologia soviética e demonstrarmos como a filosofia marxista esteve presente nesta construção, acreditamos ter dado ao leitor a idéia do que ocorrerá no capítulo segundo da tese. Entretanto, desta feita, a tarefa não será a de esboçar uma Psicologia Marxista, mas a de mostrar os vínculos existentes entre esta e a Filosofia marxista que nela está fortemente imbricada.

Portanto, conforme já antecipamos, este Capítulo, operacionalmente, retomará as categorias trabalhadas no Capítulo Primeiro, agora ressurgentes na psicologia pós-revolucionária da União Soviética.

No Capítulo Terceiro, já citado, desenvolveu-se uma abordagem teórica do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, adotado por Vygotsky para efetuar o diagnóstico dos educanu

17. VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. Op. cit., 1988.

18. VYGOTSKY, L.S. Op. cit., 1984, p. 10.

dos, e que acabou por enfatizar o papel da aprendizagem.

Conforme definido por Vygotsky (1984), seu criador, a Zona de Desenvolvimento Proximal

*... é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.*¹⁹

Vygotsky desenvolveu, ao longo de seus 10 anos de e ferveência de produção intelectual e de trabalho, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que só viria a nomear e a conceituar, da forma descrita acima, nos primeiros anos da década de 30. A Zona de Desenvolvimento Proximal surgiu como resultado da intenção de elevar o nível cultural de seu país e procurar ampliar o desenvolvimento intelectual de seu povo.

Ao optar por abordar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal no Capítulo Terceiro, o fizemos por uma razão, para nós muito forte e importante: acreditamos que esta categoria proposta por Vygotsky para diagnosticar o nível de desenvolvimento mental das crianças, contrariando os testes psicológicos realizados na época, acaba por abordar uma questão fundamental, tanto para a época como para a atualidade, que é a condução do plano pedagógico. Acreditamos e trabalhamos nisto, uma vez que várias conclusões para a educação podem ser extraídas deste conceito. Para isto, elaboramos este capítulo em três etapas fundamentais: a descrição teórica de Zona de Desenvolvimento Proximal; experimentos para diagnóstico mental e fins instrucionais; e conclusões para o ensino.

Finalmente, analisamos, na parte conclusiva do trabalho, os reflexos práticos dessa psicologia marxista nos pro-

19. VYGOTSKY, L.S. Op. cit., 1984. p. 97.

cessos pedagógicos e educacionais, levantando não necessariamente soluções, mas fazendo aflorar questões que são instigadoras para os que lidam com a educação.

Queremos também, aqui na introdução, explicitar algumas motivações que nos levaram a estabelecer correlações com as Licenciaturas, neste trabalho.

Em 1987, quando defendemos a nossa dissertação de mestrado,²⁰ pesquisamos como estava sendo transmitida a Psicologia da Educação nas licenciaturas no Estado de Goiás.²¹ Neste trabalho de tese estamos propondo uma Psicologia da Educação a ser dada nas licenciaturas. Em ambas as situações contata-se, com certa obviedade, que as nossas preocupações estão voltadas para as Licenciaturas.

Em nossa dissertação, historiamos todo o movimento de discussão em torno do papel da Licenciatura em Goiás e até no Brasil, qual seja, o movimento de reformulação do papel do educador.

Acreditamos, e demonstramos isto em nossa dissertação, que as reflexões em torno deste assunto contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento da crítica e da "politização" do professor, no nosso caso, o de Psicologia da Educação. Assim é que, dos 26 professores entrevistados em nossa dissertação, 23 participaram do Movimento de Reformulação do Papel do Educador, sendo que a maioria deles disse ter tido muita participação neste movimento. Mas acreditamos também, conforme já colocamos naquele trabalho, que o excesso dessas discussões tem levado à redução das aulas e, conseqüentemente, dos conteúdos específicos. A este respeito, assim escreveu Libâneo

20. MONTENEGRO, Maria Eleusa. A Psicologia Educacional nas Licenciaturas do Estado de Goiás. Campinas (SP), (Dissertação de Mestrado), UNICAMP, 1987.

21. Nesta pesquisa procuramos conhecer o conteúdo psicológico adotado, a interdisciplinaridade -presente ou não no Curso-, as vinculações do Curso ao contexto social, à prática pedagógica, ao movimento de Reformulação do Papel do Educador e outras vinculações existentes.

*...a fundamentação segura, a preocupação com a compreensão dos conteúdos, a boa instrumentação em sala de aula (ensinar bem) são muito mais úteis do que discussões de cunho legal e burocrático.*²²

Para nós o bom professor é aquele que alia o domínio do conteúdo técnico-científico-pedagógico de sua área de atuação, às práticas sociais, tornando-se também um agente de transformação da sua realidade.

A Universidade Federal de Goiás, mais especificamente a Faculdade de Educação, por exemplo, tem adotado, em nossa opinião, medidas radicais, como fruto dessas discussões. Para nós, algumas dessas discussões e ações, **sem o devido amadurecimento**, não têm levado e nem levarão à melhoria dos nossos cursos de Licenciatura. Em 1985 a disciplina Didática foi acoplada às práticas de ensino, e professores recém egressos de um curso superior, com apenas algumas disciplinas pedagógicas em seus currículos, tiveram que assumi-la, juntamente à prática de ensino, sob sua responsabilidade. A Psicologia da Educação teve sua carga horária reduzida. Isto tudo, em um momento político de ênfase nas filosofias, nas abordagens sociológicas e na perspectiva histórica, onde a didática e a psicologia eram consideradas disciplinas apolíticas e alienadas. Desconheceram, entretanto, que a transformação do caráter de uma ciência passa pela reflexão epistemológica em seu interior, que é o que vem ocorrendo com estas disciplinas, a despeito do boicote que sofreram em algumas instituições.

A Psicologia da Educação vem nestes últimos anos, passando por um redimensionamento epistemológico. Muito fecundas têm sido as publicações dessa disciplina neste aspecto, onde se sente não apenas a auto-crítica como também propostas de superação. Assim, posicionamo-nos juntamente com Urt sobre o assunto:

Considerar que as marcas epistemológicas e históricas da Psicologia são condição 'sine qua non' para a sua superação, que não implica em supressão, e sim, pressupõe incorporar à sua produção como ciência burguesa,

22. LIBÂNEO, J.C., Op. cit., 1985, p. 53

revisitando-a através da ótica do materialismo dialético.

Ainda acrescentamos,

Reconhecer que a aplicação da Psicologia à Educação não se dá de forma neutra e homogênea, e que há limites históricos, epistemológicos e metodológicos que se impõem a essa área, é a condição primeira para a compreensão de sua 'crise' e a busca de novas possibilidades.²³

Hoje, no ano de 1993, assistimos, com pesar, a todas as Didáticas e Práticas de Ensino saírem da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, e instalarem-se nos vários institutos básicos da Universidade. Estes professores da área pedagógica, ao serem privados do compartilhamento profissional com seus pares, deixarão de receber a adequada realimentação educacional para o seu trabalho. Como ficará, por exemplo, um professor de Didática e Prática de Ensino de Biologia, recém ingresso na instituição, que apenas conviverá com professores de Microbiologia, Bioestatística, Botânica, etc? Para nós, portanto, a Didática e a Prática de Ensino devem ser ministradas nas Faculdades de Educação.

A este respeito, assim vislumbramos, no documento final do VI Encontro Nacional da ANFOPE,²⁴ uma afirmação taxativa, ao concluir que

é inegável que é na Faculdade de Educação que se dá o grande e principal acúmulo de conhecimento sobre o campo educacional através sobretudo do desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.

Ainda neste documento podemos perceber

O caminho inverso a este, ou seja, o de deslocar a Licenciatura específica para os Institutos, não nos pa-

23. MONTENEGRO, Maria Eleusa & URT, Sônia da Cunha. A Contribuição da Psicologia para a Educação. Uma Abordagem Histórico-Dialética. Anais do III Encontro Latino-americano de Psicologia Marxista y Psicoanálisis - Universidad de la Habana, Facultad de Psicologia, Habana, Cuba, 1990.

24. DOCUMENTO FINAL DO VI ENCONTRO DA ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Belo Horizonte, Julho/1992, p. 23.

*rece adequado, já que não se poderia reproduzir em cada um as condições de produção de conhecimento interdisciplinar existentes no interior da Faculdade de Educação. Isso levaria os Institutos a colocar ênfase na metodologia do ensino, contribuindo para um exame do fenômeno educacional desgarrado de seus determinantes históricos e sociais.*²⁵

VARIZO elabora um documento sobre o assunto onde traça longas reflexões e considerações sobre a questão. Nele esta professora, com muitos anos de experiência em Didática e Prática de Ensino de Matemática, ressalta a importância dos conhecimentos de educação acumulados durante três décadas pela Faculdade de Educação; defende também o "locus" específico para os professores de licenciaturas, como sendo as Faculdades de Educação. Esta última afirmação visa garantir um espaço para a formação do profissional da educação e para a reflexão dos problemas do ensino, a fim de que a questão da educação não seja diluída. Somente assim estes profissionais terão as condições básicas para desenvolverem pesquisas e terem a interdisciplinaridade desejável e própria da educação, a fim de buscar caminhos para enfrentar os desafios e alcançar soluções para superar o atraso educacional. Segundo esta professora é necessário

*preservar um espaço para a criação de condições objetivas para análise da educação, enquanto área de conhecimento, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico.*²⁶

A citação desses fatos tem como objetivo mostrar a importância que atribuímos às licenciaturas e que a percepção da sua desvalorização nos acomete de muitas preocupações.

25. Ibidem, p. 30.

26. VARIZO, Zaíra da Cunha Melo. *A Questão da Formação do Profissional da Educação*. Documento apresentado em reunião do DFPE/FE/UFG. Goiânia, Dezembro, 1992. p. 6.

A linha seguida até então em nossos trabalhos evidencia que acreditamos no papel fundamental das licenciaturas na formação do educador. Assim como acreditamos no papel da escola, da educação formal, dos conhecimentos sistematizados e do professor, para a formação e o desenvolvimento do homem como um ser pleno e livre. Por isto, a nossa preocupação em lançar luzes sobre os Cursos de Licenciatura, seja diagnosticando-os, como o fizemos na dissertação de mestrado, seja propondo - como o fazemos neste trabalho e mais especificamente com a Psicologia da Educação - uma nova postura epistemológico-pedagógica no seu desenvolvimento acadêmico.

Por tudo isto, não deixamos de perceber que não somente a Psicologia da Educação, mas cada uma das disciplinas pedagógicas, tem a sua parcela de contribuição para a formação do futuro professor. Tais disciplinas têm a tarefa de transmitir conhecimentos e conteúdos importantes e críticos em sua área, que municiarão o licenciando em sua futura tarefa de educar. Uma disciplina pedagógica tem que ter um corpo teórico prático muito consistente, além de ser coerente e fazer-se útil.

Por conseguinte, ao pensarmos sobre os conhecimentos a serem transmitidos pela Psicologia da Educação, propomos a linha histórico-dialética. Para nós, esta abordagem é a de maior contribuição para a Psicologia da Educação, não apenas pelos seus resultados práticos, mas também pela visão transparente do desenvolvimento do homem e de seu processo de aprendizagem.

As diferentes disciplinas pedagógicas são instrumentais à educação e a compõem; portanto, devem ter o ato de educar como ponto de partida, como o centro de suas atenções e como objetivo final. Então, a educação deve ser percebida como uma totalidade.

Em nossa opinião deve haver nos Cursos de Licenciaturas, conforme demonstramos também na dissertação do Mestrado, uma interrelação entre disciplinas da formação pedagógica, bem como en

tre outras disciplinas do curso, na medida do possível. Paralelamente a isso, demonstramos a importância da vinculação da Psicologia da Educação com o contexto pedagógico da região, sobretudo das escolas públicas (que considero de maior responsabilidade do poder público) e com o contexto social mais amplo.

Por último, mas como foco principal de nossa dissertação, mostramos a importância de o professor de Psicologia da Educação ter uma linha teórico-psicológica definida em seus cursos.

Temos concluído que a Psicologia da Educação nos nossos cursos de Licenciaturas, em grande parte, deixou de cumprir, ao longo de sua história acadêmica, durante várias décadas, a sua função de contribuir com um corpo teórico a serviço do social. Só ao final da década de 70 e início da de 80 iniciou-se em seu âmago um grande processo de reflexão, onde os falsos conceitos emergiram, bem como suas explicações fragmentárias e parciais de homem, em seu processo de aprendizagem.

Hoje já podemos vislumbrar profissionais, e o que é mais importante, conteúdos comprometidos com o sucesso educacional. É esta a linha teórica proposta neste trabalho.

C A P Í T U L O I

C A P Í T U L O I

CATEGORIAS TEÓRICO-FILOSÓFICAS DA ABORDAGEM HISTÓRICO-DIALÉTICA

O propósito deste Capítulo, ao analisar algumas das principais categorias marxistas usadas pela psicologia soviética pós-revolucionária, é evidenciar as intersecções entre esta última e aquelas. Estas intersecções, embora sejam mais evidenciadas com a psicologia utilizando-se das fontes teóricas filosóficas, sociológicas, históricas e educacionais, conforme antecipamos introdutoriamente, ocorrem também na direção inversa, isto é, com a produção dos psicólogos soviéticos servindo também de fonte referencial para a Filosofia.

1. Homem x Animal

Com esta intenção fizemos a opção por iniciar trabalhando a diferenciação entre o homem e o animal, na perspectiva marxista, tanto ao longo da passagem do homem primitivo para o

homem **humanizado**, como nos atendo a estabelecer as diferenças entre o homem e o animal nos mais variados aspectos, contemporaneamente: atividade, consciência, linguagem, instrumentos de trabalho, natureza biológica, etc. Desta maneira, acreditamos ter explicitado a caracterização do homem filosoficamente, diferenciando-o do animal.

Assim é que encontramos, diferentemente do animal, um homem produtivo, que trabalha com um nível ideal, tornando—se, por isso mesmo, capaz de antecipar ou prever os resultados dos seus planos e de aperfeiçoar e elevar o seu nível de consciência. O grau de abstração desse homem faz com que os seus objetivos possam estar ou não ligados às suas necessidades biológicas. É este homem capaz de pensar e tornar-se consciente, capaz de antecipar e prever, capaz de suplantar as suas necessidades; que é também capaz de um ato mais identificador, que é transformar a natureza, ao mesmo tempo em que se transforma, tornando-se um ser eminentemente histórico e social.

Embora tenha que se considerar a origem animal do homem, é nesta diferença que avulta o homem como ser social, ser do trabalho e da práxis, ser histórico. É este homem, com sua consciência, o objeto central da psicologia, que será abordado no próximo Capítulo.

Conforme T. Chatuen, citado por Leontiev "...enquanto os animais ficam satisfeitos com o desenvolvimento da sua natureza, o homem constrói a sua natureza".¹ Sem dúvida, foi o trabalho, condição inicial e fundamental da existência do homem, e, junto com ele, a linguagem, que **hominizou** o homem, criando também a sua consciência.

1. LEONTIEV, Alexis. "O Homem e a Cultura". In. ENGELS, F. et alii. **O papel da cultura nas Ciências Sociais**. Porto Alegre, Villa Marta, 1980. (p. 51).

Em qualquer das características hominizadoras citadas por nós acima, encontramos aprofundamentos diversos nos marxistas, dos quais discutiremos alguns.

Em Vasquez o homem se distingue do animal por sua atividade produtiva e, nesse sentido, a produção não é um traço entre outros da existência humana e sim um traço essencial.² Esse modo de articulação e determinação dos diferentes atos do processo produtivo distingue radicalmente a atividade especificamente humana de qualquer outra que se situe num nível meramente natural. Essa atividade humana continua a distinguir-se pela consciência que o homem tem dela, graças à qual o seu resultado passa a existir duas vezes em tempos diferentes: como resultado ideal (antecipação mental) e como produto real. O resultado ideal, que se pretende obter, existe primeiro idealmente, como mentalização, como mero produto de consciência. Os diversos atos visando alcançar o real se articulam e se estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado que se deseja obter, a atividade propriamente humana tem o caráter específico de ser consciente.³

Por outro lado, toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade; finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade.⁴

O próprio Marx ilustra esta questão da intencionalidade com uma espécie de parábola do arquiteto e da abelha:

2. VASQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Praxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977 (p. 165).

3. Ibidem, p. 187.

4. Id., Ibid., p. 189.

A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas sus pensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de iní—cio, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo do trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção.⁵ (grifo nosso)

A conclusão explícita e lógica é que há algo em que o pior arquiteto é superior à melhor abelha: é que antes de executar a construção, ele a projeta em seu cérebro.

Portanto, o homem age conhecendo, do mesmo modo que se conhece agindo. O conhecimento humano, no seu conjunto, integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e sua própria natureza. O conhecimento relaciona-se com a prática transformadora através das finalidades, isto é, a relação entre o pensamento e a ação requer a mediação das finalidades a que o homem se propõe.

Em *A Ideologia Alemã* Marx e Engels traçam esta diferenciação Homem x Animal a partir do momento em que o homem começa a produzir seus meios de subsistência, passo este que está condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de subsistência, o homem produz indiretamente sua própria vida material.⁶

Onde existe uma relação, ela existe para nós como homens. Já o animal, dizem Marx e Engels, não se **relaciona** com nada; simplesmente não se relaciona. Para o animal, sua relação com outros não existe como relação.⁷

Já em *Kosík*, o traçado dessa diferenciação homem x animal é feito a partir da discussão da relação homem x natureza. Assim, embora o homem se origine da natureza e seja parte

5. MARX, Karl. *O Capital - Crítica da Economia Política*. Rio, Civilização Brasileira, 1980.

6. MARX, Karl & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã* (5ª edição). São Paulo, HUCITEC, s.d. (p. 19)

7. *Ibidem*, p. 43.

dela, ao mesmo tempo ele a ultrapassa. A capacidade que o homem tem de comportar-se livremente diante de suas criações e de destacar-se delas, levanta a questão ontológica do seu próprio significado e do seu lugar dentro do Universo. Ao responder a esta questão fundamental, ao descobrir-se como sendo capaz de recriar a natureza, de criar a realidade social e de superar condições dadas, o homem se coloca na condição única de compreender e explicar o mundo não humano, o universo e a natureza.⁸

Não queremos, entretanto, chegar ao fim da análise da diferenciação homem x animal, sem nos abeberarmos mais nas fontes marxistas. O próprio Marx, em *O Capital*, pontifica que o uso e a criação de ferramentas de trabalho, embora presentes, de forma embrionária, em algumas espécies de animais, são uma característica específica do processo de trabalho humano.⁹

Engels, ao mesmo tempo em que apoiou a idéia da origem animal do homem, demonstrou que este, diferenciando-se profundamente dos seus antecessores animais, humanizou-se ao passar pela vida social, baseada no trabalho; com este passo transformou a sua natureza e estabeleceu o início do desenvolvimento que, ao contrário dos animais, não é determinado só por leis biológicas, mas também pelas novas leis do desenvolvimento social e histórico. As próprias transformações da estrutura anatômica do homem, do cérebro, dos sentidos, mãos e órgãos vocais, realizaram-se já sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação oral por ele incentivada.¹⁰

Concluimos, pois, em Engels, que o desenvolvimento biológico do homem realizou-se sob a influência do desenvolvi-

8. KOSÍK, Karel. *Dialética do Concreto*. (2ª edição), Rio, Paz e Terra, 1976 (p. 114)

9. MARX, Karl. Op. Cit., 1980.

10. ENGELS, F. Op. Cit., 1980

mento da produção. Mas a produção é, desde o princípio, um processo social que avança segundo as suas próprias leis objetivas, leis sociais e históricas. Eis porque a biologia começou a "registrar" na estrutura anatômica do homem, o início da história da humanidade. Isto significa, portanto, que o homem, totalmente formado, possui todas as propriedades biológicas necessárias ao seu posterior desenvolvimento social e histórico.

Esta forma de consolidação e de transmissão dos progressos do desenvolvimento às gerações subsequentes, surgiu pelo fato de a atividade do homem, ao contrário dos outros animais, ser criadora e produtiva. Esta é, portanto, e antes de mais nada, a atividade fundamental do homem, o trabalho.

Ora, o aparecimento e desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, trouxe como consequência a **hominização** do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos. "Primeiro o trabalho", escreve Engels,

*...depois dele eaomesmo tempo que ele, a linguagem: tais são os dois estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro de um macaco se transformou pouco a pouco num cérebro humano, que, mau grado toda a semelhança, o supera de longe em tamanho e em perfeição.*¹¹

O órgão principal da atividade do trabalho do homem, a sua mão, só pode atingir a sua perfeição graças ao próprio trabalho.

Por complexa que seja, a atividade **instrumental** dos animais, jamais tem o caráter de um processo social, não é realizada coletivamente e nem determina as relações de comunicação entre os seres que a efetuam.

11. ENGELS, F. Op. cit., 1980, p. 42.

Não queremos com isto dizer que **hominização** tenha posto fim à ação das leis da variação e da hereditariedade ou que a natureza do homem, uma vez constituída, não tenha sofrido qualquer mudança. O homem não está, evidentemente, subtraído do campo de ação das leis biológicas: o que é verdade é que as modificações biológicas e hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; o homem passa a ser movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológica. Na obra que consagrou à teoria da evolução Timiriázer exprime esta idéia de uma maneira notável: (citado por Leontiev):

*A teoria da luta pela existência detêm-se no limiar da história cultural. Toda a atividade racional do homem não é senão uma luta, a luta contra a luta pela existência. (grifo nosso). É um combate para que todas as pessoas na Terra possam satisfazer as suas necessidades, para que não conheçam nem a indigência, nem a fome, nem a morte lenta...*¹²

2. Atividade - Trabalho - Instrumento

Após traçarmos, sucintamente, as diferenciações básicas entre o homem e o animal, optamos por aprofundar agora a categoria **ATIVIDADE - TRABALHO - INSTRUMENTO**.

Antecipando aquilo que discutiremos no capítulo seguinte, permitimo-nos citar Leontiev, quando ele afirma:

*As transformações da estrutura anatômica do homem, do cérebro, dos sentidos, mãos e órgãos vocais, realizavam-se já sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação oral por ele incentivada.*¹³

12. LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

13. LEONTIEV, Alexis. *Op. Cit.*, 1980, p. 40.

Posteriormente, o homem, já formado, não passa mais por transformações hereditário-morfológicas, mas ainda é através do trabalho e da comunicação com outros homens que ele se define como ser social-histórico, quer se adequando às situações dadas, quer superando-as.

Nesta trajetória ontológica do homem faz-se necessário ressaltar o papel imprescindível desempenhado pelas transmissões culturais, ou seja, o papel desempenhado pela memória das conquistas históricas da humanidade.

Por outro lado, o trabalho é o elemento responsável pela ligação entre o homem e a natureza e dos homens entre si, no processo de produção de sua vida material e social. Na verdade, o **trabalho** se efetiva pela **atividade** e o homem se define como ser social e histórico pelo trabalho. Kosík já dizia, com propriedade, que

*...na base do trabalho, no trabalho e por meio do trabalho o homem criou a si mesmo não apenas como ser pensante, qualitativamente distinto dos outros animais de espécies superiores, mas também como o único ser do universo, por nós conhecido, que é capaz de criar a realidade.*¹⁴

Um aspecto importante a considerar nesta discussão é que o trabalho é iniciado e realizado com o uso dos **instrumentos**, que são assim os mediadores entre o homem e o objeto. O **instrumento** é também histórico, uma vez que nele estão contidas as experiências passadas, e social, por ser objeto da experiência social do trabalho.

Em **O Capital** Marx assinala que os homens "*usam as propriedades mecânicas, físicas e químicas dos objetos, fazendo-os agirem como forças que afetam outros objetos no sentido de atingir seus objetivos pessoais*".¹⁵

14. KOSÍK, Karel. Op. Cit., 1976, p. 113.

15. MARX, Karl. Op. Cit., 1980.

Vygotsky cita Engels ao colocar que o instrumento simboliza especificamente a atividade humana, a transformação da natureza pelo homem: a produção.¹⁶

Por sua vez o trabalho é um processo que liga o homem à natureza, ou, em outras palavras, o processo de ação do homem sobre a natureza. Marx, citado por Leontiev, ensina que o trabalho é, primeiramente, um ato que se passa entre o homem e a natureza.¹⁷ Nesta visão o homem desempenha para com a natureza o papel de uma potência natural. As forças de que o seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, ele os põe em movimento, a fim de assimilar as matérias, dando-lhes uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo em que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas.

Para Engels o trabalho é caracterizado por dois elementos interdependentes: um deles é o uso e o fabrico de instrumentos. Segundo Engels, o trabalho começa com a fabricação de instrumentos. O segundo, é que o trabalho é efetuado normalmente em condições de atividades coletivas, de tal modo que o homem, no seio deste processo não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade. É por intermédio desta relação com os outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza.¹⁸

O trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado, simultaneamente, pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade.

16. VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

17. LEONTIEV, Alexis. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte, 1978

18. ENGELS, F., *Op. Cit.* 1980.

As operações de trabalho dos homens têm algo de notável: são realizações com a ajuda de instrumentos ou de meios de trabalho. Se fosse perguntado o que é um instrumento, Marx responderia que é uma coisa ou um conjunto de coisas que o homem interpõe entre ele e o objeto do seu trabalho, como condutor de sua ação. É, portanto, um objeto com o qual se realiza uma ação de trabalho ou operações de trabalho.¹⁹

O instrumento não é apenas um objeto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objeto social. Razão porque dispor de um instrumento não significa simplesmente possuí-lo, mas dominar o meio de ação de que ele é o objeto material de realização.

Assim, sendo um objeto social, o instrumento é produto de uma prática social e de uma experiência social do trabalho.

Voltando às duas categorias iniciais, atividade e trabalho, apesar de termos percebido, por várias vezes, o uso do conceito de **atividade** como sinônimo de **trabalho**, encontramos distinção entre ambos e aceitamos tal diferenciação. Assim é que acreditamos que todo o **trabalho** é uma **atividade**, mas o inverso não é verdadeiro. A atividade ou *"ação humana que é determinada apenas por uma finalidade interior e não depende de uma necessidade natural ou de uma obrigação social, não é trabalho"*.²⁰ O conceito de **trabalho**, por sua vez, é mais abrangente, uma vez que é através dele que se estabelece a relação homem e mundo, atendendo as suas necessidades sociais.

Sucintamente, em Kosík, o caráter social do homem

19. MARX, Karl. Op. Cit., 1980.

20. KOSÍK, Karel. Op. Cit. 1976, p. 189.

consiste, antes de tudo, em que ele demonstra a própria realidade em uma atividade objetiva. Por exemplo, na produção e reprodução da vida social, na criação de si mesmo como ser histórico e social, o homem produz: a) **os bens materiais** ou o mundo material sensível, cujo fundamento é o **trabalho**; b) **as relações e as instituições sociais**, ou o complexo das condições sociais; c) e, sobre esta base, **as idéias**, as concepções, as emoções, as qualidades humanas e os sentidos humanos correspondentes. Sem o sujeito, estes produtos sociais do homem ficam privados de sentido, enquanto o sujeito sem pressupostos materiais e sem produtos objetivos é uma miragem vazia. Enfim, a essência do homem é a unidade da objetividade e da subjetividade.²¹

O trabalho, pois, longe de atingir o homem apenas parcialmente, é um processo que permeia todo o seu ser e constitui a sua especificidade.

Em Vasquez, a categoria trabalho é tão importante, que ele a utiliza como elemento da definição do homem, argumentando que é essencialmente por seu trabalho, por sua praxis produtiva, ou seja, por uma atividade prática, que o homem produz um mundo de objetos que satisfazem suas necessidades, como se transforma e, por conseguinte, produz-se a si mesmo.²²

Contudo, é muito difícil falar-se do trabalho em Marx, sem falar de alienação. Esta alienação é criada pelo desenvolvimento das formas de propriedades e das relações de troca. Na origem, o trabalho do homem não estava separado das suas condições materiais. O homem encontrava-se em perfeita relação de u-

21. KOSÍK, Karel. Op. Cit., 1976, p. 113-114.

22. VASQUEZ, Adolfo S. Op. Cit., 1977, p. 429.

nidade natural com as condições objetivas necessárias à vida. Mas o desenvolvimento das forças produtivas desagrega inevitavelmente esta relação, o que é traduzido pelo desenvolvimento das formas de propriedade. A ligação inicial do trabalhador à terra, aos instrumentos de trabalho, ao próprio trabalho, encontra-se destruída.

Finalmente, a grande massa dos produtores transforma-se em operários assalariados, cuja única propriedade é a sua capacidade de trabalho. As condições objetivas da produção opõem-se-lhe doravante enquanto propriedade estranha. Para viver, para satisfazer as suas necessidades vitais, vêm-se, portanto, coagidos a vender a sua força de trabalho, a **alienar** o seu trabalho. Se o trabalho é o conteúdo mais essencial da sua vida, o trabalhador **aliena** o produto da sua própria vida.²³

O que acontece é que a sua atividade de trabalho transforma-se, para ele, em qualquer coisa diferente daquilo que ele é. Isto significa que o seu sentido para o operário não coincide com a sua significação objetiva.

A alienação das relações pessoais dos homens e a sua transformação em puras relações entre coisas, manifestam-se, de maneira flagrante, no poder que o dinheiro, modo universal de troca, tomou sobre a vida do homem.

Mas as relações dos operários entre si criam neles o sentido da coletividade. Este sentido penetra também a sua relação com o trabalho, fazendo com que somente eles tenham uma consciência verdadeiramente moral do trabalho, mesmo se o seu produto é alienado. Embora seja obrigado a vender a sua força

23. MARX, Karl & ENGELS, F. Op. Cit., 1991, p. 65-121.

de trabalho, o trabalho do operário jamais se transforma para ele numa simples mercadoria. As relações reais conservam o seu sentido humano para ele.

3. A Práxis

A discussão da Práxis evidencia-nos a questão, levantada anteriormente, quanto à dificuldade de se analisar, por uma opção didática, separadamente, os conceitos com os quais estamos trabalhando.

Neste caso, por exemplo, o mesmo tipo de divergência que encontramos na relação atividade e trabalho, pudemos perceber com relação à práxis e trabalho. Em muitas ocasiões, estes dois últimos conceitos foram encontrados como sinônimos e, em outras situações, como divergentes. Neste sentido, encontramos o conceito de práxis como uma forma não alienada de trabalho, ou ainda, como uma ação transformadora.

Constatamos, por outro lado, que o próprio Marx, em seus escritos, faz esta utilização dos conceitos, quer usando-os como sinônimos, quer usando trabalho como ato alienado, ou como forma auto-alienada de atividade, em contraposição à práxis, como uma forma reflexiva de agir.

Neste texto utilizaremos práxis como uma ação consciente, reflexiva e transformadora do homem.

Nesta linha raciocina Magalhães Vilhena:

A práxis não é meramente um processo social da transformação material da realidade objetiva. Só na ação material-objetiva sobre o mundo objetivo, os homens começaram a aproximar-se dele e assim a modificá-lo".

E, mais adiante afirma,
*...incluída a práxis no conhecimento, ela aclara histórica e dialéticamente o processo do reflexo da realidade objetiva.*²⁴

24. MAGALHÃES-VILHENA, Vasco. (org) PRÁXIS - A Categoria materialista de prática social. Vols. I e II. Lisboa, Livros Horizonte, 1980.

Mais contundente com relação à práxis é Vasquez, colocando-a como atividade social criadora e transformadora e afirmando que só a consciência reflexiva é que desenvolve uma verdadeira práxis revolucionária. Ele estabelece uma diferença entre práxis e prática, que não sentimos em outros autores analisados, ao alegar que *"prática é utilizada geralmente para atividade prática humana no sentido estritamente utilitário e pejorativo"*.²⁵

Ele faz ainda uma diferenciação semelhante àquela que analisamos, entre trabalho e atividade, mas com relação a práxis e atividade, onde ele afirma que *"toda prática é atividade, mas nem toda atividade é práxis"*.

Por fim, em Vasquez encontramos a afirmativa de que somente através da práxis como criação da realidade humana e social, é possível o conhecimento da própria realidade.

Na verdade, a práxis é o critério de verdade do conhecimento e, conforme Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã* *"todos os mistérios que induzem a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis"*.²⁶

Em Kosík, a práxis, como critério da verdade, assim é expressa: *"O homem supera (transcende) originariamente a situação não com a sua consciência, as intenções e os projetos ideais, mas com a práxis"*.²⁷ Segundo ele, os elementos constitutivos da práxis são a situação dada e o homem, e coloca a existência do homem, como práxis.

A práxis, portanto, foi sentida, na maioria das obras consultadas, como o contrário de **modo natural** de produção

25. VASQUEZ, Adolfo S. Op. Cit., 1977, p. 3.

26. MARX, K. & ENGELS, F. Op. Cit., 1980, p. 128.

27. KOSÍK, Karel. Op. Cit., 1976, p. 220.

social. Para Marx, **práxis revolucionária** significa o projeto da luta comum pela constituição de um novo inter-relacionamento da vida humana, que implica simultaneamente uma renovação dos indivíduos em suas relações humanas. Ressalte-se que **práxis** é o conceito central do marxismo, e que o marxismo chega a ser denominado de filosofia da **práxis**, por alguns, e o homem, o ser da **práxis**.²⁸

Segundo Bottomore,

*...nos manuscritos econômicos e filosóficos, Marx desenvolveu sua concepção do homem como um ser criativo e livre, ser da **práxis**, de forma tanto **positiva** como **negativa**, essa última por meio da crítica da auto-alienação humana. No que diz respeito à primeira, isto é, à forma positiva, Marx afirma que a atividade consciente, livre, é o caráter da espécie do ser humano.*²⁹

Finalmente, nesta análise da **práxis**, queremos deixar registrado um longo trecho, ainda de Bottomore, mas que consideramos extremamente revelador:

*Alguns autores são de opinião que, como conceito mais geral, básico para a definição de todos os outros, o conceito de **práxis** não pode ser ele mesmo definido. Outros, porém, insistiram em que, embora seja muito complexo, pode ser analisado até certo ponto, e definido. As definições de **práxis** vão desde o seu enfoque simplesmente como atividade humana por meio da qual o homem modifica o mundo e a si mesmo, até outras mais desenvolvidas, que introduzem as noções de liberdade, criatividade, universalidade, história, futuro, revolução, etc. Os que definem a **práxis** como a atividade humana e criativa livre, foram por vezes criticados por sugerirem um conceito puramente "normativo" e "não realista"; se, por "**práxis**", entende-se aquilo que os seres humanos realmente fazem, então é evidente que houve sempre mais falta de liberdade e de criatividade na história humana do que o inverso. Em resposta a essas críticas, porém, pretendeu-se que a noção de atividade criativa livre não é "descritiva" ou "normativa", mas expressa potencialidades humanas es—*

28. BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio, Zahar, 1988, p. 292.

29. *Ibidem*, p. 293.

enciais, alguma coisa diferente tanto do que simplesmente é como do que apenas devia ser.

Finalmente, alguns autores que consideram a práxis como atividade criativa livre avançaram até o ponto de definí-la como revolução. Em oposição a isso, argumentou-se que tal concepção implica um retorno à idéia da práxis como forma de ação política. Os seus defensores, porém, sustentaram que a revolução não deve ser compreendida apenas como um tipo de atividade política, nem mesmo como uma transformação social radical. No espírito de Marx, a revolução é concebida como uma transformação radical tanto do homem como da sociedade. O objetivo da revolução é abolir a alienação criando uma pessoa verdadeiramente humana e uma sociedade humana.³⁰

Voltando a Marx e Engels, em A Ideologia Alemã, ao acentuarem a sua crítica, concluem que o principal defeito de todo materialismo até então (incluindo Feuerbach) consiste em que o objeto, a realidade, a sensibilidade, só serão apreendidos sob a forma de objeto ou de intuição, mas não como atividade humana sensível, como práxis, não subjetivamente. Afirmam também que a questão do saber cabe ao pensamento humano como uma verdade objetiva e não é uma questão teórica, mas prática. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da práxis é uma questão puramente escolástica.³¹

A última conclusão a que chegamos com Marx e Engels é que a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que induzem a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis.

30. BOTTOMORE, Tom. Op. Cit., 1980, p. 295-296.

31. MARX, K. & ENGELS, F. Op. Cit., 1980, p. 125-126.

4. Teoria x Prática

Dentro da tentativa de estabelecermos um fio condutor nesta discussão, a próxima categoria abordada é a relação teoria x práxis. Marx, conforme já constatamos, posiciona-se a respeito do primado da práxis nessa relação de oposição, sabendo que a práxis torna possível a passagem da teoria à prática, garantindo íntima unidade - não identidade - entre elas, apesar de reconhecer que não existe uma sem a outra. Somente esta unidade é que garantirá o critério da verdade do conhecimento apropriado.

O que pretendemos aqui é mostrar a importância e a necessidade de ambas apesar de reconhecer o primado da prática.

Em Magalhães-Vilhena, encontramos uma discussão bastante aprofundada sobre a questão, que pode ser assim explicitada:

- Sem o conhecimento (teoria) pode-se incorrer no praticismo;
- O conhecimento humano é um processo que se desenvolve historicamente com a prática;
- A medida em que a práxis vai se transformando, mudam também os objetos de conhecimento que são importantes para a vida dos homens;
- A prática avançada precisa de uma teoria avançada;
- Só com uma atenção permanente à prática, a história do conhecimento humano pode ser cientificamente compreendida;
- O conhecimento é determinado pela atividade de produção;
- A continuação do progresso social só pode ser alcançada com a fusão cada vez mais completa de produção e ciência;
- A prática e os seus resultados fazem parte, sob forma de generalização, de qualquer teoria como elemento orgânico;
- A composição dos nossos conhecimentos faz-se na práxis social, que liga entre si a consciência e a realidade objetiva.³²

32. MAGALHÃES-VILHENA, Vasco. Op. Cit., 1980, p. 34-39.

Conclue-se, então, que a prática determina o conhecimento e, portanto, a base dessa ação recíproca é a prática.

A contraposição entre teoria e prática reflete o estado de alienação em que o homem se encontra.

A prática, em relação ao conhecimento social, exerce os seguintes papéis: base de conhecimento, critério de verdade, força motora do conhecimento e meta do conhecimento. Na investigação científica o nível empírico tem que ser vinculado com o nível teórico. Conforme Libâneo conclui: "...da prática para a teoria para retornar à prática e assim sucessivamente".³³

O marxismo demonstrou que a base mais essencial e próxima do pensamento humano é a mudança da natureza pelo homem: a prática.³⁴

Somente o homem comum acredita que a prática pode existir sem a teoria e que as soluções para os problemas existem na própria prática.

É importante salientar, entretanto, que é a teoria a que guia a ação e que o critério da prática, conforme Vasquez, "*nunca pode, no fundo, confirmar ou refutar completamente uma representação humana qualquer*". Com isto, percebe-se também a importância da teoria, uma vez que a prática não fala por si mesma. Vasquez se utiliza de Lênin para mostrar o porquê da primazia da prática, devido ao fato de possuir "*não só a dignidade da universalidade, como também da realidade imediata*".³⁵

A relação teoria e prática encerra mais diferença do que oposição, uma unidade indispensável de uma a outra e uma autonomia relativa. A teoria deve se antecipar idealmente à

33. LIBÂNEO, José Carlos. "Psicologia Educacional: Uma avaliação crítica". In. LANE, S.T.M. & CODO, W. (orgs.) **Psicologia Social- O Homem em Movimento**. São Paulo, Brasiliense, 1984.

34. KOPNIN, P.V. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio, Civilização Brasileira, 1978 (p. 52).

35. VASQUEZ, Adolfo S. Op. Cit., 1977.

prática.

Neste mesmo sentido podemos colocar a relação:

- prática x ciência;
- trabalho profissional x conhecimento.
- vida x conhecimento livresco;
- experiências e capacidades práticas x conhecimentos teóricos científicos.
- trabalho manual x trabalho intelectual.

Segundo Suchodolski,

*...somente a superação da situação existente, na qual o trabalho intelectual está à margem do manual, pode vencer, no futuro, os conflitos existentes entre consciência e realidade, liquidando as contradições "internas" da consciência, suas ilusões e fantasias, sua problemática fictícia, que constituem um adorno ideológico e idealista das limitações e conflitos econômicos e reais dos quais o intelectual não tem consciência.*³⁶

Com outras palavras podemos encontrar em Ferreira:

*A teoria e a prática se encontram num processo contraditório, no qual, ao trabalhador, cabe a atividade prática imediata e ao intelectual, a compreensão, interpretação e usufruto dos produtos da práxis humana, que é também uma atividade teórica. A prática se transforma em uma atividade muito mais desumanizante do que formadora do homem. A subjetividade do trabalhador manual não tem mais por onde e nem como se objetivar nos produtos do seu trabalho, que estão agora alienados de sua direção e controle. É o objeto, a máquina, o capital, que passam a dirigir o trabalho do homem e a satisfação de suas necessidades materiais e espirituais.*³⁷

Diante destes pressupostos pode-se concluir que com a libertação do trabalho de uma estrutura capitalista e a liquidação dos antagonismos de classe, com a destruição

36. SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria Marxista da Educação*. (vol I). Lisboa, Ed. Estampa, 1976 (p. 50).

37. FERREIRA, May Guimarães. *Psicologia Educacional - Análise crítica*. São Paulo, Cortez, 1987 (p. 33).

das fronteiras entre o trabalho intelectual e o manual, desaparecem também as condições objetivas para o isolamento e a contraposição da teoria à prática. A teoria é diferente da prática por ser o reflexo, a reprodução espiritual e mental da realidade efetiva. Se é diferente a teoria está simultaneamente ligada à prática, a qual, com os seus resultados, faz parte, sob a forma de generalização, de qualquer teoria, como elemento orgânico. Marx, ao estabelecer um paralelo entre os conceitos de práxis e prática, afirma que práxis é a **atividade objetiva** dos homens coletivamente unidos para transformar o seu ambiente natural e social, e que nesta transformação empregam uma força prática. Por sua vez, a práxis é vislumbrada como a força motora decisiva do processo de conhecimento, pois as necessidades práticas dos homens guiam o conhecimento para determinados objetos e tarefas e, ao mesmo tempo, estimulam o progresso do conhecimento. Como, por fim, o conhecimento conduz à abertura de novas possibilidades de dominação da natureza e de formação das relações sociais, a prática é o fim último de todo o conhecimento.

Há que se destacar, por outro lado, o caráter social e coletivo do conceito marxista de práxis e não individual. Assim é que a práxis exerce, para o processo de conhecimento social, os seguintes papéis:

- a) **base do conhecimento**— entende-se que é aquilo por meio do qual o processo social do conhecimento alcança, em última análise, as suas informações sobre a realidade;
- b) **critério de verdade**— aquilo que permite a comparação das idéias com a natureza efetiva da realidade;
- c) **força motora do conhecimento**— aquilo que faz mover historicamente o processo social do conhecimento;
- d) **meta do conhecimento**— aquilo a que o processo social do conhecimento serve.

Por conseguinte, não é só a práxis que desempenha um papel importante no que diz respeito ao conhecimento; também o conhecimento desempenha um papel importante no que diz respeito à práxis.

A conclusão mais pertinente a que se chega é que a investigação científica articula-se nos níveis empírico e teórico.

Bastante interessante é a análise de Cury sobre Gramsci, ao afirmar que o conhecimento também é poder e que a função mediadora de uma educação que visa a transformação, é uma dialética entre o vivido e o conhecido. Esta concepção avulta o papel do intelectual nesta teia de relações sociais, uma vez que a luta pela direção da humanidade se dá também ao nível da concepção de mundo, e é ele, o intelectual, que conduzirá essa luta a nível superestrutural. O intelectual é uma criação orgânica da classe, mas é ele que vai dar homogeneidade e consciência a esta classe, no que se refere aos campos econômico, social e político. É este intelectual também que vai propiciar a compreensão dos problemas da prática vividos pelos dominados, e elaborar o saber para que ocorra a alteração da situação social.³⁸

O próprio Gramsci conclui que a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de **distinção**, de **separação** e de independência apenas instintiva, e progride até à possessão real e completa de uma concepção de mundo coerente e unitária.³⁹

Gramsci ainda argumenta que, já que toda ação é o resultado de diversas vontades, com diverso grau de intensidade,

38. CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição - elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo, Cortez, 1985.

39. GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio, Civilização Brasileira, 1984 (p. 21).

de consciência, de homogeneidade, com o conjunto da vontade coletiva, é evidente também que a teoria correspondente e implícita será uma combinação de crenças e pontos de vista igualmente desordenados e heterogêneos. Concomitantemente, se se coloca o problema de identificar teoria e prática, coloca-se no sentido de construir sobre uma determinada prática uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico, tornando a prática mais homogênea, coerente e eficiente em todos os seus elementos.

A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional.

Para Kosík, o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica, tanto quanto de crítica, de interpretação e de avaliação dos fatos. Ele cita Kopnin para afirmar que a incorporação da prática à teoria do conhecimento é a maior conquista do pensamento filosófico.⁴⁰ A objetividade do conteúdo do nosso pensamento, a consciência das leis do pensamento com as leis do ser é obtida e verificada pela ação prática do homem sobre a natureza.

5. Linguagem

Com relação à categoria da Linguagem, somos concordantes que a mesma surgiu junto com o trabalho, ou imediatamente após o mesmo, na necessidade de os homens se comunicarem no processo de produção.

Leontiev, citando Marx, opina que a linguagem é a "*consciência prática dos homens*".⁴¹ Razão porque a consciência é inse-

40. KOSÍK, Karel. Op. Cit., 1976, p. 52.

41. LEONTIEV, Alexis. Op. Cit., 1978, p. 86.

parável da linguagem. Como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho e ao mesmo tempo que ele. Tal como a consciência, a linguagem é o produto da coletividade, o produto da atividade humana, mas é, ainda, o "*ser falante da coletividade*", para usarmos uma expressão de Marx; eis porque ela existe também para o homem tomado na sua individualidade.

Em **A Ideologia Alemã** Marx e Engels afirmam que "*a linguagem é tão velha como a consciência; a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para outros homens, que existe, portanto, então, apenas para mim também...*"⁴²

Ela, a linguagem, surgiu, portanto, no processo de apropriação de recursos da natureza por parte dos homens, no sentido de satisfazer as suas necessidades, como uma forma de comunicação material entre eles.

Bottomore, ao trabalhar o verbete **Linguística** em seu **Dicionário do Pensamento Marxista**, percorre não somente Marx e seu fiel companheiro e escudeiro Engels, como também vários pensadores marxistas: desde Lukács (*História e Consciência de Classe*, 1974), passando por Augusto Ponzio (*Produzione linguística e ideologia sociale: per una teoria marxista del linguaggio e della comunicazione*, 1973, até Stalin (*Marxism in Linguistics*, ... 1950).⁴³

O marxismo trata da questão da linguagem mais pelo ângulo filosófico e sociológico: procura analisar desde a sua origem até o seu significado na sociedade, fundamentalmente em sua relação com o pensamento e a realidade.

Dentre as primeiras observações de Marx sobre a filosofia da linguagem está a questão da **essência** ou **natureza** da linguagem. Já na sua visão social da linguagem, exposta em **A I-**

42. MARX, Karl & ENGELS, F. Op. Cit., 1980, p. 85.

43. BOTTOMORE, Tom. Op. Cit., 1980, p. 216.

deologia Alemã, conforme já antecipamos há pouco, Marx coloca a linguagem em estreita relação com a atividade material e social do homem. Por envolver a comunicação, a linguagem pressupõe que os homens interagem entre si: "...a linguagem, como a consciência, só surge da necessidade, a necessidade de intercâmbio com outros homens".⁴⁴ Na teoria marxista da linguagem, esta é essencialmente um fenômeno social, contrapondo-se às teorias que defendem uma determinação inata e biológica da faculdade da linguagem.

Como em outros assuntos, a tese da natureza social da linguagem é reforçada por Engels ao defender que a origem da linguagem está no trabalho. A partir de que, várias correntes marxistas passam a fazer esta correlação, destacando-se neste mister Georg Lukács, para quem a linguagem explica não só a origem, mas também as estruturas do trabalho.⁴⁵

Além de discutir a natureza social da linguagem, Marx estabelece também outros níveis de discussão extremamente importantes, como a interrelação entre linguagem, pensamento e realidade. Defende-se aí a unidade do pensamento e da linguagem, com a conclusão de que a linguagem é o modo de ser dos pensamentos. Isto é, ela concretiza e dá formas aos pensamentos.

Embora a defesa dessa relação linguagem x pensamento, traçada por Marx, faça as linhas do pensamento marxistas aproximarem-se das linhas teóricas do chamado relativismo linguístico (as estruturas linguísticas determinam diferentes modos de pensar, visões de mundo etc), um considerável contingente dos pensadores marxistas rejeita tal relativismo em favor da ênfase à universalidade das formas de pensamento humano.

44. MARX, Karl & ENGELS, F. Op. Cit., 1980.

45. LUKÁCS, Georg. *Historia y consciencia de clase*. México, Grijalbo, 1969 (p. 123 ss)

Por fim, em *A Ideologia Alemã*, Marx ao abordar a questão da linguagem, estabelece a relação entre clas ses sociais e ideologias. A referência a uma linguagem burguesa, concorda plenamente com a observação de Marx de que "*as idéias não existem separadamente da linguagem*" e mais, que "*as idéias da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes*".⁴⁶ Parece lógico, por tanto, chegar-se à conclusão, com os referenciais marxistas linguísticos de *A Ideologia Alemã*, que "*o uso linguístico traz a marca das relações e das ideologias de classe, e que o poder da classe dominante se estende até o uso da linguagem*".⁴⁷ No mínimo esta visão leva à convicção de que a visão totalizadora da sociedade em Marx vê a linguagem na sua relação com estruturas concretas sócio-ideológicas se expressando em forma de subsídios especiais do uso linguístico.

A par da visão social da linguagem, Marx e Engels consideram a evolução linguística de acordo com a história da comunidade que fala a língua, e relacionam a abordagem lógica à abordagem histórica.

Nesta análise marxista da linguagem não poderíamos deixar de nos referir à figura de Bakhtin (a ser retomada no Capítulo Segundo) que, embora também considerasse a linguagem como um fenômeno sócio-ideológico, não via as comunidades linguísticas como coincidentes com as distinções de classe. Para ele classes diversas usam a mesma linguagem e que em vez de dizer-se que a luta de classes determina a linguagem, deve-se dizer que e la se dá dentro da própria linguagem. Ou, como ele se expressou em seu trabalho, sob o pseudônimo de V.N. Voloshinov (*Marxism and*

46. MARX, Karl & ENGELS, F. Op. Cit., 1980, p.

47. BOTTOMORE, Tom. Op. Cit., 1980, p. 295.

the Philosophy of Language, 1973), "*o signo torna-se a arena da luta de classes*".⁴⁸

Resumindo, portanto, pode-se dizer que existe uma filosofia marxista da linguagem que prioriza o caráter social da linguagem e a comunicação social, além de estender-se até às explicações estruturais da linguagem.

Queremos, entretanto, ampliar um pouco mais a discussão. Costuma-se entender por linguagem um sistema de códigos por meio dos quais são atribuídos os significados aos objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc.

É natural, outrossim, que as palavras sejam consideradas, quando unidas em frases, os principais meios de comunicação mediante os quais o homem conserva e transmite informação e assimila a experiência acumulada por gerações inteiras de outras pessoas.

Por outro lado, a solução científica do problema da origem da linguagem, só se tornou possível quando a filosofia e a ciência abandonaram as tentativas de procurar as raízes da linguagem no âmago do organismo e de deduzí-la diretamente das peculiaridades do espírito ou do cérebro, concluindo que as condições que originaram o fenômeno devem ser procurados nas relações sociais do trabalho, cujos primórdios de surgimento remontam ao período de transição da história natural à história humana.

A ciência não dispõe de métodos que permitam observar imediatamente as condições que originaram a linguagem, restando a ela, denominada paleontologia da fala, apenas o caminho das hipóteses que se confirmam pela via indireta. Há muitos fundamentos para se pensar que o surgimento da linguagem teve seus

48. BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (4ª ed.). São Paulo, HUCITEC, 1988.

primórdios nas formas de comunicação contraídas pelos homens no processo de trabalho, conforme discutimos há pouco.

A forma conjunta de atividade prática faz surgir, forçosamente, no homem, a necessidade de transmitir a outros certa informação; isto não pode ficar restrito à expressão de estados subjetivos (vivências) devendo, ao contrário, **designar os ob**jetos (coisas ou instrumentos) **que fazem parte da atividade do trabalho conjunto**. Segundo as teorias originárias da segunda metade do século XIX, os primeiros sons que designam objetos surgiram no processo do trabalho conjunto.

Entretanto, seria incorreto pensar que os sons que assumiram paulatinamente a função de transmitir certa informação, eram **palavras** capazes de designar com independência os objetos, suas qualidades, ações ou relações. Os sons, que começavam a indicar determinados objetos, ainda não tinham existência autônoma. Estavam **entrelaçados na atividade prática**, era acompanhados de gestos e entonações expressivos, razão por que **só era possível interpretar o seu significado conhecendo a situação evi-**dente em que eles surgiram.

6. A Consciência Humana

Neste ponto analisaremos uma das mais importantes categorias no contexto deste trabalho, não somente em relação à sua importância para a psicologia, como veremos no capítulo segundo, como pela sua importância na filosofia marxista.

A consciência humana é vista pelo materialismo histórico, às vezes, como sinônimo de psiquismo humano; outras vezes, como um tipo superior de psiquismo; outras, ainda, como contrário de ausência de consciência ou de conhecimento do fato no momento; e, até, no mesmo sentido de conscientização, ou seja, adequação entre sentido e significado.

Sobre esta questão específica da relação conceitual entre sentido e significado, pode-se dizer que o sentido consciente traduz a relação do motivo com o fim. Devemos sublinhar apenas que não utilizamos o termo **motivo** para designar o sentido de uma necessidade. Ele designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula.

Para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde.

Todo sentido é sentido de qualquer coisa. Não há sentidos **puros**. Razão porque, subjetivamente, o sentido faz, de certa maneira, parte integrante do conteúdo da consciência e parece entrar na sua significação objetiva.

Entende-se, portanto, que é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido. Assim, o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação íntima específica, a relação entre sentido subjetivo e significação.

A significação é a generalização da realidade, que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou locução. É a forma ideal, espiritual ou a cristalização da experiência e da prática social da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua, existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais nada, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos.

Marx e Engels começaram a discutir a questão da **consciência** de forma correlata à crítica maior que fazem à ideologia alemã. A afirmação quase doutrinal de que *"totalmente ao contrário do que ocorre na filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se ascende da terra ao céu"*,⁴⁹ baliza a discussão que, nesta obra e em

49. MARX, Karl & ENGELS, F. Op. Cit., 1980, p. 37.

outras, eles fazem do conceito de consciência. Dentro desta ótica a discussão que se segue é bastante evidenciadora: a ênfase do pensamento marxista é que, na análise da realidade, não se parte do que mais tarde vai ser chamado de superestrutura, ou seja, do que é dito, imaginado ou representado pelos homens, mas parte-se dos **homens ativos**, engajados no que fazer da sociedade. A partir deste envolvimento do homem no criar as suas condições de sobrevivência é que são analisados os seus reflexos ideológicos e até as elucubrações do seu cérebro, tudo ligado a presupostos materiais. E é neste ponto de vista concreto que se cria a consciência do homem.

Vê-se, então, que Marx e Engels a partir da contundente crítica à ideologia alemã, chegam a afirmar, num enca^{de}amento lógico do seu pensamento que *"a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência (grifo nosso) que a elas correspondem, perdem toda a aparência de autonomia"*⁵⁰. Isto é, elas não têm história, nem desenvolvimento próprio, mas são engendradas e transformadas pela práxis produtiva do homem. Evidencia-se, neste contexto, a afirmação clássica de Marx e Engels: *"Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência"*.⁵¹ Ou, como aparece em outras traduções: *"Não é a consciência que determina a existência, mas a existência que determina a consciência"*.

A própria continuidade da discussão nos indica que, se, pela filosofia alemã a consciência era considerada como do próprio indivíduo, quase hereditariamente, na marxista a consciência do indivíduo é construída por ele como ser real e vivo

50. MARX, Karl & ENGELS, F. Op. Cit., 1991, p. 37.

51. Idem, Ibidem, p. 37.

e na sua ação como sujeito da história.

Quase que parafraseando Marx e Engels, Magalhães Vilhena diz, em outras palavras, o que acabamos de discutir: "*a matéria é a base e o pressuposto de toda e qualquer atividade da consciência*".⁵²

É necessário, entretanto, ressaltar que a consciência, o homem, não se submetem às leis da vida material passivamente, mas de maneira ativa, em um processo dialético de transformação de si e da natureza.

A leitura de *A Ideologia Alemã* parece mostrar que Marx e Engels trabalharam sobre a questão da consciência com um gosto especial. Em dado momento eles surpreendem com esta afirmativa: "*Somente agora, depois de ter examinado quatro momentos, quatro aspectos das relações históricas originárias, verificamos que o homem tem também **consciência***"(grifo nosso).⁵³ A nosso ver os **momentos** referidos como **aspectos das relações históricas originárias** são:

1. a produção dos meios que permitem a satisfação das necessidades;
2. a produção de novas necessidades, que é o primeiro ato histórico;
3. a procriação (a família);
4. a formação das corporações (a história da humanidade).

A exegese do marxismo nos leva a afirmar que as mesmas ocorreram ao longo do desenvolvimento do processo histórico de formação da propriedade, trabalhado por Marx e Engels, na própria *Ideologia Alemã* como as diversas fases de desenvolvimento da divisão social do trabalho: **propriedade tribal, propri**

52. MAGALHÃES-VILHENA, Vasco. Op. Cit. 1980, p. 80.

53. MARX, Karl & ENGELS, F. Op. Cit. 1991, p. 43.

idade comunal e estatal, propriedade feudal ou estamental e a propriedade capitalista.⁵⁴

Em nota de rodapé o texto de *A Ideologia Alemã* in forma que há uma variante original no manuscrito com a seguinte redação: "*verificamos que o homem tem também, entre outras coisas, espírito e que esse espírito exterioriza-se como consciência". Continuam afirmando, numa terminologia algo teológica que "*desde o princípio pensa sobre o espírito a maldição de estar contaminado pela matéria, que se apresenta sob a forma de linguagem*".⁵⁵ Que ambas, a consciência e a linguagem, surgiram juntas, e que a linguagem é a consciência real, prática. Para eles,*

*...a consciência, portanto, é, desde o início, um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, naturalmente, antes de mais nada, mera consciência do meio sensível mais próximo e consciência da conexão limitada com outras pessoas e coisas situadas fora do indivíduo que se torna consciente...*⁵⁶

Tudo isto é confirmado um pouco mais à frente, quando dizem que a consciência da necessidade de estabelecer relações com outros homens é o início da consciência de que o homem vive em sociedade.

É lógico, portanto, concluir-se que a consciência surge com o trabalho, nas relações produtivas, devido à necessidade que o homem sente de se comunicar com os outros homens, daí surgindo a sua consciência de que é um ser social. Isto ocorre no seio do seu desenvolvimento histórico real. Tudo o que foi dito obedece às leis sócio-históricas do desenvolvimento do psiquismo e não às leis biológicas, como no caso dos animais. A consciência é determinada pelas práticas sociais concretas do indivíduo.

54. Idem, Ibidem, p. 29-36.

55. Idem, Ibidem, p. 43

56. Idem, Ibidem, p. 43

Esta consciência deve ser, conforme Kosík, ...considerada tanto no seu aspecto teórico-predicativo, na forma do conhecimento explícito, justificado, racional e teórico, como no seu aspecto antepredicativo, totalmente intuitivo. A consciência é constituída da unidade de duas formas que se interpenetram e influenciam reciprocamente, porque, na sua unidade, e-las se baseiam na práxis objetiva e na apropriação prático-espiritual do mundo.⁵⁷

Continua afirmando que a consciência humana é reflexo e ao mesmo tempo projeção. Registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa. É, ao mesmo tempo, receptiva e ativa.⁵⁸ Concluindo, Kosík afirma que "consciência humana é atividade do sujeito que cria a realidade humano-social como unidade existente e de significados, de realidade e de sentido".⁵⁹

Ségundo Kopnin, para a filosofia marxista, ser e consciência se contrapõem. Mas esta filosofia "não se contenta com uma divisão racional entre leis do ser e as leis do pensamento; une-as racionalmente, leva-as à identidade, à coincidência, que compreende também certas diferenças enquanto momento".⁶⁰

Esta questão é assim expressa por Suchodolski, quando diz que,

...nenhum intelectual compreende que quando os produtos da consciência entram em conflito com as relações existentes, isso sucede apenas porque as relações sociais existentes entraram em contradição com a força produtiva existente. E não podem compreender que as dificuldades e falsas compreensões dos problemas intelectuais são expressão de concepções errôneas e místicas de processos do mundo material que começam a tomar forma. É consequência da separação entre consciência e ser, da ilusão da indepen-dência de pensar. O pensamento não pode terminar com os proble-

57. KOSÍK, Karel. Op. Cit., 1976, p. 26.

58. Idem, Ibidem, p. 114.

59. Idem, Ibidem, p. 224.

60. KOPNIN, P.V., Op. Cit., 1978, p. 61

*mas, porque os considera tarefas que provêm de si mesmo, sem compreender que são expressão da realidade social e material.*⁶¹

Para que esta consciência seja alterada faz-se necessário que ocorram transformações nas condições de vida dos indivíduos em seus aspectos material, real e social.

Quando o sentido e as significações de vida se antagonizam, surgem as contradições da consciência. Daí ser necessário o estabelecimento do sentido pessoal nas significações sociais. Leontiev, ao comentar a questão da **consciência socialista**, diz que a consciência é também condição necessária da vida, *"uma vez que o homem busca a superação da inadequação, ou seja, a reintegração e assim a mudança de vida promove a mudança na consciência (consciência socialista)".*⁶²

Engels, em **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**, em dado momento, critica Hegel, ao afirmar que ele libertara a concepção da história da metafísica, mas mantivera uma interpretação da história essencialmente idealista.⁶³ Tudo para dizer que, da perspectiva do socialismo científico a interpretação idealista da história fora substituída por uma concepção materialista da história, *"com o que abria o caminho para explicar a consciência do homem pela sua existência, e não esta pela sua consciência, que era até então o tradicional".*⁶⁴

É a mesma conclusão a que ele, Engels, e Marx chegam em **A Ideologia Alemã**, conforme discutimos anteriormente.

61. SUCHODOLSKI, Bogdan. Op. Cit. 1976, p. 51.

62. LEONTIEV, Alexis. Op. Cit., 1978, p. 1934.

63. ENGELS, F. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. São Paulo, Global, 1986, (p.52).

64. Ibidem, p. 53.

Neste seu trabalho Engels volta a falar de consciência quando discute, no final do seu texto, a abolição das classes sociais e a apropriação social dos meios de produção. Ele diz que neste novo momento histórico "*a anarquia reinante no seio da produção social cede lugar a uma organização planejada e **consciente***". E, logo a seguir, prossegue:

*As condições que cercam o homem e até agora o determinam, colocam-se, a partir deste instante, sob o seu domínio e seu comando e o homem, ao tornar-se dono e senhor das suas próprias relações sociais, investe-se pela primeira vez em senhor **consciente** e efetivo da natureza.*⁶⁵

Na realidade Engels fala do que ele chama o momento de libertação do homem, por assumir a história com plena **consciência** do que faz.

Por fim Engels, ao descrever a revolução proletária, diz que o socialismo científico, como expressão teórica do movimento operário, infunde àquela classe "*a consciência das condições e da natureza da sua própria ação*".⁶⁶

Kosík faz uma diferenciação entre os conceitos de **consciência comum** e **consciência revolucionária**. A primeira toma como óbvio aquilo que a filosofia **descobriu** tirando-o da ocultação, do esquecimento e da mistificação e tornando-o **evidente**. Nessa obviedade, tudo aquilo que a filosofia **tornara** visível, claro e perceptível, volta a decair no anonimato e na obscuridade. A **consciência revolucionária** ocorre quando o homem tem o sentimento e a compreensão de sua própria situação; por exemplo, um escravo tem consciência de que seu trabalho é servil. Esta consciência é revolucionária, para Kosík.⁶⁷

65. Idem, Ibidem, p. 76.

66. Idem, Ibidem, p. 79.

67. KOSÍK, Karel. Op. Cit., 1976.

O entendimento de Kosík vem, certamente, da formação da consciência negadora em relação a uma situação dada e da formação da consciência afirmadora em relação a uma situação libertadora. Mais uma vez, como em Engels, Marx e outros analistas, a idéia de consciência vem acompanhada da idéia de liberdade.

Certamente que o marxismo afirmaria que o homem consciente é um homem livre e o homem livre é um homem consciente.

7. O Homem como ser individual

A questão do homem como ser individual ou da individualidade do homem é vista dentro do materialismo histórico-dialético como engendrado pelas condições sociais.

É muito evidenciador da posição de Marx sobre a individualidade, o que ele escreve em **Teorias da Mais Valia**, quando diz,

*...embora, no início, o desenvolvimento da espécie humana se tenha feito às custas da maioria dos indivíduos humanos e até mesmo de classes, ao seu término ela rompe essa contradição e coincide com o desenvolvimento do indivíduo; portanto, o desenvolvimento superior do indivíduo só é atingido por um processo histórico ao longo do qual indivíduos são sacrificados.*⁶⁸

Bottomore, ao comentar este texto diz que

*Marx via a história do mundo como a história do florescimento das forças e potencialidades humanas, que operam, porém, até o fim da sociedade de classes, sem o conhecimento dos homens, através de relações sociais que são "indispensáveis e independentes da vontade dos homens" (Prefácio à Crítica da Economia Política). Com a abolição do capitalismo, contudo, o desenvolvimento dessas forças e potencialidades torna possível um mundo sob controle de produtores associados que cooperam comunitariamente, desenvolvem individualidades múltiplas e gozam de liberdade pessoal.*⁶⁹

68. MARX, Karl. **Teorias da Mais-Valia**. Rio, Civilização Brasileira, 1980 (vol. I, parte 2, Cap. IX)

69. BOTTOMORE, Tom. Op. Cit., 1980, p. 192.

Fica ainda evidente em Bottomore que, como muitas teorias do século XIX, o marxismo, como filosofia da história, propõe também uma teoria do desenvolvimento do indivíduo. Esta teoria, se vista na totalidade, pode ser sumariada pelos seguintes aspectos:

1. Pelo ângulo das ciências sociais, a filosofia marxista rejeita as explicações que levem em consideração as atitudes e crenças individuais, bem como os propósitos dos indivíduos, considerando-os como matéria a ser explicada;
2. Pelo ângulo da teoria da ideologia, a filosofia marxista defende que os modos de pensar individualistas, tomando o indivíduo abstratamente e fora do contexto histórico, ocultam as relações sociais subjacentes (principalmente as relações de produção), que são, na verdade, as explicadoras dos pensamentos e das ações individuais;
3. Por fim, o enfoque que podemos chamar de projeto marxista para a **boa sociedade** e para a **plena realização humana**: o marxismo trabalha com uma noção de individualidade de múltiplas faces e plenamente desenvolvida, que não pode ser medida por padrões predeterminados e só se realiza sob condições de unidade social e de controle coletivo da natureza.⁷⁰

É evidente, então, que em Marx a individualidade é entendida no seu contexto social, na medida em que ela considera o intercâmbio dos indivíduos, desde que tal intercâmbio seja parte do que Marx chama **poder dos indivíduos unidos**.⁷¹

Leontiev capta com muita felicidade esta visão multifacetada que Marx tem do homem, ao dizer "*o indivíduo humano, como*

70. BOTTOMORE, Tom. Op. Cit., 1980, p. 192-193.

71. MARX, Karl & ENGELS, F. Op. Cit., 1991.

qualquer ser vivo, reflete nas suas particularidades próprias os caracteres de sua espécie - os adquiridos durante o desenvolvimento das gerações anteriores". Seguindo a mesma linha de raciocínio ele completa, em outro parágrafo,

*...assim, o problema em explicar as particularidades específicas do indivíduo humano, a sua atividade e o seu psiquismo, analisando a relação e a ligação que existem entre estas particularidades e as particularidades adquiridas durante o desenvolvimento das gerações anteriores do homem, (grifo nosso) do desenvolvimento da sociedade.*⁷²

Leontiev, que será retomado no segundo capítulo com mais propriedade e extensão, chega a afirmar que esta análise científica marxista da natureza do homem como ser ao mesmo tempo natural e social, é da maior importância para a psicologia.

Se voltarmos a Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*, o que se conclui é que para eles a História é a história do homem real, o homem como indivíduo social. Afirmam que o que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção.⁷³ E que o homem encontra a sua realização através do trabalho - o que ele produz é a objetivação de si mesmo. Se se quiser resumir, pode-se dizer: o homem trabalha, a natureza oferece a matéria, o homem modifica a natureza e a natureza do homem é modificada. Então, o homem faz a sua própria história.

Muito claramente em Marx a História é a história do homem e dos **indivíduos** que produzem: na página 70, da obra acima citada, ele afirma: "A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidos pelas gerações anteriores..."⁷⁴

72. LEONTIEV, Alexis. Op. Cit., 1978, p. 160.

73. MARX, Karl & ENGELS, F., Op. Cit., 1991, p. 25 ss.

74. Idem, Ibidem, p. 70.

Na tentativa de analisar o individual e o social, Marx e Engels pontificam que o homem é expulso da história por ser reduzido a objeto da história e a um meio de produção.

Tem-se a contradição pela qual o homem tem a impressão de ser agente construtor da história e, num certo sentido é, mas na medida em que faz a história, ele é produzido e se torna não-homem, fruto de um modo de produção alienante, que lhe tira o objeto de seu trabalho e a realização de si próprio.

A História marca o caminho dos homens reais nesta dialética de ser e não ser, à procura da realização da própria humanidade e da própria liberdade na superação da alienação. A História é, então, a história da Revolução para superar a alienação.

A tomada de consciência de ser alienado e explorado, leva o indivíduo a adquirir a consciência de classe.

Daí Marx e Engels discutem a importância da coletividade ao dizerem *"apenas na coletividade (de uns e outros) é que cada indivíduo encontra os meios de desenvolver suas capacidades em todos os sentidos. Somente na coletividade, portanto, torna-se possível a liberdade pessoal"*.⁷⁵ Há que se distinguir, entretanto, coletividade e coletividade: na coletividade burguesa, como o Estado, só tem liberdade quem nasce dentro das relações de classe dominante; já na coletividade real, os indivíduos adquirem sua liberdade na e através de sua associação. A estas duas situações Marx e Engels chamam de **indivíduo de classe e indivíduo pessoal**.⁷⁶

Em seu trabalho *Introdução à Psicologia Social* os pesquisadores alemães marxistas Hans Hiebsch e Manfred Vorweg,

75. Idem, Ibidem, p. 117.

76. Idem, Ibidem, p. 118.

analisam vários aspectos do que chamam a **imagem do homem** na **visão marxista**.

Num texto que titulam **Raízes e Efeitos da Imagem do Homem**, eles apresentam o que consideram a base da apreensão que tiveram do marxismo-leninismo sobre o homem:

...a imagem do homem, como fenômeno da superestrutura ideológica da sociedade compreende, como a palavra diz, todas as idéias que os homens se fazem sobre si próprios e sobre os outros, em particular sobre as suas relações com a realidade, com a natureza e a sociedade. Entretanto, estas idéias não são feitas arbitrariamente, a bel-prazer. Elas estão necessariamente dependentes da situação real dos homens numa determinada ordem social. Elas reflectem-na (sic). Tomada à letra, a imagem do homem é o reflexo da práxis social concreta dos homens (grifo nosso).⁷⁷

A análise dos pesquisadores alemães acima referida é importante até por frisar aquilo que é basilar em Marx, isto é, que a questão da produção de bens e sua distribuição, o papel das diferentes classes sociais no processo social de produção, as relações que mantêm entre si, assim como os homens, pertencem à **práxis social concreta dos homens**. Isto faz com que numa sociedade de classes haja tantas imagens do homem, quantas sejam as classes sociais. Mas, como as classes dominantes, ao determinarem a vida social e a produção, determinam também a **ideologia**, acabam por determinar também as concepções sobre a **essência do homem**. Tais concepções, numa absolutização metafísica, tornam-se a **essência do homem**, no sentido universal do gênero humano.

Nas teses sobre Feuerbach, Marx se insurge contra esta antropologia filosófica metafísica, nos seguintes ter—

77. HIEBSCH, Hans & VORWERG, Manfred. **Introdução à Psicologia Social Marxista**. Lisboa, Novo Curso Editores, 1980, p. 46.

mos:

*Feuerbach resolve a essência religiosa na essência humana. Mas a essência humana não é algo de abstrato inerente ao indivíduo isolado. Na sua realidade, ela é conjunto das relações sociais.*⁷⁸

Outra tese muito marcante em Marx é a de que o aparecimento das classes sociais desencadeou a dissociação da unidade da atividade prático-material e teórico-cognitiva: a classe dominante assume a atividade intelectual e a dominada a material. A variação deste esquema é proporcionada pelo capitalismo monopolista atual, em que a classe dominante foge a qualquer atividade e passa a comprar os serviços de uma camada social que se torna tão dependente quanto a classe operária, que é a intelectualidade.

Vê-se que a divisão de classes contrapôs também o teórico e prático, evoluindo-se para a concepção de que o teórico é uma atividade puramente espiritual e o prático puramente material. Ora, o corolário ideológico desta concepção é que a atividade espiritual é elevada à condição de essência do homem, aplicando-se, naturalmente esta essencialidade à condição do homem da classe dominante.

Conforme deve ter ficado claro, numa concepção metafísica do homem, os aspectos prático-material e o teórico-cognitivo, sobretudo o último, é utilizado para a definição da individualidade do homem.

Sobre tudo o que se discutiu, uma boa síntese é que .. *"a imagem do homem duma época, quer ela se manifeste como concepção filosófico-antropológica ou como um conjunto de idéias do dia-a-dia, tem de ser entendida como reflexo da situação social concreta".*⁷⁹ Deve-se entender que tais manifestações superestruturais não são reflexos passivos das cir-

78. MARX, Karl & ENGELS, F. Op. Cit., 1991, p. 13.

79. HIEBSCH, Hans & VORWERG, Manfred. Op. Cit., 1980, p. 50.

cunstâncias que as engendram, mas reagem sobre tais circunstâncias geradoras, penetrando como pressupostos até de pesquisas científicas.

Continuando e aprofundando a discussão sobre o aspecto individual do homem, os autores discutem sobre a imagem burguesa do homem ou a imagem do homem da sociedade capitalista e a imagem do homem do marxismo, ou a imagem do homem da sociedade socialista.

Quanto à imagem do homem do capitalismo, ela é determinada pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas e do modo de produção.⁸⁰ Resulta daí que tais condicionantes exercem a sua influência em todos os níveis relacionais do homem, desde a sua luta pela sobrevivência, passando pelos seus contatos com a natureza, até nas suas relações com os outros homens.

Dentro desta análise burguesa do homem, um dos enfoques mais destacáveis é o da alienação, que é um conceito clássico em Marx e Engels, conforme já vimos. Ora, se Hegel trata a alienação mais filosoficamente, Marx e Engels o fazem mais economicamente. Isto é, as relações, acima referidas, do homem com o seu trabalho, com o meio ambiente e com o meio social, são perturbadas pelo modo de produção capitalista: pela venda da sua força de trabalho, o homem é alienado de todas as relações que lhe são importantes. Esta alienação, embora fato econômico, reflete na cabeça do homem, podendo levá-lo a imaginar-se como um ser eminentemente contemplativo e não como senhor da história e capaz de transformá-la. Outra resultante desta alienação é o pensamento sobre a individualidade do homem, tornando-o fechado para a sociedade como um todo. Bem representativa desta assertiva filosófica é a afirmação de P. Lersch em *A Estrutura da Pessoa* (Munique, ... 1956, p. 572), conforme citação de Hiebsch e Vorweg:

80. Ibidem, p. 51.

*E, sob todos estes aspectos, a vida anímica do homem é sempre o ser de um indivíduo único, inconfundível, singular, oriundo de e ancorado em um fundo metafísico original. (...) O segredo metafísico da individualidade, aquilo que Deus teve por desígnio com cada indivíduo, o sentido de sua unicidade, inconfundibilidade e singularidade já não pode ser apreendido racionalmente e feito objecto (sic) dum enunciado.*⁸¹

Ficam assim, no exposto acima, delimitadas as três características decisivas e fundamentais da imagem do homem burguês. Conforme já referenciamos anteriormente, tais características resultam em bases do juízo de valor que se estabelece sobre o homem dentro da sociedade capitalista. A saber, elas se transformam em verdadeiros axiomas, para usarmos um termo de ... Hiebsch e Vorweg, da visão burguesa do homem, e não podemos deixar de descrevê-las:

01. O primeiro axioma seria chamado de **idealista** ou **espiritualista**. Ele se baseia na contraposição entre a atividade material e a espiritual e a divisão de classes se constitui em "premissa para que a atividade cognitiva seja considerada como puramente espiritual".
02. O segundo axioma chamar-se-ia **agnosticista**. Ele significa que a relação **conturbada** com a realidade, há pouco referida, seria pelo fato de o mundo não ser cocognoscível. Conforme constatamos essa **conturbação** se refere não somente à natureza, mas também à sociedade. Logo, o axioma agnosticista serve à ideologia da luta de classes, pois se ela estabelece que as leis explicativas da sociedade são incognoscíveis, logo não haveria necessidade de estudá-las e nem necessidade de fazer tentativas de transformação da sociedade.

81. Idem, Ibidem.

03. O terceiro axioma é designado de **individualista**.

Não se pode desconsiderar que o individualismo tem um trajeto histórico desde a Renascença, adquirindo conotações ideológicas nos séculos XIX e XX, com a emergência do capitalismo, até chegar aos estudos psicológicos. A autojustificativa resultante deste axioma é a de que as determinações das características da personalidade do indivíduo residem nele mesmo. Ideologicamente, este axioma leva à formação do pensamento de que as características individuais e/ou grupais, as características de classe, principalmente, são imutáveis: "Deus concedeu que alguns fôsem ser—vos e outros senhores!! Não há que se mudar esta situação".

Além desta visão determinista do homem o axioma individualista traz a consequência de uma concepção ahistórica, segundo a qual o homem, na sua imutabilidade, só sofreria influências dos fluxos históricos, eventualmente.⁸²

Estabelecidos os parâmetros da **imagem do homem da sociedade capitalista** em Hiebsch e Vorweg, resta-nos acompanhá-los na análise da chamada **imagem do homem da sociedade socialista**.

Esta discussão se reveste da maior importância neste momento em que tanto se pensa e tanto se fala sobre a crise do socialismo, depois dos acontecimentos do leste europeu. Dentro da amplitude dessa discussão, a visualização do homem na perspectiva socialista torna-se sempre instigadora.

Quando acabamos de explicitar a imagem do homem burguês, é extremamente pertinente e natural que se pergunte se a construção da imagem do homem marxista não seria apenas a enumeração de características contrárias àquela primeira imagem, numa concep—

82. Idem, Ibidem.

ção apenas de negação. Evidentemente, que a imagem do homem marxista é negadora da imagem do homem burguês, mas tal negação há de ser colocada dialeticamente. Esta construção dialética não parte do que poderíamos chamar uma taxonomia dos comportamentos e características do homem socialista; nem mesmo do estabelecimento de um modelo previamente estabelecido, que se constituísse num **figurino** estático desse mesmo homem.

Entretanto, se são descartadas as caracterizações apriorísticas, não deixa a corrente de pensamento marxista de destacar **os traços básicos** da estrutura de relacionamento do homem com a realidade que o cerca:

1. na sua relação com o trabalho, com a produção social;
2. na sua relação (gnóstica) com a realidade objetiva e
3. na sua relação com a sociedade.⁸³

Desta tríade de traços básicos resultam **as formas básicas do ser** do homem socialista, a saber: na primeira, ele passa a considerar o trabalho como um processo vital próprio:

*Enquanto o homem da sociedade de classes enfrenta como estranho os seus próprios produtos e a natureza, o homem da sociedade socialista e comunista, dotado de uma cultura integral, armado com a concepção científica do mundo, da classe operária e com os resultados da ciência avançada, torna-se livre senhor da natureza que ele submete aos seus próprios fins.*⁸⁴

Por outro lado, na segunda forma básica de ser do homem socialista, que se coloca na situação de superação das relações sociais alienadas, ele se apresenta **como senhor da sociedade**. Ele se torna, em outras palavras, o homem vivenciado na **sociedade livre da exploração e da opressão**.

83. Idem, Ibidem, p. 58-59.

84. Idem, Ibidem, p. 58-59.

O que se constata em termos mais conclusivos é que em Marx o homem aparece como um ser **socialmente determinado**. É uma determinação não mecânica, mas que consiste em mostrar as conexões e relações essenciais que ligam o homem à realidade objetiva.⁸⁵

Viu-se, portanto, que em todos os momentos desta discussão sobre o homem como ser individual, ele é colocado in dissociavelmente com outros homens. Há uma inevitabilidade na sua condição de ser social ao apresentar todas as evidências de um ser gregário; ele convive com os outros homens em constante dependência mútua e apresenta uma insuficiência radical para ser só.

Ao trabalhar o mundo em busca da sobrevivência, o homem estabelece formas materiais e sociais de vida, cria meios de comunicação, normas, leis e instituições.

Diferentemente dos outros animais que também constituem sociedades, o homem se auto-reconhece e reconhece o outro. Enquanto os demais animais se confundem com a natureza, o homem, ao pensá-la, transformá-la e criá-la, destaca-se dela, reconhecendo-se como indivíduo e como pessoa.

Mas este ato de transformação da natureza não é isolado; pelo contrário, ele é feito de forma a atender as necessidades do grupo e é feito em grupo.

Assim, se coloca o homem na sua individualidade como um ser eminentemente social.

8. A dialética marxista

A última categoria analisada neste capítulo é a dialética marxista como método. Inicialmente, gostaríamos de fazer duas ressalvas com relação ao tratamento dado ao assunto: a primeira, é que

85. Idem, Ibidem, p. 61.

ao falar sobre a dialética e a postura dialética vamos abordar também o que é o método dialético. Com isto queremos dizer que esta parte será mais abrangente do que seria uma análise isolada do método dialético. Foi desta forma que conseguimos aprofundar o tema. A segunda, é que, apesar de ter tido a pretensão inicial de trabalhar com maior profundidade as características deste método - **totalidade, historicidade e contradição** abandonamos esta idéia e elas não serão analisadas separadamente, mas de uma forma global.

A importância do tema em Marx pode ser medida pela afirmação de Bottomore:

*Possivelmente o tópico mais controverso no pensamento marxista, a dialética suscita as duas principais questões em torno das quais tem girado a análise filosófica marxista: a natureza da dívida de Marx com Hegel e o sentido em que o marxismo é uma ciência. A dialética é tematizada na tradição marxista mais comumente enquanto (a) um método e, mais habitualmente, um método científico: a dialética epistemológica; (b) um conjunto de leis ou princípios que governam um setor ou a totalidade da realidade: a dialética ontológica; (c) o movimento da história: dialética relacional. Todos os três aspectos encontram-se em Marx.*⁸⁶

Remetendo-nos a uma visão geral do século XIX, percebemos que o progresso das Ciências Humanas produz entre os cientistas sociais, e principalmente na historiografia, a busca de uma síntese global, ou os parâmetros de uma história da sociedade, procurando-se os elementos estruturais que constituem um período histórico.

As ciências sociais passam, então, à análise e à leitura dos dados para descobrir as leis que os unem e as relações de causa e efeito. Sem dúvida alguma, a teoria que mais marcou o período foi o materialismo histórico e dialético de Marx.

86. BOTTOMORE, Tom. Op. cit., 1988. p. 61.

Para Marx tudo o que é material é real e tudo o que é real é material. Matéria, porém, não entendida como objeto físico, corpóreo, e sim como atividade humana, como busca de satisfação das primeiras necessidades humanas. O real, portanto, em Marx, é o homem vivo na sua relação com a natureza.⁸⁷

Marx, nas **Teses sobre Feuerbach**, critica o materialismo clássico, para o qual o "*objeto só é apreendido como objeto ou intuição, mas não como atividade humana sensível, como práxis*". Em consequência, o materialismo clássico reduz o indivíduo à **abstração**, torna-o **isolado**, e não vê que o indivíduo pertence a uma forma real de sociedade.⁸⁸

Por fim, Marx diz que o materialismo que defende tem "*como ponto de vista a sociedade humana ou humanidade social*". Diz ainda que se os filósofos se "*preocupam em interpretar o mundo, o que importa é transformá-lo*".⁸⁹

Bleger, em seu trabalho **Psicologia da Conduta**, constata que a dialética, primitivamente, significou arte ou ciência da discussão e floresceu com Hegel.⁹⁰

Ele é explícito ao dizer que a dialética considera todos os fenômenos em estreita relação e interação e, portanto, estuda, em primeiro lugar, o processo no qual o movimento não é uma simples translação no espaço e sim uma mudança interna, uma transformação. Inter-relação e mudança fazem com que haja unidade e identidade de cada objeto. Em cada objeto e em sua unidade, há um processo de movimento e mudança interna, dada por uma luta de contrários, de tal maneira que a unidade implica sempre a existência de contradições e de luta em seu seio; luta que passa por

87. MARX, Karl & ENGELS, F. Op. Cit., 1991.

88. Ibidem, p. 11-14.

89. Idem, Ibidem, p. 14.

90. BLEGER, José. **Psicologia da Conduta**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

momentos e graus distintos e na qual as contradições resolvem-se em uma síntese superior, mas originando-se já no curso da síntese os gérmenes de uma nova contradição.

Apontando as diferenças entre o método metafísico e o método dialético, assim Bleger os compara:

Método Metafísico

- a) estuda os fenômenos e objetos de forma isolada;
- b) cada objeto é fixo e invariável;
- c) admite o movimento como translação do espaço;
- d) não se admite a contradição.

Método Dialético

- a) estuda-os em sua permanente interdependência e ação recíproca;
- b) tudo está em mudança e em movimento;
- c) o movimento é interno e transformador;
- d) a contradição é o núcleo de tudo o que existe.⁹¹

Constata-se que a dialética contém o metafísico, mas o supera. A limitação da metafísica assenta-se em tomar cada momento como totalidade em si. O materialismo dialético abarca, de forma unitária, a totalidade dos fenômenos. Sustenta a unidade de todo o existente numa permanente interdependência, de tal maneira que não há fatos isolados e a influência que se dá entre eles é uma permanente recíproca.

O movimento é a maneira de existir da matéria, mas não é mecânico. É um movimento da própria estrutura existente, de tal maneira que tudo muda e se transforma; nada é estático e o movimento torna-se criador; dá lugar ao aparecimento de novos fenômenos e novos níveis de integração. Na verdade, existe uma permanente luta de contrários dentro da unidade:

91. Ibidem.

Materialismo mecânico oumetafísico

- a) o homem conhece o mundo pelos sentidos;
- b) o homem só conhece o mundo sensível;
- c) os fenômenos vitais psicológicos reduzem-se a fenômenos mecânicos, físicos e químicos;
- d) o movimento é no espaço;
- e) o mundo transforma-se numa sucessão de causa e efeito;
- f) a consciência humana é determinada pela estrutura biológica;
- g) a estrutura social determina a vida dos seres humanos;
- h) o movimento produz-se por forças exteriores ao fenômeno.

Materialismo dialético

- a) o homem conhece o mundo não só sentindo-o, mas sim agindo sobre ele e deixando-se agir por ele;
- b) o mundo sensível é o mundo real e único existente;
- c) os fenômenos vitais e psicológicos são de uma ordem particular, diferente da dos fenômenos físico-químicos;
- d) o movimento é interno;
- e) tudo está sujeito a uma mudança dialética através de contradições;
- f) além disso, seu conteúdo específico está determinado pela vida real dos seres humanos;
- g) as normas e características psicológicas reagem sobre o contexto e a estrutura social;
- h) tudo está em constante movimento e mudança. A força não é exterior e nem independente.

O materialismo dialético supera o mecanicismo continuando-o dialeticamente. O materialismo é um instrumento, um método, tanto como uma concepção total do Universo, elaborada com esse método.

A dialética tolera as contradições para resolvê-las; não as nega e nem as suprime, mas as sofre e as integra.

Percorrendo o pensamento marxista e as várias correntes marxistas, encontramos, de forma abundante, análises aprofundadas sobre o método dialético.

Assim, Lênin, citado por Kopnin, formulou da seguinte maneira as exigências básicas da lógica dialética, necessá

rias para o conhecimento do objeto:

- 1) *abrange-lo, estudando todos os seus aspectos, relação e mediações. Certamente nunca conseguiremos isto plenamente, mas a exigência de multilateralidade nos previnirá contra erros;*
- 2) *a lógica dialética exige que se tome o objeto em seu desenvolvimento e em mudança, ou, na expressão de Hegel, em seu "automovimento";*
- 3) *toda prática humana deve incorporar-se à plena definição do objeto, quer como critério da verdade, quer como determinante prático da relação entre o objeto e aquilo de que o homem necessita;*
- 4) *a lógica dialética ensina que não há verdade abstrata e sim que a verdade é sempre concreta.*⁹²

Voltando a Bottomore, que, no seu estudo sobre o pensamento marxista, sempre sintetiza as várias correntes, vemos a enumeração das leis fundamentais do materialismo dialético, em sua visão:

- 1) *a lei da transformação da quantidade em qualidade, segundo a qual as mudanças quantitativas dão origem a mudanças qualitativas revolucionárias;*
- 2) *a lei da unidade dos contrários, que sustenta que a unidade da realidade concreta é uma unidade de contrários e contradições;*
- 3) *a lei da negação da negação que pretende que, no conflito de contrários, um contrário nega o outro e é, por sua vez, negado por um nível superior de desenvolvimento histórico, que preserva alguma coisa de ambos os termos negados (processo por vezes representado no esquema triádico de tese, antítese e síntese).*⁹³

Naturalmente que a análise teórica de categoria tão importante dentro do pensamento marxista, leva-nos à questão seguinte, que é a sua aplicação. E nisto também os estudiosos de

92. KOPNIN, P.V. Op. Cit., 1978.

93. BOTTOMORE, Tom. Op. Cit., 1988, p. 259.

Marx não se ausentaram.

Kosík, por exemplo, ensina que o método dialético compreende 3 graus:

- 1) *uma minuciosa apropriação do objeto, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;*
- 2) *análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material, tanto no sentido do material - fatos que confirmam o objeto - quanto de sua evidência empírica;*
- 3) *investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento dos fenômenos em questão.*⁹⁴

As categorias principais que viabilizam o método dialético, conforme já mencionado, são **totalidade, historicidade e contradição** da vida social, como instrumentos de superação da **ilusão da transparência**, que acompanha as visões do senso comum a respeito da vida coletiva.

Do ponto de vista da totalidade, compreende-se a dialética da lei e da casualidade dos fenômenos, da essência interna e da produção dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção e assim por diante. Marx se apossou desta concepção dialética, purgou-a das mistificações idealistas e, sob este novo aspecto, dela fez um dos conceitos centrais da dialética materialista.⁹⁵

A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos e caracteres (propriedades, relações e processos da realidade); é a teoria da realidade como totalidade concreta.

O princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concre-

94. KOSÍK, Karel, Op. Cit., 1976.

95. Idem, Ibidem, p. 33-34.

ta, que, antes de tudo, significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo. Desempenha, portanto, uma função dupla, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado definir a si mesmo e, de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser determinador e, ao mesmo tempo determinado; ser revelador e, ao mesmo tempo, decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e, ao mesmo tempo, conferir um sentido a algo mais.

Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significa a um só tempo: a) que os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade; b) do mesmo modo o todo, do qual não foram diferenciados e determinados os momentos, é um todo abstrato e vazio.

Sendo assim, a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interação interna e conexão entre si e com o **todo**, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.

Para o materialismo, pois, a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade), quando se descobre a natureza da realidade social, elimina-se a pseudo-concreticidade, conhece-se a realidade social como unidade dialética de base e de supra-estrutura, e o homem como sujeito objetivo e histórico-social.

A dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado, que determina as partes, porquanto à própria determinação da totalidade pertencem a gênese e o desenvolvimento da totalidade, o que, de um ponto de vista metodoló

gico, comporta a indagação de como nasce a totalidade e **quais são as fontes internas de seu desenvolvimento e movimento**. A totalidade não é um todo já pronto, que se recheia com um conteúdo, com as qualidades das partes ou com as suas relações; a própria totalidade é que se concretiza e esta concretização não é apenas criação do conteúdo, mas também criação do todo.

O aguçamento do problema - o que vem primeiro; a totalidade ou as contradições? - e até mesmo a cisão dos marxistas contemporâneos em dois campos opostos (o que confere prioridade à totalidade e o que confere às contradições) exprimem a total incomprensão da dialética materialista. O problema não consiste em reconhecer a prioridade da totalidade face às contradições, ou a das contradições face à totalidade, precisamente porque tal separação elimina tanto a totalidade quanto as contradições de caráter dialético: **a totalidade sem contradições é vazia e inerte; as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias**.

Pode-se dizer, portanto, que a relação dialética das contradições e da totalidade, as contradições na totalidade e a totalidade das contradições, além da concreticidade da totalidade determinada pelas contradições e a lei própria das contradições na totalidade, constituem um dos limites que marcam a separação entre a concepção materialista da totalidade e a concepção estruturalista. Em segundo lugar, a totalidade como meio conceitual para compreender os fenômenos sociais permanece abstrata se não se põe em evidência que tal totalidade é totalidade de base e superestrutural, bem como de seu movimento, desenvolvimento e relações recíprocas, embora cabendo à base um papel determinante. E, afinal, também a totalidade de base e a superestrutura permanecem abstratas se não se demonstra que é o homem, como **sujeito histórico real**, que no processo social de produção e reprodução, seria a base e a superestrutura. Mas não somente isto, o homem também forma a realidade social como totalidade de relações sociais,

das instituições e das idéias. Acresce-se que, nesta criação da realidade social objetiva, ele cria ao mesmo tempo a si próprio, como ser histórico e social, dotado de sentido e potencialidades, humanizando-se.

Para a dialética - diferentemente do relativismo, do historicismo e da anti-historicidade - da concepção apoiada no direito natural - o absoluto e o universal não existem nem anteriormente à história e independentemente dela, nem ao termo da história, como seu desfecho absoluto, mas criam-se na história. O absoluto e o universal são algo que se realiza e se cria na história, justamente como absoluto e universal. Diferentemente do pensamento anti-histórico, que conhece o absoluto apenas como não-histórico e, portanto, como infinito no sentido metafísico e diferentemente do historicismo, que elimina da história o absoluto e o universal, a dialética considera a história como unidade do absoluto; na verdade, como um processo em que o humano, o universal e o absoluto se apresentam, seja sob o aspecto de um pressuposto geral, seja também sob o de um resultado histórico particular.

A dialética trata da coisa em si. Mas a coisa em si não é uma coisa qualquer e, na verdade, não é nem mesmo uma coisa: a coisa em si de que trata a filosofia é o homem e o seu lugar no universo ou (o que em outras palavras exprime a mesma coisa): a totalidade do mundo revelado pelo homem na história e o homem que existe na totalidade do mundo.⁹⁶

Kopnin, continua essa discussão que podemos chamar uma filosofia da ciência. Para ele o pensamento teórico materialista dialético de hoje, evidentemente, difere qualitativamente da especulação que antecede a filosofia, mas ele continua sendo uma especulação, um meio de penetração na essência das coisas,

96. KOSÍK, Karel. Op. cit., 1976. p. 230.

não se reduzindo inteiramente à experiência ou a uma dedução lógica rigorosa.⁹⁷

De forma bastante clara Kopnin conclui que a dialética materialista enquanto método filosófico, diferentemente dos sistemas filosóficos antecedentes, não constrói um quadro universal do mundo. Para ele, atualmente, serão as próprias ciências, ou a inter-relação entre elas, que criam semelhante quadro do mundo. No entanto, a experiência conjunta do conhecimento e da atividade prática se constitui na base em que a dialética cria as suas categorias. No sistema de categorias apreendem-se não só os resultados do conhecimento e da prática, mas também as suas tarefas, razão pela qual a dialética materialista é um método do conhecimento científico.

Por sua vez, a filosofia marxista não impõe qualquer **esquemática mundial**; não dita às ciências naturais ou sociais a maneira de resolver esse ou aquele problema concreto, mas elabora de modo profundo e multilateral um método e uma teoria do conhecimento ou os meios de movimentação da ciência no sentido de novos resultados.⁹⁸

Acreditamos, ao terminar esta parte da discussão da dialética marxista, que cumprimos aquilo a que nos propusemos, a saber, não apenas apontamos as características do método dialético em si, como, o que consideramos mais importante, mostramos de uma maneira geral, o que é uma filosofia histórico-dialética.

Voltamos a insistir que a tarefa do primeiro capítulo não foi uma apresentação profunda de cada uma das categorias abordadas, mas um perpassar sobre elas, para serem retomadas no segundo capítulo, desta feita numa leitura psicológica.

97. KOPNIN, P.V. Op. Cit., 1978, p. 31.

98. Ibidem, p. 43.

C A P Í T U L O I I

C A P Í T U L O I I

CATEGORIAS PSICOLÓGICAS HISTÓRICO-DIALÉTICAS

À LUZ DE TEÓRICOS MAIS RELACIONADOS À PSICOLOGIA MARXISTA

Na elaboração desta parte do trabalho, dois problemas se nos apresentam: o primeiro é que, assim como no primeiro capítulo, quando alguns teóricos apontados se utilizam dos psicólogos soviéticos, aqui também os psicólogos se utilizam dos filósofos e teóricos do marxismo. A nossa finalidade neste capítulo é procurar extrair a psicologia desses escritos. Pensar a psicologia naquela época pós-revolucionária, conforme já salientado, implicava quase sempre em reportar-se a Marx e outros pensadores em suas explicações do homem na perspectiva histórico-dialética; por outro lado, posteriormente, para falar do homem nesta perspectiva, tornava-se imprescindível reportar-se aos psicólogos soviéticos. O segundo problema é que temos também estudiosos e dedicados à psicologia ou tendentes à psicologia e não psicólogos propriamente ditos, apesar de serem assim denominados neste trabalho.

Devemos, entretanto, dizer que privilegiamos neste capítulo sobretudo Vygotsky, seguido de Leontiev e Luria, pensadores da psicologia que, acreditamos, representam o pensamento psicológico marxista.

Para a elaboração deste capítulo realizamos uma profunda e extensa pesquisa bibliográfica, assim como o fizemos

também para a elaboração dos outros capítulos. Somente que, no caso do 2º capítulo, arrolamos algumas citações bibliográficas em forma de quadros, por categoria trabalhada no final da tese, na parte dos anexos. Esperamos que este material venha a constituir-se em uma rica fonte de pesquisa para aqueles que se interessem em ampliar os temas tratados neste capítulo.

1. Homem x animal

No Capítulo I trabalhamos a diferença entre o homem e o animal, tanto com relação aos aspectos da filogênese, quando da ontogênese, na concepção da filosofia marxista. Assim é que vimos, como aspecto desta diferenciação do animal, um homem que tem uma atividade produtiva, que planeja idealmente a sua criação e que transforma a natureza e a sua própria natureza, bem como recebe a influência do meio em sua vida, também numa relação dialética. Um homem que interage com outros homens e, para isto, criou e utiliza a linguagem. E que, para agir no mundo, criou, aperfeiçoou e armazenou os instrumentos, além de comunicar a sua criação a seus semelhantes. O homem é, portanto, um ser social, histórico e da práxis.

Ao se **hominizar** o indivíduo vai desenvolvendo a sua consciência, como fruto das relações sociais. Na passagem da condição de animal para a condição humana, ele, o homem, inclusive, modificou-se biologicamente sob a influência de suas novas situações - o trabalho, a comunicação e os instrumentos.

O homem, diferentemente do animal, recebe dos antepassados os seus conhecimentos, e transmite aos seus descendentes o legado recebido, bem como o que produziu ao longo de sua ontogênese. Portanto evidencia-se que um fato marcadamente humano é a transmissão e assimilação da cultura da humanidade.

Em nossos estudos para elaborar esta parte fizemos várias constatações, sendo a principal delas a de que o ho-

mem não se difere do animal através do aspecto quantitativo, mas do qualitativo. Percebemos as diferenças entre o homem e o animal no que se refere ao uso de instrumentos, à ação com o uso da linguagem, à percepção, à memória, à imitação, à imaginação, à representação objetiva, à aprendizagem, ao funcionamento intelectual, à sensação, à assimilação; também em relação à atividade e ao psiquismo nos animais versus atividade e consciência nos homens (é importante observar que Leontiev ao referir-se aos homens fala em consciência e nos animais ele fala em psiquismo), à hereditariedade, à atenção e às emoções. (Vide parte dos anexos).

Constatamos que a **hominização** psicológica se dá de diferentes formas: com o auxílio da linguagem que organiza e desenvolve o pensamento humano, sendo inseparável de sua consciência; com a capacidade que tem o homem de utilizar instrumentos mediadores em suas atividades; com a capacidade de planejamento e de postergar decisões; com a capacidade de libertar-se do campo perceptivo imediato; com a sua capacidade assimilativa-produtiva e criadora-social versus a atividade adaptativa-regulativa, instintiva ou incondicionada do animal, e com as capacidades humanas adquiridas historicamente ao longo de sua vida.

Um dos aspectos mais importantes da diferenciação homem x animal foi assim descrita por Vygotsky:

...a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle.¹

1. VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984 (p. 58).

Diríamos, resumidamente, que os homens, diferentemente dos animais, são seres da práxis.

YAROSCHEVSKI assim colocou uma das diferenças da psiquê entre os homens e os animais:

En la psiquis de los animales, la relación con los objetos del medio circundante está representada en forma de imágenes construídas en el processo de interacción directa del organismo con el mundo. En la psiquis del hombre esta relación objetiva está representada di manera mediata, através del processo de trabajo.²

Faremos agora uma diferenciação entre o homem e o animal no que tange a algumas características de áreas psicológicas. Para isto baseamos nos dados constantes dos quadros sobre esta parte (em anexo):

- Sensação - para os animais as propriedades externas dos objetos não estão separadas uma das outras.

- Percepção - no animal, está limitada às influências que têm uma conexão baseada em sinais. O homem seleciona os traços essenciais e generaliza os objetos, formas e cores perceptíveis em determinados grupos ou categorias. A percepção humana, é, portanto, mais profunda relacionada com a discriminação dos indícios essenciais do objeto, generalizada e permanente. A percepção do homem não é uma continuidade direta e aperfeiçoada das formas de percepção animal. O ser humano tem a percepção de objetos reais, que surge em idade muito precoce, que é o fato do mundo não ser visto simplesmente com cor e formas mas também como um mundo de sentido e significado.

Atenção - com o surgimento da linguagem e baseada nela o homem se acha em condições de dirigir arbitrariamente a

2. YAROSCHEVSKI, D.G. *La Psicología del Siglo XX*, Habana Editorial Pueblo y Educaciona, 1983. p. 280.

a sua atenção (no animal é imediata, determinada pela força, pela novidade ou valor biológico do objeto).

Memória - a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos, de forma a não esquecer fatos históricos. O homem se utiliza de recursos mediados em sua memória e o animal não tem essa capacidade.

Imaginação - é uma forma especificamente humana de atividade consciente, não estando presente na consciência de crianças muito pequenas e totalmente ausente nos animais. É propiciada pela linguagem e serve de base à criação orientada e dirigida.

Imitação - o animal pode ser treinado a executar atos específicos mas ele não é capaz de imitar. É uma capacidade especificamente humana e leva a novos níveis de desenvolvimento (zona de desenvolvimento proximal), através da aprendizagem, que é de natureza social.

Representação objetiva - Não existe no animal.

Emoções - O mundo emocional do homem é incomparavelmente mais rico que o dos animais. Nos animais o que há são reações afetivas expressas, que ocorrem com a participação dominante dos sistemas subcorticais e são diretamente relacionados com o êxito ou fracasso de sua atividade e conservando plenamente sua ligação com as necessidades biológicas. No homem há vivências e demorados estados de espírito que vão muito além dos limites das reações afetivas imediatas e são inseparáveis do seu pensamento, que se processa com a participação imediata da linguagem.

Assimilação - É um processo de reprodução nas particularidades do indivíduo, das particularidades e capacidades historicamente estabelecidas do gênero humano (espécie). Nos animais representa o resultado da adaptação individual da espécie

às modificações e complexas condições de existência.

Psiquismo - no mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as hereditárias e da evolução biológica. O psiquismo humano submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico. A passagem à consciência é o início de uma etapa superior do desenvolvimento psíquico.

Não podemos deixar de abordar, também, ainda que sucintamente a questão da consciência — linguagem no homem e nos animais. A consciência e a linguagem são interligadas e são produtos da atividade humana e não do animal. São elas os traços fundamentais da distinção entre o homem e o animal. A linguagem vai permitir ao homem um novo funcionamento nervoso que lhe permitirá ir além da forma de aprendizagem do animal. A fala e os signos ligados à ação vão levar ao uso humano dos instrumentos.

Leontiev diz que o homem exprime pela linguagem um certo conteúdo objetivo e, além disso, responde ao discurso que lhe dirigem, como à realidade refletida pela linguagem e não como a um simples som ligado permanentemente a de um determinado fenômeno. A comunicação vocal nos animais é diferente. É fácil demonstrar que um animal, ao reagir à voz de um congênere, não responde àquilo que o sinal vocal reflete objetivamente, mas ao próprio sinal, que tomou para ele um sentido biológico determinado.

Todavia, o fato de o comportamento vocal dos animais ser instintivo não significa que não esteja ligado de qualquer modo a um reflexo psíquico da realidade exterior objetiva. O comportamento expressivo do animal jamais se relaciona com o próprio objeto, pois os objetos da realidade circundante são para ele indissociáveis da relação que mantém com eles.

Assim, a comunicação nos animais permanece nos limites da atividade concreta instintiva, tanto pelo seu conteúdo como pelo caráter dos processos concretos que a realizam.³

A linguagem e a consciência do homem, segundo Luria, surgem somente no processo de transição à sociedade humana e não existem nos animais. Para ele o animal possui meios muito variados de expressão de seus estados, que são percebidos por outros animais e podem exercer influência substancial sobre o comportamento destes. Mas a "linguagem" dos animais nunca designa coisas, não distingue ações nem qualidades, portanto, não é linguagem na verdadeira acepção da palavra.⁴

DAVIS e OLIVEIRA assim abordam a questão da linguagem como fator de diferenciação entre o homem e o animal: é a linguagem ... "que permite a comunicação entre os indivíduos, a troca de informações e de experiências. Neste sentido, a linguagem é, sem dúvida, um fenômeno que diferencia os homens dos animais. Estes últimos só ganham informações através do contato direto com o ambiente. Os seres humanos, no entanto, são capazes de fazer uso da linguagem para se apropriarem das experiências significativas de gerações precedentes."⁵

Não nos preocupamos, nesta parte do trabalho, em separar didaticamente as funções psíquicas gerais e específicas, em defini-las e em aprofundá-las. A nossa intenção foi a de mostrar como alguns autores apontam, psicologicamente, algumas diferenças entre o homem x animal.

3. LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

4. LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral - Introdução Evolucionista à Psicologia**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. Volume I.

5. DAVIS, Claudia & OLIVEIRA, Zilma M. R. **Psicologia na Educação**. S.P., Cortez, 1991. p. 71.

Também percebemos que, às vezes, o psicológico se mistura à explicação filosófico-histórica de homem, até pelo caráter dialético da totalidade dessa abordagem.

Acreditamos que esta diferenciação é muito importante para mostrar as especificidades do homem propostas pelo marxismo a despeito de teorias que fazem críticas e aplicações errôneas, e o vêem como um ser passivo, robotizado, mecânico, biológico, controlável e diferente do animal apenas quantitativamente.

Ao estudar a diferença entre o homem e o animal o fizemos para demonstrar a superioridade qualitativa do primeiro sobre o segundo e, acima de tudo, mostrar que os mesmos são diferenciados do ponto de vista psicológico. Esta visão derruba teorias, como o comportamentalismo, que querem transferir conclusões dos estudos com animais para o homem. Isto não pode se transformar em uma regra geral, visto que ambos são seres que se diferenciam filogenética e ontogeneticamente.

Em qualquer estudo da diferença entre o homem e o animal temos que considerar as diferenças da passagem do homem ao animal e as diferenças atuais entre um e outro. Filogeneticamente, foi o trabalho que propiciou ao homem a ruptura definitiva da condição adaptativa, inerente ao animal, para a produtivo-social, que assinalou processo de diferenciação do ser humano para o animal.

Também rechaçamos as teorias que buscam a explicação da consciência do homem nas peculiaridades da alma e no íntimo do seu organismo. Neste aspecto, não se concebe mais uma psicologia biológica, mecanicista, individualista, mas uma psicologia social, ligada às ciências sociais, sob pena de não se conseguir explicar o homem nesta perspectiva.

Concluindo esta parte, podemos observar uma profunda coerência entre os autores citados neste capítulo, comparativamente com o Capítulo I, sobre a diferenciação homem x animal. No primeiro, vimos uma diferenciação mais relacionada às características gerais de homem; aqui, vimos as suas diferenças psicológicas. Observamos que o psiquismo do homem é qualitativamente superior ao do animal. A consciência do homem é fruto de sua participação coletiva no mundo, da apropriação dos conhecimentos transmitidos de geração a geração e da transformação que ele opera no mundo, o que não acontece com o animal.

2. Atividade - trabalho - instrumento

Na parte que acabamos de expor, a diferenciação entre o homem e o animal, pudemos perceber que as questões atividade - trabalho - instrumento são marcos fundamentais nesta diferenciação. Vejamos como os autores em Psicologia analisam estas categorias.

O trabalho e a atividade são tão importantes na determinação da consciência e do psiquismo humano, que Vygotsky, ao tecer comentários sobre os escritos de Jean Piaget, chegou a afirmar que se as crianças estudadas por Piaget fossem russas (...sendo que nesse país as crianças trabalhavam), os resultados de seus estudos sobre o desenvolvimento mental delas, teriam sido diferentes. O próprio Piaget, ainda segundo Vygotsky, no prefácio que escreveu para a edição russa de um de seus livros, fala da necessidade de comparar crianças com formação social diferente.⁶

Pela perspectiva psicológica nesta linha é na ati

6. VYGOTSKY, L. S. Op. Cit., 1984. p. 21.

vidade que a consciência e a personalidade se determinam, ao mesmo tempo que o indivíduo também tem o poder de alterar e transformar o fluxo de suas atividades pelo seu grau de desenvolvimento. Costuma-se colocar, inclusive, que o objeto da psicologia é a **atividade orientada** do indivíduo. HEDEGAARD coloca que os sucessores de Vygotsky usaram a atividade prática como uma unidade de análise que permite uma busca compreensiva do desenvolvimento da psiquê humana.⁷

Antes disso, segundo WERTSCH, a unidade usada para analisar a consciência era a palavra, que para ele não é adequada, uma vez que não proporciona os mecanismos teóricos necessários para entender como as linhas natural e social do desenvolvimento entram em um "interacionismo emergente". Este autor afirma que a teoria da atividade somente foi sistematizada após a morte de Vygotsky. Para isso, seus seguidores basearam-se na tese primeira de Feuerbach, que preconiza ser a atividade ou prática humana a forma de conceber o mundo sensorial. Para WERTSCH, Vygotsky esteve próximo da introdução da noção de atividade, dentro de sua teoria. Os discípulos e colaboradores de Vygotsky afirmam o seguinte sobre o assunto:

*Sus ideas pueden ser mas aprovechables e interpretadas de manera más segura si aceptamos el concepto de actividad (chables nost!) como la categoría fundamental de su teoría.*⁸

A teoria da atividade foi amplamente desenvolvida e estendida na URSS por Davydov, Galperin, Leontiev, P.I. Zinchenko e V.P. Zinchenko. Leontiev, entretanto, foi o responsável pela formulação geral da teoria. Portanto, WERTSCH conclue que em Vygotsky há as raízes essenciais da teoria da atividade e não

7. HEDEGAARD, M. The zone of Proximal development as basis for instruction. In MOLL, Luiz C. **VGOTSKY AND EDUCATION - Instructional implications and applications of sociohistorical psychology**. Cambridge University, Press - Cambridge - 1990. p. 350.

8. WERTSCH, J.V. **Vygotsky y la formación social de la mente** - Barcelona. Paidós - 1988 - 1ª ed. p. 207-208.

uma teoria sistematizada.

WERTSCH afirma ainda que Leontiev faz uma distinção entre atividade e teoria da atividade, e que, quando se fala em unidade de atividade, quer-se dizer "*actividades específicas reales en oposición a la actividad humana en general, y hablamos de un nivel de análisis particular en oposición a la teoría más general que alcanza todos los niveles de análisis*"⁹. As atividades de que falam os discípulos de Vygotsky são o jogo, a educação formal e o trabalho.

Concluindo, WERTSCH diz que, mais especificamente, e seguindo ZICHENKO, ele defende que a unidade apropriada de análise na teoria Vygotskyana é a ação dirigida para um objetivo e mediada por instrumentos, portanto, a nosso ver, a atividade.¹⁰

RIVIÈRE, por sua vez, escreve que o primeiro a colocar a atividade como categoria central da psicologia soviética foi Vygotsky. Para ele esta foi a unidade que podia sustentar as propriedades das totalidades mais complexas da consciência.¹¹ Entretanto foi, segundo RIVIÈRE, Basov, psicólogo russo, o primeiro a afirmar que o objeto da psicologia era a atividade, e não as reações e a conduta.

YAROSCHEVSKI assim define atividade como o

*sistema histórico-social que une al hombre con la realidad no directamente, sino por medio de formas objetivas, independientes del individuo (las cuales tienen como prototipo el trabajo)...*¹²

Este autor, diz, então, que a atividade é uma categoria histórico-social e não uma categoria biológica, e situa trabalho - atividade no marxismo e na psicologia soviética da seguinte forma:

9. Ibidem, p. 210.

10. Idem, Ibidem. p. 216.

11. RIVIÈRE, Angel - **La psicología de Vygotsky**. Espanha, Visor, 1985. p. 40.

12. YAROSCHEVSKI, D.G. Op. Cit., 1983. p. 263.

El marxismo descubrió el papel de la práctica en la filogénesis en el desarrollo histórico de la conciencia humana. La psicología soviética aplicó tal descubrimiento al estudio del desarrollo del individuo, a la ontogénesis. El concepto actividad pasa a ser el concepto explicativo cardinal del desarrollo psíquico. Ya en Basov, como recordamos, es la actividad y no la conducta la que aparece en calidad de campo propio de la psicología. Pero en Basov, dejó de ser objeto de la psicología, la conciencia: aparato especial, de estructura propia, que con su desarrollo hace radicalmente distinta la misma realidad. Por primera-vez, en Vigotski, bajo la influencia de la teoría marxista-leninista acerca de la práctica como culminación de la actividad intelectual, el problema de la conciencia y de la actividad apareció como problema central de la psicología.¹³

A partir daí, atividade passa a ser uma forma especial de interação do homem social com o mundo dos objetos, e unidade essencial dos processos superiores e da consciência.

Hiebsch e Vorweg vêem como sinônimos os conceitos **atividade vital concreta e trabalho**, uma vez que assim abordam o assunto:

*Mas visto que a forma específica da interação pela qual o homem, como organismo, sujeito e personalidade, está ligado ao mundo - atividade vital concreta - é o **trabalho**, pode dizer-se: a verdadeira determinação social do homem realiza-se em todas as esferas da interação nesta atividade vital, no trabalho, e este é de caráter social, é determinado directa e indirectamente, pelas condições sociais da vida dos homens.*¹⁴

Continuando, eles afirmam que "**o desenvolvimento do homem, da sua personalidade, realiza-se na actividade e pela actividade**".¹⁵

13. Ibidem, p. 277-278.

14. HIEBSCH, Hans & VORWEG, Manfred. **Introdução à Psicologia Social Marxista**. Lisboa, Novo Curso Editores, 1980. p. 62.

15. Ibidem, p. 62.

Enquanto o processo de hominização se dá basicamente através do trabalho, o processo de desenvolvimento do psiquismo humano se dá através da atividade mediatizada, sobretudo pela utilização dos signos; é na atividade que mais nos detemos nesta parte. Observaremos também a influência dos instrumentos no desenvolvimento da consciência.

A atividade, como o trabalho, é um produto do desenvolvimento histórico-cultural do comportamento psicológico do homem, e ela é tão mais livre e voluntária quanto mais cronologicamente avança o indivíduo. Assim é que em crianças esta atividade com liberdade é menor do que nos adultos. Segundo Leontiev, citado por Magalhães-Vilhena, atividade são os processos *"que uma pessoa realiza na sua vida no mundo objetivo que a rodeia, o seu ser social em toda riqueza e variedade das suas formas"*.¹⁶

A atividade, portanto, tem a sua origem no social, no externo, na atividade prática, da mesma forma que os processos mentais originalmente são externos, extrapsíquicos para, posteriormente, tornarem-se processos internos. O objeto de uma atividade é sempre um motivo que pode ser material ou mental.

Segundo ainda Leontiev, os componentes básicos das atividades humanas separadas são as **ações** que os realizam.¹⁷ Consideramos a ação como o processo que corresponde à noção de resultado que deve ser alcançado, isto é, o processo que obedece a um fim consciente. Tal como o conceito de **motivo** é correlato ao conceito de **atividade**, assim o conceito de **fim** (objetivo) é correlato ao de **ação**, e o de **operação** com as **condições concretas** sob as quais ocorre a ação.

16. MAGALHÃES-VILHENA, Vasco (org.) *Práxis - a categoria materialista de prática social*. (vols. I e II). Lisboa, Livros Horizonte, 1980. p. 50.

17. LEONTIEV, Alexis. "O Homem e a Cultura". In. ENGELS, F. et alii. *O papel da cultura nas Ciências Sociais*. Porto Alegre, Editorial Villa Marta, 1980.

Este autor assim continua a tratar esta questão: "... historicamente, o aparecimento, na atividade, de processos de ação orientados para um fim foi o resultado da emergência de uma sociedade baseada no trabalho".¹⁸ A diferença de ação para atividade é que a atividade nasce de uma necessidade e é considerada do ponto de vista do motivo, sendo também um sistema dinâmico, que se transforma e é regulada por imagens mentais da realidade. Por sua vez a ação está orientada para um fim, podendo realizar várias atividades, passando de uma a outra, mostrando assim a sua independência relativa, podendo ter vários motivos totalmente diferentes e realizando atividades também completamente diferentes. Pode a ação derivar de um motivo e passar a atender vários fins com várias ações.

Nos textos lidos, às vezes, encontramos o trabalho como uma atividade, apesar da distinção que já fizemos no primeiro capítulo, e é desta forma diferenciada que os consideramos nesta pesquisa. Todo o processo do trabalho já foi descrito naquela parte, mas aqui queremos ressaltar que, ao modificar a natureza através do trabalho, o homem modifica também a sua consciência e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas. Rubinstein, afirma que: "*o trabalho é um acto consciente da atividade que se dirige para um objeto.*"¹⁹

Esta afirmação nos remete ao pensamento de Leontiev de que "*os processos psíquicos se manifestam na actividade e dependem da actividade*" e que considera

... a actividade psíquica como uma forma particular de actividade - produto e derivado do desenvolvimento da vida material, da actividade exterior material, que se transforma no decurso do desenvolvimento sócio-histórico em actividade interna, em actividade da consciência.²⁰

18. Ibidem, p. 55.

19. RUBINSTEIN, S.L. *Princípios de psicologia geral*. Lisboa, Editorial Estampa, 1972 (I, II e VI vols.), p. 32.

20. LEONTIEV, Alexis. Op. Cit., 1978. p. 156.

Acreditamos que, a esta altura do texto, já tenha ficado claro que as atividades nascem das condições sociais e somente através das relações sociais elas se efetivam. Também, que a atividade ideal interior é uma atividade e que o trabalho intelectual é uma forma particular de trabalho. A este respeito Hiebsch e Vorweg afirmam:

*Por isso, ela (a aprendizagem) não é recepção passiva do imediatamente dado (isto também existe, naturalmente), mas sim activa, isto é **confrontação** que se desenvolve sob a forma duma actividade, material ou psíquica. Aí, a forma material da actividade, a acção concreta, é geneticamente dominante; a actividade intelectual, cognitiva (teórica) é derivada daquela.* ²¹

O trabalho na empresa socialista, afirma Smirnov, "é percebido pela personalidade como um serviço a favor do bem do povo, como razão suprema da vida". ²²

Antes de entrar na questão do uso dos instrumentos queremos trabalhar um pouco com a questão da alienação, do ponto de vista das consequências do desenvolvimento da consciência do homem. Leontiev, assim coloca o problema:

A alienação da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo subjectivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. Isto confere traços psicológicos particulares à consciência. ²³

Imaginemos o seguinte: o trabalho é o componente mais essencial da vida do homem e ele terá que aliená-lo, vendendo sua força de trabalho, alienando, com isto, o sentido de sua própria vida.

21. HIEBSCH & VORWEG. Op. Cit., 1980, p. 71.

22. SMIRNOV, G. **O indivíduo sob o socialismo**. Moscou, Edições Progresso, 1982. p. 34.

23. LEONTIEV, Alexis. Op. Cit., 1978. p. 122.

Aqui voltaremos a nos utilizar de Leontiev, que se apoiou em Marx, para tecer estas considerações importantíssimas:

O trabalho alienado não é de modo algum um trabalho inexistente para o operário. Existe para ele, por certo, e entra aliás duplamente na sua vida: de maneira negativa e de maneira positiva.

Negativamente, porque o trabalho lhe toma uma parte da vida, pois fazer pela vida não é viver. A vida começa para ele onde acaba esta actividade, à mesa, em casa, na cama.

Positivamente, sob duas relações: Primeiro, enquanto meio de actividade. Ele constitui a riqueza real do aspecto "técnico" da sua vida, riqueza em conhecimentos, em hábitos, em saber - fazer que lhe é necessário possuir para efectuar o seu trabalho.²⁴

A verdadeira consciência do homem só se desenvolve quando os sentidos objetivados são concretizados, colocados em actividade, nas significações e conhecimentos.

Com relação aos instrumentos sabemos que eles são aquilo que se encontra entre o homem e a natureza para conduzir a acção do homem ao realizar o seu trabalho. Portanto, são mediadores da acção humana. Do ponto de vista psicológico o instrumento em si não é uma função psíquica, mas nós o encontramos como análogo à invenção e ao uso de signos, como meios auxiliares para solucionar um dado problema **psicológico**. Conforme Vygotsky,

O signo age como um instrumento da actividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho. Mas essa analogia, como qualquer outra, não implica uma identidade desses conceitos similares.²⁵

Enquanto o instrumento é dirigido externamente, o signo é orientado internamente e não modifica o objeto da operação psicológica, constituindo-se num meio da actividade interna

24. Ibidem, p. 125.

25. VYGOTSKY, L.S., Op. Cit., 1984. p. 59.

dirigido para o controle do próprio indivíduo. O instrumento controla e domina a natureza. Continuando com Vygotsky ele afirma que

*O uso de meios artificiais - a transição para a atividade mediada muda fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia, de forma ilimitada, a gama de atividade em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.*²⁶

Leontiev também realça que o instrumento não é um objeto psicológico, mas afirma que

*todavia, a estrutura interna da actividade intelectual ligada ao instrumento e ao processo de domínio do instrumento, tem, indubitavelmente, um conteúdo psicológico. Mediatizando a actividade do homem, o instrumento reorganiza-a de tal maneira que mesmo os processo mais elementares que a constituem se transformam.*²⁷

São os instrumentos que irão colaborar com a atividade na sua tarefa de transformação do meio. Na teoria histórico-cultural, elaborada por Vygotsky, o emprego dos instrumentos é considerado o fator determinante da atividade psíquica do homem, que o diferencia do animal. A invenção dos instrumentos pelos homens coroa o desenvolvimento orgânico do seu comportamento e prepara o caminho para o seu novo desenvolvimento.

Vygotsky baseou-se em dois grandes aspectos, no Marxismo. Um deles foi a origem social da consciência (em Marx) e o outro a mediação entre ferramentas e signos (em Engels). Continuando a falar sobre a ênfase que Vygotsky atribuiu aos instrumentos, WERTSCH afirma que os três temas que constituem o nú-

26. Ibidem, p. 62 e 63.

27. LEONTIEV, Alexis. Op. Cit., 1978. p. 136.

cleo da estrutura teórica de Vygotsky são: 1) a crença no método genético ou evolutivo; 2) a tese de que os processos psicológicos superiores têm origem em problemas sociais e 3) a tese de que os processos mentais podem entender-se somente mediante a compreensão dos instrumentos e signos que atuam de mediadores.²⁸ WERTSCH vai dizer ainda que o 3º tema é analiticamente superior aos outros dois. Segundo ele, isto é devido ao fato de que:

los argumentos de Vygotsky sobre la mediación pueden ser entendidos por sí mismos, mientras que muchos aspectos importantes de los otros dos temas solamente pueden entenderse a través del concepto de mediación. De esta manera, Vygotsky define el desarrollo en términos de aparición y transformación de las diversas formas de mediación y su noción de interacción y su relación con los procesos psicológicos superiores implica necesariamente los mecanismos semióticos. Además, creo que la contribución más original e importante de Vygotsky consiste en el concepto de mediación. En la época en la que la elaboraba, otros autores ya habían planteado la necesidad de utilizar el análisis genético en el estudio de la mente y habían apuntado argumentos considerando el origen social de la actividad mental. Vygotsky fue el encargado de redefinir y ampliar esas ideas mediante la introducción de la noción de mediación mediante el empleo de instrumentos y signos.

*Durante la última década de su vida, la noción de mediación (oposredovanie) se volvió cada vez más importante, para que dar reformulada definitivamente en la teoría de Vygotsky sobre el funcionamiento mental. En 1933 llegó a decir que "el tema central de la psicología es el tema de la mediación".*²⁹

Concluimos que as ferramentas psicológicas, ou signos, desempenharam um papel central no processo de evolução do homem (a linguagem; vários sistemas para contar; técnicas

28. WERTSCH, J. V. Op. Cit., p. 32-33.

29. Ibidem, p. 33.

mnemônicas, sistemas de símbolos algébricos; trabalhos de arte; escritos, esquemas, diagramas, mapas e desenhos mecânicos; todo tipo de signos convencionais - todos com significados). Estes instrumentos de mediação são produtos da evolução sociocultural e são apropriados pelo homem em sua trajetória histórica.

Concluindo esta parte, gostaríamos de continuar frisando a unidade que percebemos entre a psicologia histórico-dialética e a filosofia marxista. Esta relação, logicamente, não é de identidade, uma vez que cada uma delas tem o seu objeto próprio de estudo, mas uma relação de unidade é claramente percebida entre ambas. Assim é que, com relação a esta parte - a atividade, trabalho, instrumento - ao lermos sobre Marx e Engels, seus seguidores ou tradutores, sentimos, a todo instante, como estas categorias formam a consciência do homem, que é também o objeto da psicologia. Ao se modificar através do trabalho e dos instrumentos, o homem modifica a sua forma de viver e a sua con sciência. Ao lermos os implementadores de uma psicologia soviética, percebemos, constantemente, que toda a determinação psíquica do homem está relacionada às suas condições reais de vida, as quais são conseguidas através do trabalho.

Portanto, os instrumentos materiais também têm o poder de afetar não somente as condições objetivas do homem, mas também as suas condições subjetivas.

Os signos, mesmo não se constituindo em instrumen tos de trabalho do homem, têm pontos em comum com eles, à medida que ambos são mediadores e auxiliares da ação humana. Interpõem-se juntamente com a atividade entre o homem e o objeto de sua ação psicológica. Na relação homem x natureza, junto com o trabalho, os instrumentos e a relação com outros homens, são os signos, em sua forma mais expressiva - a linguagem - os mediadores desta relação.

3. A Práxis

O que poderíamos, nesta parte psicológica, falar sobre a Práxis? Achamos que pouca coisa, uma vez que ela é o pano de fundo de toda a filosofia marxista, sendo, às vezes, até confundida com esta. A identidade é tão grande que, para alguns autores, o marxismo é denominado a Filosofia da Práxis. O homem nesta perspectiva é um ser da práxis, que o diferencia também do animal; o trabalho, para alguns, é a sua práxis, e para outros, deve-se constituir na práxis, forma conscientizada e não alienada do trabalho. A questão teoria-prática, de forma dicotômica, fragmentada, só se resolve na práxis; a consciência do homem é o fruto da práxis.

Psicologicamente, qual o papel da práxis na determinação psicológica do homem? O papel, conforme já salientado, é total. O homem, o seu desenvolvimento psíquico e, logicamente, a sua consciência, fazem-se na práxis. É na ação, na atividade, no trabalho e na transformação do processo social, que está ocorrendo a práxis, onde o homem vai se apropriando do mundo e também alterando este mundo. No ensino, o sujeito da práxis deixa de ser passivo ou puramente ativo, para interagir, intercambiar, agir e sofrer influência.

A práxis transformadora-revolucionária, evidentemente, amplia a consciência do homem no sentido da busca da liberdade, da criatividade e da justiça. É o desenvolvimento psíquico do indivíduo a serviço da equidade social, aspecto óbvio da condição humana, que é o de não ser alienada e nem oprimida.

Nesta parte vamos abordar uma questão intimamente relacionada à práxis e que vai clarificar seu conceito. Trata-se da determinação social x determinação biológica/maturação sobre o homem. Ela se liga à práxis, uma vez que, para o marxismo, o

ser é mais um ser da práxis, que um ser biológico, fruto da hereditariedade, do inato e do desenvolvimento mental pré-determinado.

Para algumas teorias, o desenvolvimento mental es tá ligado à maturação biológica, querendo com isto dizer que é necessário um nível de desenvolvimento mental determinado, para que ações externas, como a aprendizagem, possam ocorrer; e também no sentido de que (também para elas) ele, o desenvolvimento mental, é de caráter mais inato. Este, porém, não é o caso da teoria enfocada neste trabalho.

Aqui, conforme a própria explicação teórico-filosófico-psicológica em questão propõe, há a ênfase no social, no ambiente, nas interações sócio-históricas e interpessoais, no cultural, na comunicação verbal, no contato com adultos e com outras pessoas que sabem mais, na escola, na instrução, no ensino, na aprendizagem, nos conceitos científicos e na imitação. Em sín tese, na apropriação da cultura histórica da humanidade. Como consequência de tudo isto, sentimos a necessidade de apresentar logo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o que será feito no Capítulo III.

O biológico, o inato e a maturação não são desprezados. É claro que, no homem que consideramos, todo o seu arcabouço biológico e físico-neurológico-funcional tem que estar perfeito para que ele se desenvolva adequadamente. Os fatores orgânicos internos, biológicos, são levados em conta mas não superestimados na determinação do homem e de seu comportamento, que é regido essencialmente, nesta abordagem, pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana. O desenvolvimento bio lógico é concretizado através do desenvolvimento social e histórico.

Sentimos em todo o estudo realizado, sobre a psico

logia histórico-dialética, a importância da maturação no desenvolvimento do homem e a força do biológico em seus processos elementares. É necessário basear-se neles, e conhecê-los, se se quer conhecer a história das funções psicológicas superiores.

Há um nível de desenvolvimento mental na criança e no jovem e ele tem que ser observado, pois obedece a leis estruturais, funcionais e genéticas. Então é necessário observar o nível de desenvolvimento mental, o nível de maturidade de suas funções, mas nunca parar nisto; deve-se ensinar acima deste nível, voltando-se para o futuro, para além de suas possibilidades reais, para o prospectivo. Vygotsky e seus colaboradores situam bem isto quando, por exemplo, dizem que, em seus experimentos, umas crianças avançam no desenvolvimento menos que outras.

Sentimos muito bem a força do biológico na passagem do homem primitivo para o chamado homem civilizado.

Gostaríamos de citar uma frase de Leontiev, para reforçar o que acabamos de colocar:

*As propriedades biologicamente herdadas do homem constituem apenas uma das condições da formação das suas funções e faculdades psíquicas, condição que desempenha por certo um papel importante. Consequentemente, se bem que estes sistemas não sejam determinados por propriedades biológicas, dependem todavia destas últimas.*³⁰

Entretanto, queremos dizer que em todos os textos lidos, sentimos que as funções psicológicas superiores estão ligadas ou são de origem sócio-cultural. Também o uso de instrumentos e a fala são historicamente adquiridos. Qualquer investigação psicológica hoje, em qualquer abordagem da psicologia, já leva, de uma maneira ou de outra, em consideração estas condições histórico-sociais.

Por conseguinte, as propriedades psíquicas do homem não lhe são garantidas por leis biológicas, mas pelo processo

30. LEONTIEV, Alexis. Op. Cit., 1978, p. 257.

so de desenvolvimento educacional. Até suas aptidões contidas no cérebro são aptidões para a formação de aptidões psíquicas. As potencialidades são potencialidades universais. Estudos têm demonstrado que até algumas regulações fisiológicas do homem podem ser influenciadas pelo meio, ou estarem sobre o controle deste homem.

Por todas estas considerações é que temos que reforçar o que já foi citado: que o desenvolvimento mental dos indivíduos está diretamente relacionado às suas condições de vida.

Davis e Oliveira sintetizam muito bem esta questão, quando afirmam que

*Vygotsky defende a idéia de contínua interação entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento. Partindo de estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender da natureza das experiências sociais a que as crianças se acham expostas.*³¹

E, mais adiante, elas continuam dizendo:

*Os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida da criança. Gradativamente, as interações sociais com adultos ou com os companheiros mais experientes governam o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança.*³²

Sabemos que Vygotsky tinha uma grande tarefa, que era incluir, em sua explicação biológica, "a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função"; mas também este texto continua,

ao mesmo tempo, ele (os organizadores estão se referindo a Vygotsky) produziu uma crítica devastadora das teorias que afirmam que as propriedades das funções intelectuais do adulto são resultado unicamente da maturação, ou, em outras palavras,

31. DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma M. R. Op. Cit., 1991, p. 49-50.

32. Ibidem, p. 50.

*estão de alguma maneira pré-formadas na criança, esperando simplesmente a oportunidade de se manifestarem.*³³

No final desta parte eles continuam:

*Ao enfatizar as origens sociais da linguagem e do pensamento, Vygotsky segue a linha dos influentes sociólogos franceses, mas até onde sabemos, ele foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a **cultura** (grifo nosso) torna-se parte da natureza de cada pessoa. Ao insistir em que as funções psicológicas são um produto da atividade cerebral, tornou-se um dos primeiros defensores da associação da psicologia cognitiva experimental com a neurologia e a fisiologia. Finalmente, ao propor que tudo isso deveria ser entendido à luz da teoria marxista da história da sociedade humana, lançou as bases para uma ciência comportamental unificada.*³⁴

Queremos aqui registrar um esclarecimento contido nas notas, no final do livro **Formação Social da Mente** de Vygotsky, pelos editores, que interpretaram a expressão aspectos naturais do comportamento, utilizada por aquele, como as características biologicamente dadas, por exemplo, os reflexos presentes ao nascer.³⁵ Segundo eles, Vygotsky foi criticado por uma separação que estabeleceu entre o plano biológico (genético-natural) das funções elementares, e o plano social e cultural, das funções mentais superiores do homem. Os editores, acima referidos, apresentam a crítica a esta divisão realizada por A.N. Leontiev, A.R. Luria e V.M. Teplov, no prefácio que fizeram do livro de Vygotsky, **Development of Higher Psychological Functions**. Entretanto, estes editores não aceitam esta crítica, alegando que este contraste não pode ser inferido da posição teórica de Vygotsky.

Para reforçar os seus argumentos, os editores citam uma frase de Edward E. Bèrg:

33. VYGOTSKY, L.S. Op. Cit., 1984. p. 6-7.

34. Ibidem, p. 7.

35. Idem, Ibidem, p. 167.

*O desenvolvimento mental da criança é um processo contínuo de aquisição de controle ativo sobre funções inicialmente passivas. Para adquirir esse controle, a criança aprende a usar signos, convertendo assim estas funções mentais naturais em funções culturais, mediadas por signos.*³⁶

A estas observações sobre Vygotsky, queremos aqui inserir algumas considerações no que tange à questão: Vygotsky, o "metodólogo", distinto de Vygotsky, o "psicólogo", divisão apresentada por Davydov e Radzikhovskii, em 1985.³⁷

WERTSCH, nesta obra citada, faz uma análise algo negativa desta divisão, uma vez que, pareceu-nos, atribuir ao "psicólogo", uma linha não científica e também unilateral, discrepante da sua linha de "metodólogo".

RIVIÈRE, ao falar da insatisfação de Vygotsky com as respostas que a Psicologia dava a algumas questões, em seu tempo, traça um perfil do que teria sido, na sua interpretação, o Vygotsky "metodólogo":

*El intento de dar respuesta a estas cuestiones exigió de él un esfuerzo gigantesco: primeiro, analizar a fondo (desde una perspectiva de metodólogo) donde estaba la raíz de aquella incapacidad esencial de la Psicología de su tiempo; luego, construir una psicología científica, que, sin perder de vista la premisa esencial de la Psicología de su tiempo; luego, construir una psicología científica, que, sin perder de vista la premisa esencial de un fundamento metodológico común en toda la ciencia de la naturaleza, fuese capaz de dar cuenta de las creaciones de la cultura. Todo ello exigirá, a la larga, introducir una dimensión histórica en el núcleo mismo de la Psicología como ciencia explicativa, y acercarse a la conciencia desde una concepción semiológica de su naturaleza y estructura.*³⁸

36. BERG, Edward E. "L.S. Vygotsky's Theory of Social and Historical Origins of Consciousness" (Tese de doutoramento, Univ. de Wisconsin, 1970, p. 164). In: VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984 (p. 167/168).

37. WERTSCH, J.V. Op. Cit., 1988, p. 60.

38. RIVIÈRE, Angel. Op. Cit., 1985, p. 20-21.

Verificamos que esta dimensão histórica é também a consideração do Vygotsky "metodólogo".

Ainda, RIVIÈRE considera que, o fato de Vygotsky ter, inicialmente, que realizar uma crítica da forma como a Psicologia se encontrava no início dos anos 20, assim como, em sua época, Marx fez uma crítica da economia política, obrigou Vygotsky a assumir a posição de metodólogo antes da de psicólogo.³⁹

Entretanto, mais no final deste seu livro, RIVIÈRE faz uma suposição muito preocupante, ao afirmar que Vygotsky poderia estar sendo apenas "psicólogo teórico" do desenvolvimento. Segundo ele, isto ocorreu quando a sua obra **Pensamento e Linguagem** sofreu cortes (150 páginas!) e alterações (mudança do prólogo e em sua redação), realizadas por Luria e Leontiev, na edição de 1962. As alegações de seus seguidores, para isto, era a

*prematura expresión del pensamiento de Vygotsky, en desarrollo aún cuando murió, y especialmente por la exigencia de reestablecer el diálogo perdido de los miembros de la Escuela de Moscú con los psicólogos occidentales, para lo cual se habían eliminado todos los aspectos que podrían obstruir ese diálogo (por ejemplo, muchos de los más relacionados con el pensamiento marxista).*⁴⁰

RIVIÈRE, portanto, fala de um conhecimento indireto que nós, do Ocidente, podemos estar tendo de Vygotsky (nosso monitor de Psicologia da Educação, após narrarmos os problemas na elaboração dos livros **Formação Social da Mente** e **Pensamento e Linguagem**, nos perguntou: será que estamos lendo realmente Vygotsky?). Portanto, para nós, RIVIÈRE estaria argumentando que Vygotsky, com a mutilação de sua obra, não estaria aparecendo como o "metodólogo".

VAN DER VEER, também faz uma apreciação da questão Vygotsky o "metodólogo" e o "psicólogo":

39. Ibidem, p. 37.

40. Idem, Ibidem, p. 97.

Además era un metodólogo en el sentido ruso del término, es decir, el que analiza los presupuestos y conceptos básicos de ciertas tendencias psicológicas y de la psicología en general. Tal metodólogo tiene que ser al mismo tiempo un profundo conocedor de la historia de la psicología y un filósofo de la ciencia. Vigotskii combinó ambas cualidades, y estoy convencido de que su importancia para la psicología reside precisamente en su trabajo metodológico.⁴¹

Por último, queremos colocar também as considerações de MORAIS, quanto a este assunto:

*Entendemos que las contradicciones entre Vygotzky "el metodólogo" y "el psicólogo", reflejarían, hoy, las contradicciones entre la superación x no superación de una perspectiva empirista. Si así las concebimos, vemos la adecuación de mirar su enfoque como algo que puede ayudarnos a identificar los problemas que nos importan considerar y el como buscar explicar tales problemas; sin que adoptemos una actitud religiosa y, por lo tanto, acientífica.*⁴²

Após estas considerações (e por que não divagações?) voltaremos a WERTSCH, que vai mostrar a relação linha natural x linha cultural. Segundo este autor, a explicação de Vygotzky para a dinâmica da ontogênese, se apóia na suposição de que nas primeiras fases do desenvolvimento (1ª infância), há um predomínio da linha natural, para, após esta fase, interagir com a linha cultural ("interacionismo emergente" com a ocorrência das duas linhas). Entretanto, para este autor, esta interação apenas estava presente no Vygotzky "metodólogo", uma vez que, em suas investigações empíricas ou suas propostas concretas, somente ele dava conta do estudo destas forças, isoladamente, daí a distinção apresentada nesta parte.⁴³ Além disso, assinala WERTSCH,

41. VAN DER VEER, R. "El dualismo en Psicología: un análisis vigotskiano." In: SIGUÁN, M. (coord.) *Actualidad de Lev. S. Vigotski* - Barcelona : Anthopos, 1987, p. 87-88.

42. MORAIS, Artur Gomes. *El Enfoque Vigotskiano: una reflexión sobre sus contribuciones (y algunos de sus posibles límites) para la psicología educativa hoy* - Barcelona - Universidad de Barcelona - 1992.

43. WERTSCH, J. V. Op. Cit., 1988, p. 60.

Vygotsky, apesar de falar em formação "sociobiológica", na prática centrou-se no estudo das forças culturais que transformam o curso natural do desenvolvimento (o curso natural como as "matérias primas" para o cultural). Também, continua afirmando, Vygotsky fazia um paralelismo entre a filogênese e a ontogênese na primeira infância com o domínio da linha natural.

Após isto, as forças culturais predominariam. Citando Vygotsky, ele escreve que

*la maduración orgánica desempeña el papel de una condición más que el de un poder de motivación del proceso de desarrollo cultural, ya que la estructura de dicho proceso se halla definida por influencias externas.*⁴⁴

Seria a estrutura estática dentro da qual as forças culturais se desenvolvem. Para WERTSCH, em Vygotsky, as forças naturais e culturais na 1ª infância são completamente independentes, aspecto já salientado nesta parte.

Em sua opinião, uma das razões para esta falha em Vygotsky, seria a escassez de estudos sobre a criança à sua época. Aquele autor salienta que Vygotsky nunca foi suficientemente claro sobre o que pensava sobre a linha natural, centrando-se, praticamente, seus estudos na linha social ou cultural (não se sabe, por exemplo, se quando ele refere à linha natural, se está falando no caráter orgânico, sobretudo no neurofisiológico, ou nos comportamentos ou nas atividades naturais).

Em muitos dos escritos de Vygotsky, acredita WERTSCH, somente os processos sociais são os criadores dos processos psicológicos.

Portanto, para este autor, está exposto aqui o principal ponto débil da teoria do desenvolvimento de Vygotsky,

44. Ibidem, p. 61.

qual seja, o predomínio da linha social em sua investigação empírica (não em sua teoria). Ao invés de centrar-se no "interacionismo emergente" das duas linhas, que explora em sua teoria, de fato, e concretamente, viu como a descontextualização dos instrumentos de mediação (forças culturais) produzem mudanças ontogenéticas no funcionamento psicológico superior (curso natural do desenvolvimento).⁴⁵ Elaborou, portanto, um enfoque em que o desenvolvimento é produto da aprendizagem (instrução).

Isto, ainda segundo WERTSCH, vai ser particularmente sentido no nível potencial do desenvolvimento da criança, mesmo considerando que este seja parcialmente imposto por seu desenvolvimento real (dinâmica interna). Continua afirmando, entre tanto, que esta questão não foi suficientemente aclarada.

À conclusão deste autor, queremos frisar que, para ele, Vygotsky nunca negou o papel das forças naturais ou biológicas, sendo que, o que ele fez, foi dar primazia a cada uma delas em fases diferentes do desenvolvimento (primeiras fases - funções psicológicas elementares; fases posteriores - funções psicológicas superiores).

Apesar das críticas que Vygotsky recebeu, acreditamos que a sua contribuição para a explicação do desenvolvimento humano, foi considerável, e há um consenso, na maioria dos estudiosos da psicologia, quanto a isto. Suas explicações e de seus seguidores nos propiciam uma visão do homem e sua consciência não mais apenas determinado por influências biológicas, mas por influências históricas, onde este homem encontra-se em interação com o seu meio. Portanto, um homem que se determina na atividade produtiva, mais especificamente na práxis, e não mais um homem determinado pelo meio ambiente.

45. Idem, Ibidem, p. 74.

Na educação e na psicologia, isto deverá ser refletido em uma nova mentalidade e atuação; o professor deverá interagir com o seu aluno para propiciar-lhe condições de avançar o seu desenvolvimento. A aprendizagem não ficará mais completamente na dependência da maturação do sistema nervoso. Procura-se ir "além das aparências", "ver nas entrelinhas", "ir além do real", e "puxar o desenvolvimento". Isto se dará numa práxis, na atividade consciente e na colaboração.

O homem deve estar e agir no mundo, e esta sua ação, para ser práxis, terá de ser uma forma não alienada de viver neste mundo. O homem é um ser da práxis quando ele é consciente, crítico e transformador.

Ao reconhecermos a importância da práxis na vida do homem, mostramos que a sua determinação se processa primordialmente no social, o que vem derrubar teorias de caráter inatistas, que deram origem às teorias de educação que se baseiam em talentos e dons. Com isto o processo educativo terá de levar em consideração o meio social do aluno, e, sobretudo, lutar socialmente para a superação das deficiências de vida dos alunos. É também através do conceito de práxis que o professor terá consciência de que o ensino deverá ser ministrado com a participação ativa do aluno e que a aprendizagem é o mecanismo principal do desenvolvimento do homem.

4. Teoria e Prática

Em que o tratamento da questão Teoria-Prática pode nos ajudar na compreensão de uma verdadeira psicologia, qual seja, a psicologia histórico-dialética?

Inicialmente, vamos mostrar a importância da unidade entre teoria e prática e as consequências da separação entre elas. Para isto, vamos nos apoiar em Leontiev.⁴⁶ Assim o autor se posiciona com respeito à importância da relação de unidade entre teoria e prática:

- *Uma atividade humana ideal na sua forma deve poder, nas condições de separação entre trabalho intelectual e trabalho físico, ser capaz de realizar a vida de um homem.*
- *A atividade ideal interior é profundamente original e qualitativamente particular. Nem por isto deixa de ser uma verdadeira atividade. O trabalho intelectual é, portanto, um trabalho - se bem que a sua forma seja particular.*
Como qualquer outro trabalho, está submetido às condições gerais da produção.
- *A análise psicológica mostra que a atividade interior possui a mesma estrutura que a atividade prática.*
- *É precisamente a comunidade de estrutura da atividade interior teórica e da atividade exterior prática que permite aos seus diferentes elementos estruturais passar - e eles passam realmente - de uns para os outros; assim, a atividade interior inclui sempre ações e operações exteriores, ao passo que a atividade exterior inclui ações e operações interiores de pensamento.*
- *O que há de comum entre a atividade prática exterior e a atividade interior teórica não se limita unicamente à sua comunidade de estrutura. É psicologicamente essencial, igualmente: que elas requeiram, as duas, se bem que de maneira diferente, o homem ao seu meio circundante, o qual, por este fato, se reflete no cérebro humano; que uma e a outra formas de atividade sejam mediatizadas pelo reflexo psíquico da realidade; sejam a título igual, processos dotados de sentido e formadores de sentido. Os seus pontos comuns testemunham a unidade da vida humana.*

46. LEONTIEV, Alexis. Op. Cit., 1978.

- O homem cuja vida não se limita ao trabalho intelectual, mas que tem diversos tipos de atividade, física entre outras, tem também um pensamento de aspectos diversos.

Este pensamento não se fixa, portanto, em pensamento abstrato e a passagem do pensamento à actividade prática efetua-se como um ato absolutamente natural.

- É psicologicamente muito importante por em evidência a comunidade de estrutura entre atividade intelectual e prática e a comunidade de seu elo interno com o reflexo da realidade. Ela permite, em particular, compreender como, nas condições de um desenvolvimento completo da personalidade humana, é psicologicamente possível chegar a uma união equilibrada destas duas formas de atividade que a história isolara.

A seguir Leontiev mostra as consequências da separação entre teoria e prática:

- A divisão social do trabalho leva a que a atividade espiritual e a atividade material sejam incumbidas a pessoas diferentes. Ao mesmo tempo, essa forma de atividade é isolada da atividade material prática, na sequência do isolamento das ligações e relações pessoais dos indivíduos para quem ela constitui a ocupação exclusiva.

Este isolamento da atividade intelectual reflete-se igualmente na cabeça dos homens, que começam a ver nela não uma das formas surgidas historicamente do processo único da vida real do homem, mas a manifestação de um princípio espiritual particular - o mundo da consciência, oposto ao mundo da matéria e da extensão.

Esta concepção idealista errada que opõe espírito e matéria, desempenhou e desempenha ainda em psicologia um papel verdadeiramente fatal. A oposição falaciosa entre espírito e matéria levou a que se apresentasse o pensamento e toda a atividade espiritual interior em geral por aquilo que eles não são na realidade.

- Só a divisão social do trabalho poderia criar condições tais que viessem a permitir ao homem que este representasse, como qualquer coisa de absolutamente diferente dos processos de atividade exterior, os processos de atividade interior existindo entre estes dois processos uma contradição original e eterna.

- Quanto mais o trabalho intelectual se separa do trabalho físico, a atividade espiritual da atividade material, menos capaz é o homem de reconhecer, no primeiro, a marca do segundo e perceber a comunidade das estruturas e das leis psicológicas das duas atividades.

- Ocorrida numa etapa histórica precisa, a "desintegração" da vida humana acarretou uma oposição entre atividade mental interior e atividade prática, depois uma relação de ruptura entre elas.

- Por consequência, esta relação não é nem universal nem eterna.

- A primeira transformação da consciência, engendrada pelo desenvolvimento da divisão social do trabalho, consistiu, portanto, no isolamento da atividade intelectual e teórica.

A segunda transformação da consciência, a mais importante, é, como vimos, a mudança da estrutura interna. Ela revela-se de maneira evidente nas condições da sociedade de classes desenvolvidas.

A grande massa dos produtores separou-se dos meios de produção e as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre as coisas que se separam ("se alienam") do próprio homem. O resultado é que a sua própria atividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente.

Em síntese, Leontiev apontou como consequências da relação de unidade entre teoria e prática os seguintes aspectos: o trabalho intelectual passa a ser trabalho em sua concepção geral; a unidade da atividade prática exterior com a atividade interior teórica leva à unidade e realização da vida humana; o trabalho intelectual aliado ao trabalho material promove a ampliação qualitativa do pensamento; e a associação equilibrada de ambas leva ao desenvolvimento da personalidade humana.

Como consequências da separação entre elas, Leontiev enumerou as seguintes: desigualdade social entre as pessoas; o trabalho intelectual passa a ser o mundo da consciência e não da matéria (situação do idealismo); a contradição entre os dois passa a ser **original e eterna**; o trabalho intelectual, não sendo relacionado ao trabalho físico, promove a ruptura entre elas; e as relações entre as pessoas se "coisificam" e "se alienam". Na prática, esta cisão levará à separação da subjetividade com a objetividade e do fazer com o pensar.

Já abordamos que teoria e prática são aspectos diferenciados da realidade, ou seja, não guardam uma relação de

identidade, mas devem estar constantemente numa relação de unidade. Esta relação levará o homem a um processo coerente da vida. Elas possuem a mesma estrutura psicológica e leis psicológicas também comuns, daí a possibilidade de existência de unidade entre ambas. Possuem também a mesma finalidade que é a de ligar o homem ao social.

Queremos frisar nesta parte que a abordagem de Vygotsky, e toda a teoria psicológica soviética, foi e é uma tentativa de aliar a teoria à prática. Já vimos, em diferentes partes deste trabalho, as finalidades educacionais e sociais que os psicólogos e educadores pós revolucionários tinham como pressupostos na elaboração de seus estudos teóricos. Além disso, para eles, a busca de aproximação do teórico com o real, em uma explicação não metafísica, era também uma forma de conciliação da teoria e prática.

O próprio conceito de ZDP tem por trás esta preocupação, exemplificada na afirmação de Leontiev "*en la URSS se intenta descubrir no cómo el niño ha llegado a ser lo que es, sino cómo puede llegar a ser lo que aún no es*".⁴⁷

A elaboração de todas as ciências após 1917, tinham como finalidade uma coerência com o regime socialista e a colaboração para o desenvolvimento do país.

Esta questão foi assim explicitada por YAROS-CHEVSKI:

El principio de conexión de la teoría con la práctica plasmó el modelo, adoptado por la psicología soviética, del experimento formativo, es decir, de investigación del hombre en el proceso de su formación activa y encaminada hacia un fin. Integridad y actividad de la personalidad, unidad de sus mani-

47. WERTSCH, J.V. Op. Cit., 1988. p. 89.

*festaciones materiales y espirituales, dependencia determinante de sus propiedades respecto a las propiedades de la situación social, de la imagen de la vida y de la sociedad, papel de la conciencia, de las convicciones (de la concepción del mundo) en la jerarquía general de los factores que constituyen la psiquis del hombre: tales son los principios que constituyen el cañamazo teórico de las investigaciones concretas.*⁴⁸

Na educação e na psicologia contemporâneas a relação entre a teoria e a prática deverá ser estreita, ao estabelecer conteúdos coerentes com a nossa realidade, a fim de que possam colaborar com a eficiência do ensino. Queremos com isto dizer que a prática deve estar presente nas pesquisas e na elaboração dos conhecimentos. Acreditamos que a Psicologia da Educação, não apenas por ser uma psicologia aplicada, deve se centrar em estudos e pesquisas de cunho práticos, e não mais somente em pesquisas básicas de cunho teórico.

Conforme já foi salientado no Capítulo I deste trabalho, a ciência, os conhecimentos teóricos científicos e o trabalho intelectual devem estar relacionados com a vida, com o trabalho manual, com a prática e com as experiências de vida.

Na escola, o trabalho do professor deverá estar ligado à vida dos alunos; o conteúdo deverá contribuir para a transformação positiva da vida do aluno, com a resolução dos seus problemas; a Universidade deverá estar ligada com a escola pública; os conteúdos deverão estar ligados à realidade educacional do país.

Ainda quanto à escola, numa tentativa de superação da dicotomia referenciada ao longo do texto, temos um depoimento encontrado no livro **Psicologia e Pedagogia**, escrito por Luria e outros, que assim é expresso:

48. YAROCHEVSKI, M.G. Op. Cit., 1983, p. 346.

Um terceiro ponto fundamental da pedagogia e da psico-pedagogia soviética é, ou pelos menos foi, a recusa da "divisão do trabalho" a nível escolar.

Num sentido muito geral, isso significa que não deve existir uma separação entre escola e sociedade, entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Os estudantes devem participar directamente na vida económico-social, saindo periodicamente da escola a fim de se entregarem a diversos tipos de trabalhos técnico-manuais (veja a intenção de reforma da escola promovida por N. Krushev em 1958).

Dentro da escola, a recusa da divisão do trabalho converte-se numa recusa da separação entre cultura humanístico-literária e cultura científica.⁴⁹

A teoria e a prática devem estar em constante relação dialética, da prática para a teoria e desta para a prática. Assim Paulo Freire trabalhou esta questão em suas aulas do curso Educação Popular e Movimentos Sociais (UNICAMP, 1985):

É necessário que haja a diminuição da distância entre a expressão verbal do professor e a prática educativa - perseguição de um mínimo de coerência. À medida que você aproxima o discurso da prática, o discurso torna-se práxis (opção revolucionária).⁵⁰

Acreditamos que, de forma específica, respondemos à pergunta inicial. De forma geral a própria opção que fazemos neste trabalho pela psicologia histórico-dialética é uma superação, dentro da psicologia, da dicotomização teoria x prática.

49. CECCHINI, Marco. "Introdução". In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY et alii. *Psicologia e Pedagogia*. Lisboa, Editorial Estampa, 1977, pp. 23 e 24.

50. FREIRE, Paulo. Anotações de sala de aula. Unicamp, 1985.

5. Linguagem

Antes de entrarmos na questão da linguagem, propriamente dito, queremos apontar uma distinção conceitual, que há entre os termos russos linguagem e fala. Encontramos tal distinção, em notas de rodapé, nos livros de WERTSCH⁵¹, e de RIVIÈRE⁵². Ocorre que, em russo, a palavra "yazyk" quer dizer linguagem e "rech" quer dizer fala. Como o nome da obra de Vygotsky, Pensamento e Linguagem, é "Myshlenie i rech," a tradução literal desta obra deveria ser pensamento* e fala. Isto ocorreu em várias traduções ocidentais, não ficando, portanto, adequada a tradução desta obra. Conforme afirmou RIVIÈRE, na obra citada:

*El concepto de rech' es amplio, y en Vygotski se refiere, sobre todo, al lenguaje como actividad funcional, incluyendo, un sentido muy pragmático, que se puede contraponer al de lenguaje como estructura abstracta o código analizable con independencia de su empleo interactivo. No se trata, por tanto, del habla como realización motora, sino como actividad instrumental, situable en el plano de las unidades de análisis de la Psicología, de que hablaba Vygotski.*⁵³

WERTSCH também chama a atenção, além do que foi exposto acima, para o fato de que Vygotsky usa em seus textos o termo "palavra" ao invés de "fala", onde poderia parecer que fala seria mais apropriado. Usa o termo palavra no sentido de "sinais sociais mediados e atividade individual" e não para significar "processos de atividade da fala". Logo, não devemos entender o termo vygotskyano palavra no seu sentido literal, mas com uma conotação específica, que lhe é atribuída por Vygotsky, no contexto de suas pesquisas.⁵⁴

51. WERTSCH, J.V. Op. Cit., 1988. p. 31 e WERTSCH, J.V. The concept of Activity in Soviet Psychology, 1981. p. 158.

52. RIVIÈRE, A. Op. Cit., 1985. p. 81.

* Há também a distinção quanto aos termos russos "pensamento como resultado do ato de pensar" (mysl') e "pensamento como processo psicológico" (myshlenie), portanto é ao último que Vygotsky se refere neste seu livro.

53. Ibidem, p. 81.

54. WERTSCH, J.V. Op. Cit., 1981. p. 158.

A linguagem, como diziam os psicólogos soviéticos, ao lado do pensamento, é uma das questões centrais da psicologia humana. Ela, a linguagem, vai propiciar a comunicação entre as pessoas, permitindo-lhes os processos de transmissão e assimilação, necessários para que as gerações anteriores comuniquem a seus descendentes a sua cultura e os conhecimentos armazenados historicamente, bem como para a comunicação entre indivíduos de uma mesma época. Isto propiciará a interação social que levará, sobretudo, à transformação da natureza através do trabalho; a linguagem levará à organização, orientação e articulação do pensamento; desencadeará o aparecimento e o desenvolvimento dos processos de abstração e generalização e, também, será um fator preponderante para a regulação do comportamento humano.

A função da linguagem será a de guiar e determinar o curso da ação, assumindo, em consequência, uma função "planejadora" e "reguladora".

Filogeneticamente, como já vimos, ela surgiu junto com a atividade produtiva ou imediatamente após a mesma, o que vem reforçar o que foi exposto acima, de que a linguagem é a grande propiciadora do contato entre as pessoas.

Através de nossa pesquisa bibliográfica, pudemos perceber que Vygotsky constatou a grande importância da linguagem, atribuindo-lhe, quando esta se liga à atividade prática, "o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual..."⁵⁵ Ele trabalhou bastante com a função da fala, como fator de desenvolvimento do pensamento, sobretudo na infância. Vygotsky afirmou que "*signos e palavras, constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas*".⁵⁶

55. VYGOTSKY, L.S. Op. Cit., 1984, p. 27.

56. Ibidem, p. 31.

Em **Pensamento e Linguagem** Vygotsky escreveu que "... o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança".⁵⁷ O signo ou palavra é que conduz nossas operações mentais em direção à solução dos problemas. O nosso pensamento funciona e nasce por meio dos conceitos (união de fala e pensamento), que se afetam mutuamente num processo contínuo e vivo. Assim Vygotsky conclui esta parte: *"uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra."*⁵⁸

Vygotsky recebeu uma influência grande do filósofo Spinoza que, dentre outros aspectos, também contribuiu nos seus estudos sobre a linguagem.

A linguagem foi o processo mais profundamente estudado por Vygotsky e, como já é bastante conhecido, propôs uma sequência genética contrária à de Piaget, no que diz respeito à evolução da linguagem. Assim PEREIRA sintetiza a posição de Vygotsky:

el lenguaje pasa primeramente por una fase social, en que se emplea especialmente en su función comunicativa, posteriormente pasa por una fase egocéntrica, hasta convertirse en lenguaje interiorizado o lenguaje "para si", adquiriendo una función eminentemente planificadora de la actividad". Continuando ele

afirma:

*el desarrollo del lenguaje sigue el mismo curso y obedece a las mismas leyes que todas las demás operaciones mentales que implican el uso de signos.*⁵⁹

Vygotsky acreditava, também, que a linguagem era o primeiro meio, e o mais importante, para que ocorressem as in-

57. VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987. p. 44.

58. Ibidem, p. 131.

59. PEREIRA, Miguel Pérez. "Vigotski y la psicología dialéctica." In: SIGUÁN, M. Op. Cit., 1987. p. 41-42.

fluências sócio-culturais responsáveis pelo desenvolvimento filogenético e ontogenético. A introdução dos signos levou a uma modificação essencial no mundo humano e, conseqüentemente, em sua estrutura interna, o seu psiquismo.

São as palavras as ferramentas semióticas mais poderosas no contato social e na regulação da conduta. O pensamento vai existir através das palavras. Isto é uma aquisição da humanidade, uma vez que a linguagem apareceu na evolução da espécie e vai ocorrer, não de forma inerente ao ser humano, não sendo portanto nem orgânica ao homem e nem individual..

A palavra, para Vygotsky, é o microcosmo da consciência, através do qual vai desenvolver, formar e construir esta consciência. E foi para buscar a unidade da consciência que ele estudou a relação pensamento e linguagem.

YAROSCHEVSKI afirma, da seguinte maneira, a importância do signo* nesta teoria: *"Es un mediador entre el organismo y la realidad, a la vez que el "canal de enlace" más alto, verdaderamente humano, entre ellos"*.⁶⁰ Inicialmente é usado para fins sociais e somente mais tarde serve para influir no próprio comportamento.

Entretanto, MORAIS, apoiando-se em WERTSCH, coloca que Vygotsky não diz que a linguagem é que produz o pensamento, mas que ele reconhece a *"virtualidad movilizadora del lenguaje, del lenguaje adulto cuando se articula con la actividad realizada interactivamente con el niño"*.⁶¹ Segundo este autor, quem colocou uma função causal da linguagem enquanto fonte ou origem material do pensamento humano foi Luria.

Vygotsky colocou que a análise do significado do

* SIGNO, para Vygotsky, segundo WERTSCH, em sua obra *Vygotsky y la formación social de la mente*, é tudo aquilo que possui significado e que são as ferramentas psicológicas (p. 34 e 44).

60. YAROSCHEVSKI, D.G. Op. Cit., 1983. p. 271.

61. MORAIS, A.G. de Op. Cit., 1992.

signo é o único método adequado para analisar a consciência e que, somente a palavra é capaz de refletir a organização interfuncional da consciência.

Entretanto, aqui também nós vamos encontrar a distinção entre o Vygotsky "metodólogo" e o Vygotsky "psicólogo", já explicada na parte sobre Práxis; mas, nesta parte, ela será relacionada com a questão da palavra e seu significado, como unidade de análise da consciência. Segundo WERTSCH,⁶² esta tese de Vygotsky precisa ser revista, em função dos últimos avanços teóricos nesta área. Sua crítica aponta que, colocar o significado da palavra como unidade de análise da consciência, não apenas vai contra novos estudos, como também não cumpre alguns requisitos estabelecidos pelo próprio Vygotsky. Uma coisa foram os requisitos teóricos de Vygotsky e outra coisa foi o que ele realmente fez, daí a distinção em questão. Após toda esta polêmica, WERTSCH conclui que o significado da palavra não pode ser a unidade de análise da consciência e sim a unidade de análise para examinar a mediação semiótica. As palavras não podem dar conta da compreensão da organização dinâmica da consciência, com suas interrelações variáveis entre suas funções mentais. Além disso, este autor vai dizer que o fato de não haver, em Vygotsky, uma explicação adequada do curso natural do desenvolvimento, leva à não clarificação do que foi exposto acima. Em decorrência disto, dessa limitação em Vygotsky, foi que, segundo ainda WERTSCH, discípulos e seguidores daquele, encontraram a atividade como unidade de análise da consciência, fato já explorado na parte de atividade.

Hiebsch e Vorweg colocam a linguagem como sinônimo de meio de comunicação social e afirmam que, com a ajuda dela, as crianças aprendem a representar objetos, propriedades e pro-

62. WERTSCH, J.V. Op. Cit., 1988. p. 204.

cessos, além de reproduzirem na linguagem as suas próprias operações.⁶³

Leontiev coloca que a linguagem não é somente um meio de comunicação social, mas é um meio ou forma da consciência e do pensamento.⁶⁴ Para ele, o homem ao apropriar-se das significações linguísticas, apropria-se também das significações ideológicas,⁶⁵ tema ao qual voltaremos quando citarmos Bakhtin.

Galperin, coloca claramente os signos como mediadores entre as funções psíquicas superiores específicas do homem e as primeiras formas de comunicação verbal entre as pessoas.⁶⁶ Neste sentido, Vygotsky, em **Formação Social da Mente**, mostra que assim como os instrumentos, os signos são meios auxiliares para se resolver problemas; ambos são atividades mediadas e indiretas; somente que, no caso dos signos, sua ação se dá no campo psicológico e, entre eles, há diferenças em suas naturezas e em seu papel histórico.⁶⁷

Para Bakhtin, a língua é um fato social surgido da necessidade de comunicação, sendo ideológica, uma vez que ela reflete os conflitos de classe da estrutura social. Quando a ideologia, uma forma de manifestação mental, se modifica, a língua também sofre alterações. Consequentemente, se a consciência e o pensamento são condicionados pela linguagem, eles são também modelados pela ideologia. Assim ele escreveu: "*O signo ideológico vive graças à sua realização no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico*"⁶⁸. A língua, além de ser reflexo

63. HIEBSCH & VORWERG. Op. Cit., 1980, p. 82.

64. LEONTIEV, Alexis. Op. Cit., 1978, p. 86.

65. Ibidem, p. 130.

66. GALPERIN, P. Ya. **Introducción a la Psicología**. Habana, Pueblo y Educación (s.d.).

67. VYGOTSKY, L.S. Op. Cit., 1984.

68. BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hicitec, 1988. p. 16.

das relações sociais, serve também de instrumento e material para as mesmas.

Apesar de ter sido Vygotsky o primeiro a afirmar que a linguagem tem um papel decisivo na formação dos processos mentais e de ter sido ele que, com sua tese da mediação semiótica, mais a enfatizou, Luria também muito se dedicou à compreensão da linguagem e sua relação com o psiquismo humano, com amplos estudos e escritos sobre o assunto. Este autor reserva grande parte de seus escritos ao desenvolvimento da linguagem na origem da espécie humana, à importância da linguagem e à diferenciação do homem e animal no que tange à linguagem. Baseando-se em outros cientistas, ele afirma que *"a par com o trabalho, a linguagem é o fator fundamental de formação da consciência"*. Continua afirmando que,

A importância da linguagem para a formação da consciência consiste em que ~~ele~~ efetivamente penetra em todos os campos da atividade consciente do homem, *eleva a um novo nível o desenrolar dos seus processos psíquicos.*⁶⁹

Estas formas mais elevadas serão as formas complexas do pensamento abstrato e generalizado, que farão com que o homem saia do **sensorial para o racional**.

Na ontogênese humana, Luria vai afirmar que a linguagem *"intervém no processo do desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida"*; isto, sob a forma de influência do adulto, que vai lhe transmitindo o saber. Daí o fato de todos os fenômenos relacionados à linguagem terem sido *"os princípios mais importantes da psicologia soviética e, portanto, presidiram toda a sua investigação"*.⁷⁰

A intercomunicação do adulto com a criança vai mudando o conteúdo da atividade consciente e também a sua forma,

69. LURIA, A.R. Op. Cit., 1977, p. 81.

70. LURIA & YUDOVICH. *Linguagem e Desenvolvimento Intelectual da Criança*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985. p. 11.

através da palavra, considerada por ele como "o fator mais importan
te da etapa humana". É através dela, também, que o homem cria a ci-
ência para orientar-se e adaptar-se ao meio.

A linguagem desempenha o papel central no proces-
so de transmissão/assimilação dos conteúdos e conhecimentos esco-
lares, ou seja, os conceitos científicos. É ela, conforme vere-
mos mais adiante, o veículo do conceito de Zona de Desenvolvimen-
to Proximal, que preconiza a ampliação do desenvolvimento men-
tal dos indivíduos, através da aprendizagem, produzindo novas for-
mas de comportamento. É por meio da linguagem que se transmite
a experiência da prática sócio-histórica da humanidade, represen-
tada aqui pelos usos e costumes de uma sociedade, seus hábitos e
habilidades, sua ideologia e, o que é mais importante para a es-
cola, sua ciência.

Concluindo, queremos dizer que, disto tudo, perce-
bemos claramente que é na vida social do homem que se originam
todos os processos mentais complexos. Foi por este motivo, con-
forme afirma Luria, que os soviéticos só estudaram o desenvolvi-
mento mental relacionando-o ao desenvolvimento da linguagem. Sa-
bemos que, os psicólogos que abordaram a questão da linguagem nes-
ta parte, possuem, mesmo dentro da abordagem sócio-histórica, en-
tre si, concepções diferenciadas de linguagem. Não era finalidade
deste trabalho apontá-las. A pretensão desta parte, foi mostrar
que, para estes pesquisadores, para se analisar o desenvolvimen-
to das funções psicológicas, é preciso investigar a reorganiza-
ção dos processos mentais que ocorrem sob a influência da lingua-
gem.

6. A Consciência Humana

Chegamos à consciência, que consideramos o foco desta parte da tese. A consciência, em psicologia, é a própria vida psíquica do indivíduo, fruto de sua atividade orientada e mediatizada no mundo, ou seja, de sua práxis.

O processo de hominização, para o marxismo, se dá na relação homem-natureza, mediatizada pela ação com os outros homens no trabalho, com o uso da linguagem e dos instrumentos. A consciência se dá através da atividade do homem no mundo objetivo, da prática social, pela vida concreta; também com o uso de mediadores, sobretudo o da palavra, responsáveis não só pelo desenvolvimento do pensamento, como pela evolução histórica da consciência.

A questão da diferenciação entre o conceito de consciência, como visto pela psicologia burguesa e pela psicologia marxista, é enfocada por Galperin, quando ele diz que na psicologia burguesa *"a consciência era considerada, em primeiro lugar, como uma qualidade geral de todos os fenômenos conscientes, como uma espécie de luz em que todos estes emergem e, em segundo lugar, como a consciência da existência destes fenômenos."*⁷¹ Já no materialismo histórico, ainda segundo Galperin, *"a consciência é explicada como uma qualidade específica do psiquismo humano no qual se forma, no sistema de relações sociais, no trabalho, sobre a base da linguagem e a assimilação das diferentes formas de consciência social"*.⁷²

A argumentação do pesquisador russo, discípulo de Vygotsky, é a de que os princípios fundamentais do materialismo reafirmam não somente o condicionamento da consciência do homem em relação ao ser social, mas, também, o papel ativo da consciên

71. GALPERIN, P. Ya. Op. Cit., (s.d.).

72. Ibidem.

cia na atividade humana. Isto é, destaca ele a importância de que o ser humano compreenda as condições objetivas das tarefas de sua atividade, como já havia dito Lenin: "*A consciência do homem não somente reflete o mundo objetivo, mas também o cria*".

Smirnov, ao discutir também esta questão do condicionamento do homem ao seu meio social, chega a afirmar que "*a consciência nunca pode ser outra coisa senão a existência percebida*".⁷³ Na verdade, ele está repetindo Marx e Engels em suas **Obras Escolhidas**, quando afirmam que a riqueza espiritual do indivíduo depende totalmente da riqueza das relações reais. Logo, a influência que o homem assimila do seu meio ambiente relaciona-se diretamente ao lugar que ele ocupa na escala social e no seu sistema de relações sociais, assim como do caráter de sua própria atividade.

O teórico que, anteriormente a Vygotsky, melhor estudou a consciência em uma perspectiva dialética, foi M.Ya. Basov (1892-1931), que, por sua vez, baseou-se em Blonski e Kornilov. Sua tarefa era purgar a psicologia do idealismo e, portanto, superar o objetivismo radical da época, com o estudo da consciência. A finalidade da psicologia, sobretudo nos anos 20, era, apoiado no método objetivo e no princípio da causalidade, segundo YAROSCHEVSKI, a busca da: "*particularidad de la conducta humana como interacción compleja y mediata del individuo con la realidad, a diferencia de la interacción biológica inmediata, propia de los animales*".⁷⁴

Basov também foi o primeiro a afirmar que o objeto da psicologia é a atividade, mas não conseguiu, entretanto, encontrar a peculiaridade da conduta humana (a estrutura da consciência), tarefa realizada por Vygotsky. Este conseguiu descobrir

73. SMIRNOV, G., Op. Cit., 1982, p. 7.

74. YAROSCHEVSKI, M. G. Op. Cit., 1983, p. 260.

como surge e como se constrói a consciência, suas conexões interfuncionais e sua estrutura sistêmica, e a consciência passou a ser o problema central da psicologia. Anteriormente a isto, o estudo da consciência era evitado na literatura científica, e era como se ela não existisse. A tarefa da psicologia científica, portanto, deveria ser fazer da consciência um material acessível, traduzindo-o em linguagem objetiva e objetivamente existindo. Acabando, de uma vez por todas, com os fantasmas e ficções existentes.⁷⁵

Leontiev também se dedicou ao estudo da consciência, às constantes estruturais da consciência, não se limitando ao aspecto intelectual, mas analisando também a motivação. Ele afirma, inclusive, que a atividade concreta, a consciência humana e a personalidade, são as três categorias mais importantes para a construção de uma psicologia como ciência. Apesar deste autor dizer que a consciência é a forma histórica concreta do psiquismo do homem, ele coloca, em muitas situações, estes dois termos como sinônimos.

As relações do homem com a natureza vão desenvolver a consciência, materializada pelo trabalho e pela atividade (a práxis social).

Leontiev afirma que a "*atividade do homem é a substância de sua consciência*".⁷⁶ Mas ela, apesar de ser formada na ação, vai ser também formada internamente pelas motivações subjetivas dos homens, aspectos que abordaremos quando falarmos da individualidade. Dentro do homem vai haver um movimento de formação da consciência, ligado ao social.

75. VYGOTSKY, L.S. Consciousness as a Problem in Psychology of Behavior. In: **Soviet Psychology**. New York (4). 1979. p. 12.

76. LEONTIEV, Alexis. Op. Cit., 1980, p. 76.

VAN DER VEER, ao descrever a consciência humana, diz que Vygotsky, em sua obra **Pensamento e Linguagem**, coloca a consciência como uma complexa fábrica de sentidos emocionais, motivacionais e cognitivos.⁷⁷

Para RIVIÈRE, a definição de consciência, proposta por Vygotsky, passava por uma concepção semiótica: a consciência como função significante de caráter instrumental.⁷⁸

Já Vygotsky baseou seus estudos da consciência, dentre outros, no livro de Engels, **Dialética da natureza**, publicado na União Soviética em 1925; também nos **Cadernos Filosóficos de Lenin**, editados em 1929-1930. Nessas obras, a consciência era colocada como uma função complexa da matéria, capaz de um reflexo ativo do real e originada em uma atividade de transformação mediada da matéria; porém, capaz, ao mesmo tempo, de reorganizar a um nível superior todas as funções dependentes dela.⁷⁹

Conforme já analisamos anteriormente, Vygotsky colocou a análise dos signos como o único método adequado para investigar a consciência humana. Para compreender a gênese e a natureza social da consciência temos que analisar a sua estrutura semiótica.

Vygotsky então foi o criador da teoria sobre a consciência humana. Marx e Engels mostraram a importância do trabalho na consciência, mas Vygotsky colocou ênfase nos instrumentos, neste processo. A consciência é o construto mais importante de sua teoria, e o objeto principal de sua investigação. Por isso mesmo, ficou também conhecido como o homem que percebeu a de-

77. VAN DER VEER, R. Op. Cit., 1987, p. 99.

78. RIVIÈRE, A. Op. Cit., 1985, p. 26.

79. Ibidem, p. 39-40.

terminação histórica da consciência e do intelecto humano. Para Vygotsky, apenas o estudo da consciência poderia evitar a fragmentação dos estudos psicológicos. Durante todos os seus estudos ele tinha em mente que a consciência era "*la organización observable objetivamente del comportamiento que nos es impuesta a los seres humanos a través de la participación en las prácticas socioculturais*" ⁸⁰ (o "critério de organização" é o fundamento da concepção da consciência). Entretanto, ele não reservou tratados extensos ao estudo da consciência. Um aspecto importante de seu estudo é que na sua concepção de consciência, os seres humanos são concebidos como construtores permanentes do seu meio. A consciência, para ele, é composta do intelecto e da afetividade e sua natureza de ação, imagem e motivo.

Vygotsky estudou a consciência em sua organização dinâmica e dialética e em suas conexões interfuncionais, observando sua constante transformação e influência mútua, os seus momentos de mudança, sobretudo das relações psicológicas superiores.

As funções psicológicas superiores são vistas por COLE, no prefácio que faz de um dos artigos de Vygotsky, como sinônimos de consciência.⁸¹ Nós entendemos que, estas funções mais sofisticadas do ser humano, fazem parte de sua consciência, e representam a maior parte dela. Vygotsky afirma, também, que a consciência reflexiva era o tipo de consciência que estava no pensamento superior e diz, por exemplo, que alguns processos psicológicos, como a imaginação, não estão presentes na criança pequena e está totalmente ausente nos animais.

Também, podemos sentir as funções psicológicas superiores como a maior expressividade da consciência, quando Vy-

80. WERTSCH, J. V. Op. Cit., 1988, p. 196.

81. VYGOTSKY, L.S. Op. Cit., 1979, p. 3.

gotsky dizia que todas as funções da consciência, surgem originalmente da ação. Sabendo que, no homem, nesta perspectiva teórica, quanto mais ação,* mais elevada a consciência e menos o biológico (o qual tem um papel maior no início da vida da criança), podemos deduzir a afirmação acima. Em seu livro **Formação Social da Mente**, Vygotsky fala mais em funções mentais superiores que em consciência. Entretanto, em **Pensamento e Linguagem**, Vygotsky utiliza mais vezes o termo consciência e a explica também. Diz, por exemplo, que o pensamento e a linguagem, diferentemente da percepção, é que são a chave para a compreensão da consciência. Também, que as palavras têm um papel central na evolução histórica da consciência.

Ainda neste livro, Vygotsky utiliza a consciência como o contrário de inconsciência. Assim é que, ao se apoiar em algumas conclusões de Piaget, ele afirma que:

*... embora a criança em idade escolar adquira uma consciência e um domínio maiores e mais estáveis das suas operações conceituais, ainda não está consciente delas. Todas as funções mentais básicas tornam-se conscientes e deliberadas durante a idade escolar...*⁸²

Então ele fala, também, em consciência não consciente. Assim ele se refere a esta questão:

*Empregamos o termo **não-consciente** para distinguir o que ainda não é consciente do **inconsciente** freudiano, resultante da repressão, que é um desenvolvimento posterior, um efeito de uma diferenciação relativamente elevada da consciência.*⁸³

Continuando, ele afirma que utiliza a palavra **consciência** para indicar a percepção da atividade da mente - a consciência de estar consciente. Vygotsky coloca, inclusive, a importância da escola para a conscientização por parte da criança, de

82. VYGOTSKY, L.S. Op. Cit., 1987, p. 78.

83. Ibidem, p. 78.

* Ação, neste sentido, como práxis.

seus processos mentais. Segundo ele, os seus conhecimentos científicos parecem ser os responsáveis pelo desenvolvimento da consciência e do domínio.

Smirnov, por sua vez, diz que a *"consciência nunca pode ser outra coisa senão a existência percebida"*, conforme referenciamos na introdução desta parte. Aqui já sentimos consciência como o ser que toma consciência de suas relações sociais, diferentemente de Leontiev, que colocou a consciência como o reflexo dos fenômenos da vida.

É tarefa primordial da Filosofia, também, o estudo da consciência do homem, mas estudar os caracteres da estrutura da consciência significa analisá-la do ponto de vista psicológico.

O conteúdo dessa consciência existe sob a forma de significações linguísticas, que são reflexos da cultura elaborada pela humanidade, expressando-se nos **conceitos** apreendidos pelo sujeito em sua interação com o mundo. A consciência, então, é inseparável da linguagem que, por sua vez, é inseparável do trabalho, uma vez que apareceu ao mesmo tempo que ele.

Leontiev afirma em seus livros, que o estudo da consciência, nesta perspectiva, comporta uma outra **démarche**, ou seja, uma outra forma de estudo e de abordagem, uma vez que ela, a consciência, será aqui estudada na interação real entre sujeito e mundo, nas suas relações de vida; não é, portanto, determinada pelo pensamento e pelo conhecimento. A consciência é criada através do conteúdo sensível, que é representado pelas sensações, percepções e representações.

A consciência se desenvolve, se integra e se torna autêntica, quando consegue vencer as contradições entre sentido e a significação (termos que serão explicados a seguir), des-

truindo as dissimulações sociais, promovidas pelo sentido social, alheio às significações. Esta luta é vital para a consciência, uma vez que esta é condição de vida do homem; e, assim, a consciência vai ser o reflexo da vida do homem, e lutar por melhores condições de vida deve ser a sua tarefa primordial. Quando o homem consegue superar os obstáculos e ter uma vida digna, ele vai modificando estruturalmente, do ponto de vista psicológico, a sua consciência. Daqui podemos extrair uma conclusão óbvia de uma adesão ou implementação a esta abordagem filosófica ou psicológica: lutar para garantir a todos os indivíduos condições condignas de sobrevivência.

A explicação dos termos sentido e significado, já em parte explorados neste trabalho, no Capítulo I, se encontra presente nos livros que tivemos acesso, e em algumas notas de rodapé, como em WERTSCH.⁸⁴ Esta explicação, faz-se necessária, uma vez que tem havido problemas em suas interpretações.

Inicialmente gostaríamos de dizer que Vygotsky baseou-se em Paulhan, em suas considerações sobre sentido e significado.

WERTSCH coloca, que, para fazer esta diferenciação, tomou como base o livro de Vygotsky, **Pensamento e Linguagem**, alegando que o termo sentido é usado por este autor, para problemas de referência, sendo oposto ao de significado. Portanto, para a compreensão destes termos, deve-se reportar ao último capítulo deste livro.

Entretanto, na tradução ocidental, sobretudo para o inglês, o termo sentido (sense) tem sido usado para se referir a significado (meaning) e vice versa, situação que não ocorre nos escritos de Vygotsky.

84. WERTSCH, J.W. Op. Cit., 1981 (p. 163). 1988 (p. 136).

O termo significado é usado como uma não referência ao objeto real. Conforme RIVIÈRE, *"si la consciencia constituyera un reflexo directo de lo real, no tendría pertinencia hablar de significado"*.⁸⁵

WERTSCH ainda diz que o significado é o oculto, o interno, o desconhecido. O sentido significaria por exemplo, as propriedades como ação prática sensoriomotriz e significado, o desenvolvimento dos conceitos. Citando Vygotsky, WERTSCH vai dizer que, no caso das palavras,* sentido (smysl) e significado (znachenie) têm como uma das divergências, o fato de que sentido muda em função dos contextos e significado é fixo, estável e permanente em vários contextos. O sentido é uma propriedade dos signos contextualizados.

Retomando ainda as relações entre psiquismo e consciência, Rubinstein, coloca, às vezes, a consciência e o psiquismo como se fossem sinônimos. Mas, quando se refere à consciência, ele afirma sempre que **é o ser consciente de si mesmo**.

Para explicar porque a consciência do homem é o ser tornado consciente o autor postula que é porque o homem é *"capaz de aperceber-se da importância objetiva e social dos seus fins e motivos e porque se deixa reger por eles"*.⁸⁶ A consciência é o contrário de inconsciência, que é quando se desconhece aquilo a que se refere. Em outras partes, entretanto, este autor subjugava a consciência ao psiquismo como, por exemplo, quando ele vai abordar a parte subjetiva do psiquismo, ele coloca que esta parte é a da reflexão, da introspecção e da consciência de si próprio. Coloca também que a parte subjetiva é posterior em aparecimento, no homem, e secundária; e que a primeira, a objetiva, é representada

85. RIVIÈRE, A. Op. Cit., 1985, p. 82.

86. RUBINSTEIN, S.L. Op. Cit., 1972, p. 22.

* O termo palavras, aqui, referindo-se a signos.

e manifestada na vida e na atividade.

Rubinstein escreve, também, que a consciência do indivíduo concreto é a unidade entre o experimentado e o conhecido. Ainda, que a consciência do indivíduo é a unidade ou o conjunto do subjetivo e do objetivo.

Para concluir a parte elaborada por este autor, queremos frisar que ele diz que a *"a consciência põe em evidência o ser do indivíduo. Todo o ser, e também o homem, liga-se e depende do seu meio ambiente"*.⁸⁷

Luria, apoiando-se em Vygotsky, coloca duas afirmações que, para nós, que somos ligados à Psicologia, e, portanto, queremos delimitar o seu campo de ação e seu objeto de estudo, são muito importantes: a primeira, a de que o mundo psicológico do homem é a sua consciência, e a segunda, é que é a atividade consciente o principal objeto da Psicologia.⁸⁸

Interessante, também, a relação que ele faz entre consciência e o biológico ou orgânico, onde conclui que, para se estudar e conhecer a consciência, é preciso verificar a forma social de vida ou a história social da humanidade.

Para Luria a tarefa da Psicologia deve ser: fazer uma análise científica objetiva das formas complexas de atividade consciente (isto deve ser feito, segundo ele, atendo-se ao estudo dos mecanismos fisiológicos que lhe servem de base).

Por último, gostaríamos de falar um pouco sobre a consciência como fruto das determinações sociais. Leontiev afirmava, também, que são as condições sócio-econômicas que determinam a consciência do homem, ou seja, que determinam qualitativamente sua consciência.

87. Ibidem, p. 29.

88. LURIA, A.R. *Pensamento e Linguagem - as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987, p. 87.

Portanto, se as relações de produção se alteram, a consciência também se altera. Logo, a consciência é o reflexo das condições reais ou concretas da vida dos homens e de suas atividades. As mudanças na consciência do homem são reflexos da história e do desenvolvimento social.

Gostaríamos de frisar aqui, que uma situação chave no desenvolvimento social da consciência é a cooperação entre indivíduos, na luta pelas condições de subsistência.

7. O homem como ser individual

Quando decidimos abordar este tema no trabalho, o fizemos para esclarecer para nós, e para quem se interesse, a questão da individualidade, conforme tratada na teoria marxista.* Tínhamos inicialmente um receio, crentes que somos no ser humano, que ao término de nosso estudo, fôssemos deparar com um homem robotizado, mecânico, passivo, não criativo e não transformador. Sabemos que, além disso ser apregoado pelos contrários a esta filosofia, também os regimes implementados sob esta inspiração foram, como no caso do leste europeu, e têm sido, como no caso de Havana, regimes autoritários, a despeito do quanto conseguiram elevar as condições de subsistência do homem. Estivemos em Cuba e sentimos as duas realidades: um homem nutrido, saudável, instruído, mas, por outro lado, um homem que tem medo, que não tem liberdade, que somente acata ordens. Cremos que nenhum regime político conseguiu representar a teoria histórico-dialética em sua totalidade. A filosofia sofreu deturpação em sua implementação. Acreditamos e vimos no decorrer do trabalho, um homem, que mesmo marcadamente influenciado pelo social, é um homem úni-

* O termo individualidade pode ser entendido, neste trabalho, apesar de algumas divergências que poderão ser encontradas, como especificidade, particularidade, privacidade, subjetividade, personalidade e significado pessoal, todos voltados ao homem, logicamente.

co e pode ser um homem com liberdade e com a capacidade de criação.

O que vamos perceber através dos autores estudados é que existe uma individualidade do homem, nesta linha teórica, mas que ela se faz primordialmente na práxis, na ação, no social. Vygotsky acredita que todos os processos psicológicos do homem são primeiramente interpessoais e interpsicológicos - realizados no social - para, posteriormente, serem intrapessoais ou intrapsicológicos - individuais. Afirma, conforme já colocamos nas páginas de abertura desta tese, que todas *"as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos"*.⁸⁹ Também, salienta Vygotsky que o desenvolvimento do comportamento é *"regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana."*⁹⁰

Podemos supor que o pensamento de Vygotsky, sobre a relação indivíduo-sociedade, está fundamentado na tese sexta sobre Feuerbach, para a qual o entendimento da individualidade humana tem como pressuposto o entendimento das relações sociais, nas quais o homem está colocado. Portanto, embora não se possa deixar de considerar a importância da individualidade, em Vygotsky, citado por WERTSCH, ela tem uma dimensão derivada e secundária. A partir dessa colocação, é fácil entender a crítica que Vygotsky fez à psicologia de sua época, como sendo aquela que, equivocadamente, estudava o comportamento social como sendo derivado do individual, e não o contrário.⁹¹

Sobre este assunto, Leontiev vai dizer que *"a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social"*.⁹² Com isto, não se quer dizer que o homem vá

89. VYGOTSKY, L.S. Op. Cit., 1984, p. 64.

90. VYGOTSKY, L.S. Op. Cit., 1987, p. 44.

91. WERTSCH, J.V. Op. Cit., 1988, p. 75-76.

92. LEONTIEV, A.N. Op. Cit., 1978, p. 88.

receber direta e passivamente estas influências. O homem vai absorvê-la em sua forma particular de ser, de acordo com o seu grau de conscientização, de sua participação e de sua apropriação ou assimilação. Aqui entra o sentido subjetivo e pessoal do homem, que seria, para Leontiev, "a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados".⁹³ Para este autor, a história da consciência não é independente de sua existência. A estrutura da consciência não é, além disso, independente da estrutura da atividade humana. Leontiev, além de falar em consciência individual, particular, sentido subjetivo e pessoal, denomina também esta parte das particularidades psicológicas da consciência do homem, de espírito, de psique e de ser do homem.

Ao falar do papel da psicologia nesta concepção histórica, Leontiev explicita que ela deverá estar vinculada aos problemas da vida, ajudando a resolvê-los para "*construir uma vida nova, a de um homem liberto até ao desenvolvimento completo e harmonioso de todas as suas aptidões e propriedades*".⁹⁴ Daí se vê que, este autor faz alusão às aptidões do homem. Leontiev também diz, desta feita em MAGALHÃES-VILHENA, que na realização social, o homem é também uma criatura corpórea, natural; mas, com o desenvolvimento da produção e da comunicação material, a consciência vai se libertando da conexão direta da atividade laboral e vai atingindo a forma universal do reflexo mental. Aqui vai abrangendo também a esfera das relações individuais, "*constituindo-se algo de especial na vida de cada um deles*".⁹⁵

O soviético Leontiev aborda, ainda, a questão da consciência individual na sociedade de classes, as contradições

93. Ibidem, p. 98.

94. Idem, Ibidem, p. 142.

95. LEONTIEV, Alexis. In: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco (org.). Op. Cit., 1980. p. 62.

que esta situação engendra , concluindo que, somente uma psicologia ligada às relações sociais, poderá estudar adequadamente esta consciência individual. Seria uma psicologia que, sem nunca perder de vista o mundo interior do indivíduo, vai ligá-lo ao mundo exterior.

Portanto, Leontiev mostra que o sujeito, de forma independente, também atribui significados, como objetos de sua consciência e como "mecanismo" de compreensão, que ligará com outros "elementos formativos" da consciência individual, adquirindo aí novas qualidades. Isto gera uma duplicidade de vida dos significados (o da ciência e o dos indivíduos específicos). Mesmo assim, ele continua afirmando que esta individualidade e subjetividade continuam ligados ao sócio-histórico, à objetividade. Para Leontiev, isto é o que L. Vygotsky chamou de o plano "escondido" da consciência, que, para a psicologia tradicional, eram as "forças essenciais, intrínsecas, originalmente implantadas na própria natureza humana". O significado pessoal faz parte das motivações do indivíduo, e é ele *"que dá à consciência humana a sua parcialidade"*.⁹⁶ Estes significados pessoais são também dotados de intencionalidade. Apesar de o homem ser indiferente aos significados objetivos, estes são os únicos meios através dos quais os significados pessoais podem se expressar; ou seja, as experiências, que são a superfície da consciência, e, portanto, "imediatamente aparente ao sujeito", só aparecem na objetividade (fenômenos).

Leontiev conclue dizendo que a inexistência de unidade da espécie humana é devida às diferenças de condições de vida e do nível do desenvolvimento das aptidões do homem e

96. Ibidem, p. 73.

suas capacidades intelectuais, e não às diferenciações biológicas e naturais.⁹⁷ Portanto, em nossa opinião, este autor acredita que, ao nascer, o homem vem dotado de aptidões e capacidades intelectuais, as quais deverão, para se desenvolverem, encontrar condições sócio-econômicas favoráveis. Por fim, consideramos que faltou, nas três fontes bibliográficas que pesquisamos sobre Leontiev, explorar um pouco mais a questão das aptidões e capacidades intelectuais do homem.

O mesmo sentimos com relação ao soviético Smirnov, ao qual não atribuímos muita importância em seu estudo sobre a individualidade, porque o sentimos, pelo menos na obra que exploramos, mais como um político do que como um filósofo, ou historiador ou um psicólogo. Este autor escreveu vinte e uma vezes, ao longo do seu livro, o termo **aptidões**, mas não o definiu e nem o explicou. Usa também outros temas e citações sem explorá-los do ponto de vista da individualidade, como **trabalho criador, talentos, inclinações, desejos, capacidades, dons**; afirma que a "vida de um indivíduo é uma história única" e que há "homens diferentes segundo ofícios, inclinações, interesses, gostos e simpatias". Estes temas são praticamente apenas citados, uma vez que, por outro lado, na maior parte do seu livro, o homem, para ele, é marcadamente determinado pelo social. Assim ele escreve sobre o assunto: *"Em cada personalidade está refletida a particularidade individual da existência social do homem"*.⁹⁸

Luria cita, dentre as partes principais da Psicologia, por ele consideradas, o estudo das formas complexas das emoções, a Psicologia do indivíduo e das diferenças individuais.

97. LEONTIEV, Alexis N. In: ENGELS, F. et alii. Op. Cit., 1980.

98. SMIRNOV, G. Op. Cit., 1982, p. 45, 55, 10.

Estas últimas, segundo ele, são as "diferenças" de propriedades do sistema nervoso, de peculiaridades individuais no campo emocional e do caráter, traços característicos do processo cognitivo e do talento".⁹⁹

Já Danilov, fala em interesses e inclinações dos educandos e desenvolvimento das potencialidades internas dos alunos.¹⁰⁰

Hiebsch e Vorweg, por sua vez, foram os autores que melhor clarificaram, em sua obra, a questão da determinação do social, no indivíduo. Vamos iniciar a análise destes autores colocando a definição do que vem a ser **personalidade** para eles:

*A totalidade das características e regularidades individuais (como caso particular das características gerais do homem) que se formam na actividade vital mediante influências externas e que regulam a ativa interação entre os homens e a realidade. A personalidade é, por assim dizer, aquilo com que um homem, por si mesmo e com relativa invariância, pode contribuir para o confronto com o meio, e principalmente com o meio social.*¹⁰¹

Personalidade para eles, portanto, é a individualidade, que colocam sempre entre aspas, querendo referir-se à relação do homem com a sociedade. Sobre este assunto, eles vão escrever que, o comportamento e a estrutura da personalidade, mais são aprendidos do que herdados e que quando a criança demonstra, logo cedo, alguma característica da personalidade dos pais, isto é mais devido à imitação social precoce do que à hereditariedade. As teorias que enfatizam o inato, para eles, estão ultrapassadas. A personalidade, acreditam, é determinada na sociedade através da atividade; indicam sempre que a determinação da personalidade é sempre e fundamentalmente externa e não interna. Mas, segundo

99. LURIA, A.R. Op. Cit., 1979, p. 15.

100. DANILOV, M. A. et alii - *Didáctica de la Escuela Média*. Habana, Editorial Pueblo e Educación, 1984.

101. HIEBSCH & VORWEG. Op. Cit., 1980. p. 64.

eles, não é numa relação mecanicista de causa e efeito, uma vez que o homem tem uma liberdade relativa dentro do sistema, podendo transformá-lo e adaptá-lo a si próprio.

O esquema da determinação da personalidade, segundo estes autores, é o seguinte: estrutura social → estrutura do grupo → estrutura da personalidade. Entretanto, como já vimos, esta relação não é unilateral, uma vez que o indivíduo (apesar de secundariamente) co-determina a estrutura e o grupo social. Isto é uma relação dialética, apesar do primado genético da sociedade.

Para Hiebsch e Vorweg, qualidades de percepção, como as colocadas pela gestalt como inatas, são aprendidas na infância. Também não são aceitas as categorias intelectuais apriorísticas preconizadas por Kant. Segundo estes autores, no ensino, apropria-se principalmente o pensamento. Ao falarem sobre as operações intelectuais pré-existentes, eles afirmam que elas são encontradas nos homens, somente "sob forma objectivada, nas produções sociais dos homens"... Os autores aceitam as aptidões e predisposições, mas continuam afirmando que o mais essencial, para o seu desenvolvimento, é confrontar com a atividade específica que as desenvolverá. Portanto, para eles, há uma determinação social daquilo que chamamos aptidões e capacidades dos homens".¹⁰²

Estes autores, também, analisam uma parte mais extremada da determinação do homem, que são as propriedades de regulação interna (vegetativa) da relação organismo-ambiente; estas, notadamente, estão fixadas hereditariamente, portanto fechadas à informação, e são relativamente rígidas. Mas, também neste caso, poderá haver a interferência do social, não criando propri-

102. Ibidem, p. 81 e 83.

edades de regulação, mas modificando-as ou combinando-as.

Os mecanismos da relação **sujeito-objeto** - percepção, operações intelectuais e aptidões - também estão hereditariamente fixados filogeneticamente, para adaptação às qualidades físicas dos estímulos. Mas são, segundo os autores, "muito menos rígidos e relativamente moldáveis, isto é, estão abertos à recepção de informação". Conforme já diziam Marx e Engels, citados pelos autores, "*a formação dos cinco sentidos é uma obra de toda a história universal passada.*"¹⁰³

Por último, os autores vão abordar o plano superior de determinação do homem, que é a relação **personalidade-sociedade**, onde eles concluem o seguinte:

A aprioridade biológica das leis de transformação ou propriedades de regulação que nela funcionam tende para zero, isto é, este sistema, tanto no que respeita ao seu conteúdo como às leis formais do seu funcionamento, é um sistema aberto à informação."¹⁰⁴

Em **Psicologia e Pedagogia** (1977) escrito conjuntamente com Luria e outros, Bogoyavlensky e Menchinskaya falam em características de idade de espírito do aluno, em diferenças individuais quanto à capacidade de aprendizagem e falam até em características tipológicas da atividade nervosa superior do homem e suas características de temperamento.¹⁰⁵

Rubinstein no volume VI de sua obra, aborda a questão da individualidade do sujeito, da seguinte forma:

Na actividade do trabalho desenvolvem-se as aptidões do ser humano, forma-se o seu carácter, forjam-se os seus princípios ideológicos e muda-se a sua atitude para com actuação prática. Ainda que, no "processo educativo real (que a cri

103. Idem, Ibidem, p. 84 e 79.

104. Idem, Ibidem, p. 84.

105. BOGOYAVLENSKY, D.N., MENCHINSKAYA, N.A. "A Psicologia da Aprendizagem de 1900 a 1960". In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY et alii **Psicologia e Pedagogia**. Lisboa, Editorial Estampa, 1977 (p. 224 e 225).

ança leva a cabo ao crescer) desenvolvem-se ambos os processos, tanto o da apropriação de um determinado sistema do saber como simultaneamente o das aptidões". ¹⁰⁶

Chegamos ao final de uma parte que mais tínhamos receio de trabalhar, quando nos enveredamos por este tema de tese, por desconhecimento, e por medo de que, ao final do mesmo, fôssemos deparar com um homem mecânico, passivo e alienado pelo social. Hoje percebemos que a filosofia histórico-dialética e, portanto, a psicologia, nesta linha, nos mostra um homem "humano", real, diríamos o "homem de fato". Isto nos faz reportar às nossas aulas, quando trabalhamos com esta abordagem da psicologia; aqueles alunos mais reflexivos e críticos, nos dizem, diante de nossa empolgação ao transmitir este conteúdo, que não entendem o porquê de tal entusiasmo, uma vez que a explicação que lhes estamos transmitindo, corresponde àquilo que eles pensam que deve ser; é a explicação verdadeira do homem. Isto somente fica claro, para eles, quando percebem o quanto outras explicações psicológicas do homem são dicotômicas e fragmentadas e não reais.

A individualidade existe; não determinada hereditariamente - apesar de existirem alguns aspectos neste sentido, como vimos - mas no social, na práxis, na vida, sendo mais desenvolvido o homem, do ponto de vista de suas individualidade, quanto melhores condições de vida e de reflexão tiver.

A individualidade do homem será resultante de suas relações sociais e mais a forma como elaborará estas relações. O homem, com a característica que possui, da práxis, não recebe passivamente as influências ambientais. Nesta perspectiva, o homem tem a sua individualidade sim, a despeito do que se critica nesta abordagem. Mas é uma individualidade diferente da colo

106. RUBINSTEIN, S.L. Op. Cit., 1972, p. 80 e 137.

cada por teorias de cunho idealista, com ênfase no hereditário e no biológico. Estas teorias inatistas levarão a uma diferenciação das pessoas, aos nascerem, pelo caráter genético, e não pelo cunho social. Esta forma de pensar marca as nossas sociedades sob a égide do capitalismo.

Por outro lado, a individualidade do homem, na visão socialista, é a de um homem ativo, que se envolve com o mundo, que nele participa, que dele recebe as influências e que também deverá transformá-lo.

8. A Dialética Marxista

Consideramos que Vygotsky e seus colaboradores foram, realmente, os primeiros soviéticos a utilizarem o método histórico-dialético na psicologia. Conforme já citado, CHELPANOV, primeiro diretor do Instituto de Psicologia de Moscou, pós-revolução de 1917, era adepto da introspecção, de Wundt, e, Kornilov, apesar de perceber as bases materialistas e marxistas da psicologia, apenas se restringiu ao estudo do que denominou reatologia - reações comportamentais como elementos básicos. Vygotsky conseguiu escrever uma psicologia marxista e se propôs a estudar, de forma científica e dialética, as funções mentais superiores ou complexas. Portanto, até por uma questão de situação temporal da Psicologia Soviética, apesar das propostas materialistas de Kornilov, foi Vygotsky e seus colaboradores que tiveram realmente a preocupação de colocar a dialética dentro da Psicologia. Caso isto não ocorresse, eles não seriam verdadeiramente os implementadores do marxismo na psicologia, tarefa a que se propuseram.

Na análise que faremos nas páginas seguintes, de alguns teóricos histórico-dialéticos, colocamos não apenas características do método dialético na psicologia, como também a dialética como uma nova forma de pensar, uma vez que acreditamos ser,

esta parte, também uma forma psicológica da dialética.

A análise de Kosík vai mostrar em que consiste a maneira de pensar propiciada pela dialética: reconhecimento da constante emergência do **novo** na realidade humana, revisão permanente e realização constante de um "detour" (dar uma volta): "*o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte*". A dialética vai tratar da "coisa em si", vai tratar o conhecimento como a própria dialética em uma de suas formas, onde este conhecimento vai ser a decomposição do todo - esta decomposição será para "reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa".¹⁰⁷

A dialética, para este autor, é o pensamento crítico que, continuamente, se questiona quanto à possibilidade de compreender a realidade, mostrando os fenômenos como produtos da práxis social da humanidade - o caráter histórico do fenômeno.

A dialética vai destruir as formas reificadas do mundo objetivo e ideal, a pseudoconcreticidade ou as criações fetichizadas deste mundo, tornando-se, portanto, um método revolucionário de transformação da realidade.

É um método, continua Kosík, da totalidade concreta, não no sentido de conhecer todos os aspectos da realidade, mas "é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade".

Diz, ainda, que este método observa a relação dialética da verdade absoluta com a relativa, do racional com o empírico, do abstrato com o concreto, do ponto de partida com o resultado, do postulado com a demonstração...¹⁰⁸

107. KOSÍK, Karel. Op. Cit., 1976, p. 9 e 14.

108. Ibidem, p. 36 e 37.

O autor escreve que o método dialético "*parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo*".¹⁰⁹ Parte também do todo para as partes e das partes para o todo; dos fenômenos para a essência e vice-versa; da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade. Tudo isto num movimento recíproco e elucidativo, até atingir a concreticidade.

A abstratividade, afirma Kosík, unilateralidade e isolamento, vão ser superados pela relação dialética quantitativo-qualitativo e regressivo-progressivo. Observa também, na dialética, a criação, a estrutura e a gênese do real.

A dialética precisa ser entendida, não apenas do ponto de vista "horizontal" (relação das partes e todo), mas também do "genético-dinâmico" (criação do todo e unidade das contradições), e por último, na sua dimensão "vertical" (fenômeno e essência).

Por fim, queremos concluir, na análise deste autor, com uma frase que julgamos muito importante sobre a dialética: ela não "reduz a consciência às condições dadas; concentra a atenção no processo ao longo do qual **o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido**".¹¹⁰

Kopnin fala sobre a prática como o critério da verdade, mostrando o caráter das contradições no pensamento, levando à dialética objetiva. Aborda também o pensamento criador, como um pensamento dialético. Chama a dialética materialista de fundamento filosófico da análise lógica do conhecimento científico moderno, que vai se apresentar como lógica e teoria marxista do co

109. Idem, Ibidem, p. 42.

110. Idem, Ibidem, p. 131.

nhecimento, a ciência da verdade. Aborda também a dialética subjetiva com "o mesmo movimento objetivo, só que sob uma forma de sua existência diferente da natureza". A dialética subjetiva não é só o movimento do pensamento, mas também a atividade histórica do homem. Afirma Kopnin, que a "filosofia marxista estuda o pensamento e suas leis com a finalidade de descobrir as leis gerais do desenvolvimento dos fenômenos do mundo exterior, bem como para revelar as leis do desenvolvimento do próprio conhecimento..." ¹¹¹ Neste sentido vai observar a interrelações entre os aspectos: singular, particular e universal das relações sociais; a coincidência do conteúdo do conhecimento com o seu objeto.

Por último, gostaríamos de salientar que Kopnin coloca que a dialética é, ao mesmo tempo, filosofia e método do pensamento teórico-científico.

Giovanni, fala do método dialético "como instrumento de superação da 'ilusão da transferência', que acompanha as visões do senso comum a respeito da vida coletiva". ¹¹²

Danilov e Skatkin (1984) fazem uma abordagem interessante desta questão mostrando que, como o desenvolvimento histórico avança em saltos e de forma "zigzagueante", o "*sistema de las ciencias no puede por eso limitarse a la simple reproducción del desarrollo histórico; este a veces recurre al método lógico de investigación y exposición*". ¹¹³

Bottomore afirma que a dialética de Marx é científica, ontológica, histórica e relacional. Para ele, as "totalidades parciais", partes específicas da totalidade social", estão

111. KOPNIN, P.V. Op. Cit., 1978, p. 51 e 80.

112. GIOVANNI, Geraldo. **O método dialético**. Texto apresentado no 3º Seminário Nacional de Enfermagem, Unicamp, SP. p. 171.

113. DANILOV, SKATKIN. Op. Cit., 1984.

relacionadas entre si, numa série de interrelações e determinações recíprocas que variam e constantemente se modificam".¹¹⁴

Engels refere-se aos dois pólos de uma antítese, o positivo e o negativo, dizendo que eles "são tão inseparáveis quanto antitéticos um do outro e que, apesar de todo o seu antagonismo, se penetram reciprocamente";¹¹⁵ também analisa a dialética que há entre causa e efeito, onde eles mudam constantemente de lugar, podendo o que é causa agora ser efeito depois, e vice-versa. Para Engels, as coisas devem ser vistas dialeticamente em suas conexões, concatenações, dinamismo, nascimento e morte. Chama esta nova forma de pensar, de ciência positiva da natureza e da história.

Chegamos por fim em Vygotsky, que consideramos o primeiro e maior sistematizador e aplicador do método dialético em Psicologia embora, logicamente, não o único. Nesta parte, sobre a análise da bibliografia pesquisada sobre dialética, até agora, trabalhamos mais com a alteração que a dialética proporcionou na forma de observar e captar um fenômeno, diferentemente da forma tradicional. Colocamos as premissas que devem reger o novo método psicológico. A partir de agora, serão vislumbradas as características do novo método da psicologia, para atender a esta perspectiva* teórica.

A base para a metodologia psicológica vygotskiana pode ser encontrada no chamado método de análise genética e das unidades holísticas de Marx.

O método de Vygotsky recebeu o nome de experimental-evolutivo e tinha, portanto, como meta, a análise genética

114. BOTTOMORE, T. Op. Cit., 1988. p. 381.

115. ENGELS, F. Op. Cit., 1986. p. 48.

* Apesar de terem conotações diferenciadas, neste trabalho **abordagem, teoria, perspectiva e linha teórica**, deverão ser vistas com o mesmo sentido.

dos processos evolutivos do desenvolvimento mental. Na sistematização de seu método, ele teve como inspiração a metodologia utilizada por vários pesquisadores da Psicologia: a Gestalt, o método de estimulação dupla, sobretudo nos experimentos de resolução de problemas, propostos por Kohler; nos estudos experimentais de Basov; no campo teórico de Lewin, sendo dele que Vygotsky retirou as idéias de genótipo e fenótipo, aplicados à psicologia; aceitou e elogiou as inovações metodológicas de Piaget, que foi o primeiro a introduzir o método clínico na psicologia, onde enfatizava a qualidade em vez da quantidade; e em aspectos da tradição behaviorista, dentre outros.

Baseou-se no método clínico de Piaget na elaboração do método de estimulação dupla, modificando-o para introduzir questões de ensino-aprendizagem.

Vygotsky, também, coloca algumas características da observação do fenômeno psicológico, nesta nova abordagem, tais como: verificá-lo em suas relações dinâmico-causais, em seu movimento, em suas conexões, em seu desenvolvimento; reconhecer que o comportamento humano é qualitativamente diferente do comportamento do animal; que o desenvolvimento humano é parte do desenvolvimento geral da espécie; parte do pressuposto que o homem recebe influência da natureza e também age sobre a mesma, criando assim novas condições para sua existência - "reação transformadora da natureza".¹¹⁶

Vygotsky reserva toda uma parte, deste livro acima referido, para explicar o novo método, em um capítulo denominado "Problemas de Método". Neste capítulo, após demonstrar as diferenças do método dialético para o da abordagem naturalista, passa a apontar os três princípios que formam a base desta abordagem, na análise das funções psicológicas superiores:

116. VYGOTSKY, L.S. Op. Cit., 1984. p. 70.

- a) **Analisar processos e não objetos** - este vai levar a uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos. Por isto é que ele propõe o método de "desenvolvimento experimental", cuja tarefa de pesquisa, passa a ser a reconstrução de processos dos estágios do desenvolvimento psicológico: provocando-os, criando-os artificialmente, fazendo com que retornem a estágios iniciais.
- b) **Explicação versus descrição.** Faz-se necessário para que apareçam as relações dinâmico-causais reais, subjacentes aos fenômenos psicológicos, e também a sua gênese; a sua essência e não apenas a aparência; o seu genótipo e não apenas o fenótipo; as manifestações externas e internas.
- c) **O problema do "comportamento fossilizado"** - Isto deve ser atentado para evitar processos que se fossilizaram devido a um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico. Este fato ocorre mais facilmente nos processos psicológicos automatizados ou mecanizados, por suas origens remotas e pelo número de repetição que sofreram. Por isso, perdem a sua aparência original, não coincidindo a aparência externa com a sua natureza interna. Deve-se, neste caso, fazê-los voltar às origens e estudá-los de forma dinâmica, em seu processo de mudança, onde o passado e o presente se fundem, sendo o presente visto historicamente. É necessário estudar os processos do nascimento à morte, passando por todas as suas fases, verificando sua natureza, sua essência e seu movimento. No movimento é que o fenômeno que se mostra.

Vygotsky salienta a importância do novo método, com a seguinte afirmação:

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse

caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. ¹¹⁷

Em síntese, o método genético apresenta cinco princípios fundamentais:

1. *Los procesos psicológicos humanos deben estudiarse utilizando un análisis genético que examine los orígenes de estos procesos y las transiciones que los conducen hasta su forma final.*
2. *La génesis de los procesos psicológicos humanos implica cambios cualitativamente revolucionarios, así como cambios evolutivos.*
3. *La progresión y los cambios genéticos se definen en términos de instrumentos de mediación (herramientas y signos).*
4. *Algunos ámbitos genéticos (filogénesis, historia sociocultural, ontogénesis y microgénesis) deben examinarse con el fin de elaborar una relación completa y cuidada del proceso mental humano.*
5. *Las diferentes fuerzas del desarrollo, cada una con su propio juego de principios explicativos, operan en los diferentes dominios genéticos.* ¹¹⁸

O método dialético, portanto, nos aponta uma nova visão dentro da Psicologia, que norteará, não somente a análise do que já existe nesta área, como na proposição de novos estudos. Todas as nossas pesquisas deverão ser regidas por esta forma de ver o fenômeno psicológico. Os estudos psicológicos terão uma nova forma de abordagem, diferente da que vinha sendo realizada até então. Neste sentido, para conclusão, vamos citar uma frase de Vygotsky, que reforça o que acabamos de escrever:

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade do desenvolvimento de diferentes funções, metamor-

117. Ibidem. p. 74.

118. WERTSCH, J.V. Op. Cit., 1988. p. 72.

fose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. ¹¹⁹

Outrossim, é um método que deverá ter sempre presente a história da cultura e da sociedade, quando se estuda a história das crianças. Portanto, ele deverá se aliar à análise antropológica e sociológica, para ter uma visão de historicidade e totalidade do sujeito estudado. Poderá associar dados quantitativos aos dados qualitativos do objeto de estudo. O pesquisador terá a liberdade de se engajar na pesquisa; de utilizar estratégias organizativas ou **auxiliares externos** (método de estimulação dupla), conforme denominou Vygotsky em seus estudos; observar mais a criança no campo (brinquedo, escola, etc.) do que no laboratório, assim podendo acompanhá-la de forma mais natural em suas interações.

Concluindo, ao abordar a dialética, o fizemos de duas formas, não somente como a nova forma de pensar desmistificadora, mas também como o novo método de estudo dos fenômenos sociais e psicológicos. Sabemos que toda ciência tem o seu método de estudo próprio, coerente com os seus princípios filosóficos. A ciência estava oculta, conforme Marx salientou, sob a ideologia que imperava na Alemanha, em sua época. Estava de ponta-cabeça. É a existência que determina a essência, são as relações sociais que determinam o homem e sua consciência, e não o contrário.

Para se ter visão global do fenômeno e desocultar o real, era necessária uma nova forma de captação da realidade e de seu estudo. O novo método teria que se basear na percepção

119. VYGOTSKY, L.S. Op. Cit., 1984. p. 83.

de totalidade, historicidade e contradição. Os fenômenos são mutáveis, dinâmicos e é preciso estudá-los em seu processo histórico, em suas origens, em seu âmago. Somente o método histórico-dialético foi e é capaz de dar conta do estudo verdadeiro da realidade.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL:*

UM CONCEITO PARA O DIAGNÓSTICO DO DESENVOLVIMENTO MENTAL

E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

O terceiro capítulo está, basicamente, desenvolvendo em três partes, a saber: **na primeira**, faremos todas as colocações teóricas necessárias à compreensão do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal; **na segunda** parte são descritas pesquisas realizadas para diagnose e para fins instrucionais, usando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal: uma da próprio Vygotsky; uma pesquisa desenvolvida por A. Luria; outra, de Beatriz D. González;** e, por último, uma de Mariane Hedegaard, com vistas especificamente a aplicações instrucionais.¹

Como já falamos anteriormente, optamos por não realizar o experimento, mas sim por descrever o que foi realizado pela

* Segundo Wertsch (1988) a tradução literal de ZDP deve ser "zona de desenvolvimento mais próximo" ou "mais imediata" (p. 83).

** Beatriz D. González, cubana, professora da Universidade de Havana, com quem nos entrevistamos em visita a Havana, aceitou nos orientar na elaboração deste capítulo, quando desfrutaríamos uma **bolsa sanduíche** do CNPq que, por motivos internos à Universidade onde trabalhamos, não pudemos desfrutar.

1. HEDEGAARD, Mariane - The zone of proximal development as basis for instruction. In MOLL, Luis C. **Vygotsky and education - Instruction implications and applications of sociohistorical psychology** -Cambridge - Cambridge University Press - 1990. p. 349.

professora Beatriz Diaz González, de uma forma bem detalhada, tirando dele as conclusões pertinentes. Esta opção prende-se, também, ao fato de que os experimentos de Vygotsky não foram analisados, nos livros aos quais temos acesso, de uma forma pormenorizada.

A terceira parte deste capítulo, que também consideramos inédita, é uma tentativa de focalizar ou direcionar toda a análise de Zona de Desenvolvimento Proximal para a questão da escolarização. Neste caso, o inédito não se refere às conclusões neste sentido; o inédito se refere apenas ao fato de que não utilizaremos esta categoria com conclusões para diagnose. Nós a utilizaremos apenas com a aplicação para o ensino, para a aprendizagem e para a escola.

1. Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Potencial)

Antes de propor o seu modelo teórico, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), L.S. Vygotsky traça, em sua obra, um esboço das principais teorias psicológicas existentes, à sua época, que tentavam explicar a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Inicia discutindo a posição que preconiza que *"os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado"*.² Nesta visão a aprendizagem, além de ser considerada um processo externo e que não está envolvida ativamente no desenvolvimento, apenas se utilizaria dos avanços do desenvolvimento há pouco referido. O desenvolvimento seria um pré-requisito para a aprendizagem, enquanto que esta seria considerada como uma superestrutura. Por-

2. VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984 (p. 89).

tanto, nesta teoria, a aprendizagem apenas segue os caminhos abertos pelo desenvolvimento, não tendo um papel de determinação do desenvolvimento e da maturação. Jean Piaget e A. Binet são citados por Vygotsky como exemplo desta posição.³

A segunda teoria diz que **aprendizagem é desenvolvimento**. Nela os dois conceitos se misturam, coincidem entre si e se identificam. Um é reduzido ao outro, uma vez que ocorrem simultaneamente, ficando de forma superposta, pois são idênticos. Podem ser tanto a proposta por W. James, que pontificou que a aprendizagem é a formação de hábitos, e daí é desenvolvimento, quanto a teoria dos reflexos condicionados, que diz que desenvolvimento é o domínio dos reflexos condicionados. À aprendizagem é atribuído um valor de primeiro plano no desenvolvimento da criança.

A última teoria discutida por Vygotsky é a **Gestalt**, que afirma que *"o desenvolvimento se baseia em dois processo inerentemente diferentes, embora relacionados."*⁴ Neste caso, cada um influencia o outro: de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro, o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento. O desenvolvimento refere-se a um âmbito mais amplo de determinação do que a aprendizagem.

Segundo Vygotsky esta teoria procura superar o extremo das duas citadas anteriormente, combinando-as, mostrando que se é possível tal combinação é porque têm aspectos em comum, não sendo, portanto, opostas. Ao demonstrar que a aprendizagem e o desenvolvimento são interagentes e mutuamente dependentes, evidencia também um amplo papel da aprendizagem no desenvolvimento: a apren

3. Ibidem, p. 90

4. Idem, Ibidem, p. 91.

dizagem estimula e impulsiona o processo de maturação que, por su a vez, prepara e torna possível a aprendizagem.

Entretanto, Vygotsky rejeita as três posições acima citadas, por considerá-las insuficientes para explicação do desenvolvimento e da aprendizagem humanos. Ele demonstra que o aprendizado das crianças é iniciado antes do seu ingresso na escola, a pesar de os tipos de aprendizado fora da escola e na escola serem diferenciados. Foi para demonstrar a dimensão da aprendizagem escolar que, como conclusão de suas pesquisas, propôs a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Conforme definido por Vygotsky, e já explicitado neste trabalho, ZDP

*...é a distância entre o **nível de desenvolvimento real**, que se costuma determinar através da solução independente de problema, e o **nível de desenvolvimento potencial**, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.*⁵

Continuando, ele afirma que é aquilo que a criança não pode resolver independentemente, sem assistência, mas que com ajuda poderá vir a resolver. Seriam aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. Só que, diferentemente de outros teóricos do desenvolvimento, estas funções não seriam **frutos**, mas **brotos** ou flores do desenvolvimento, ou ainda resultados do desenvolvimento, embora propiciadas e desencadeadas pela ação da aprendizagem. O

*...aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.*⁶

5. Idem, Ibidem, p. 97.

6. Idem, Ibidem, p. 97.

Sabemos que, até à época de Vygotsky e seus companheiros russos, os métodos de verificação do nível de desenvolvimento intelectual pautavam-se naquilo que a criança era capaz de fazer sozinha, o que ocorre até os nossos dias, haja visto os testes e as provas piagetianas. Este nível de desenvolvimento completado é denominado de **Nível de Desenvolvimento Real (NDR)**, por Vygotsky, que lhe define como o *"o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já **completados**".*⁷ Ressalta Vygotsky, que é aquilo que as crianças conseguem fazer por si mesmas, produtos finais do desenvolvimento, bem como funções que amadureceram. Contrariamente a esta posição, Vygotsky acredita que também a aprendizagem pode levar ao desenvolvimento e, portanto, conhecer uma criança pelo seu nível de desenvolvimento real é não conhecê-la, diagnosticá-la em toda a extensão do que é capaz.

Foi neste sentido que os soviéticos, iniciados por Vygotsky, e outros (por exemplo González, 1986),⁸ utilizaram a ZDP como critério de diagnóstico do nível de desenvolvimento cognitivo da criança. Acreditavam eles que não poderiam se limitar ao NDR, se o que se pretende, ao fazer o diagnóstico de uma criança, é saber a relação entre o seu desenvolvimento e a sua capacidade de aprendizado. Aquilo, portanto, que ela consegue fazer após passar pelo processo de aprendizagem, alterando o seu desenvolvimento, seria muito mais indicativo do seu desenvolvimento verdadeiro.

Portanto, para Vygotsky, há um outro nível do desenvolvimento, denominado Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) que, conforme já foi dito, seria aquele nível que a criança poderá vir a atingir com ajuda de outras pessoas. Concretamente, para se diagnosticar o desenvolvimento mental de uma criança, utilizando-se a Zona de Desenvolvimento Proximal, deve-se ir além do seu NDR,

7. Idem, Ibidem, p. 95

8. González, Beatriz Díaz. *El desarrollo intelectual y sus alteraciones*. Ciudad de la Habana, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, 1986.

isto é, além do que faz sem monitoração, passando por situações em que a criança recebe ajuda ou colaboração na resolução de problemas.

Esta ajuda pode ser dada quer pelo professor, ou outra pessoa adulta que saiba mais do que ela, quer por outra criança ou colega que também já tenha dominado o processo em questão. Isto significa que, ao pesquisarmos uma criança que não consegue desempenhar uma ação ou raciocínio pretendido, devemos colocá-la junto ou sob a ação de quem já tenha alcançado tal nível e que a realiza (a ação) diante dela, enfim de alguém que possa provocar o seu avanço. Posteriormente, devemos verificar se ocorreu uma alteração em seu desenvolvimento (não apenas memorização).

Esta ação poderá ser realizada de diferentes maneiras: realizar simplesmente a ação ou operação diante da criança, por inteiro ou parte dela, sem maiores explicações, ou com explicações; fornecer apenas pistas para que a criança resolva; pedir a criança para repetir ou imitar demonstrações; iniciar a solução e pedir que a criança a complete; verificar se ela é capaz de resolver algo em colaboração com outras crianças; fornecer instruções ou conhecimentos por escrito, principalmente se se tratar de crianças mais velhas; enfim, mostrar à criança várias maneiras de tratar o problema, conforme salienta Vygotsky.

Evidentemente, que algumas das crianças não terão o seu nível de desenvolvimento ampliado com esta ajuda, bem como outras poderão ter uma maior ampliação e outras menos. A importância da ZDP, neste sentido, é que faz justiça à criança, ao ter o seu desenvolvimento mental avaliado e diagnosticado. Este método permite verificar o nível de maturação completado e aqueles ciclos e processos maturacionais em desenvolvimento e em formação.

Segundo Vygotsky, o "*nível do desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a Zona de Desenvol*

vimento caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente".⁹ O que é Zona de Desenvolvimento Proximal hoje, passa a ser nível do desenvolvimento real amanhã. Além de fator de diagnóstico a ZDP passa a ser também fator de prognóstico do desenvolvimento mental.

A Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme seu criador,

*...permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está com processo de maturação.*¹⁰

Isto posto, concluímos que, basear-se apenas no desenvolvimento efetivo da criança, não a faz avançar para níveis de desenvolvimento superiores aos já atingidos. O nível de desenvolvimento real indica que os processos de desenvolvimento da criança começaram a ocorrer e que poderão ir além.

Deve ter ficado claro nesta proposta de desenvolvimento e aprendizagem não são coincidentes. São distintos, mas interdependentes; também que o processo de desenvolvimento está sempre um pouco atrás, caminha mais lentamente, em relação à aprendizagem, aspecto que exporemos melhor e mais amplamente ao abordarmos as implicações educacionais desta questão.

O conceito de ZDP lida, portanto, com as noções de presente (o nível em que se encontra a criança) e de futuro (o nível que ela poderá vir a alcançar), ou seja, a construção de distância entre ambas, quanto ao entendimento do desenvolvimento psicológico.

É a distância entre o desempenho individual e o assistido, entre o mais antigo e o mais recente e entre os concei-

9. VYGOTSKY, L.S., Op. Cit., 1984. p. 97.

10. Ibidem, p. 98.

tos científicos ligados aos espontâneos.

É a região dinâmica em que se dará a transição do funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico. A instrução* vai criar a ZDP, e somente neste sentido ela será positiva, uma vez que despertará e colocará em funcionamento uma série de processos de desenvolvimento. A ZDP maximiza o crescimento das funções intrapsicológicas, somente possíveis na esfera da interação.

Algumas críticas também foram desenvolvidas a este conceito. Segundo Wertsch¹¹ a ZDP tem apresentado três pontos débeis que geraram e tem gerado muitas pesquisas, tanto na URSS como no ocidente:

1) Segundo este autor, Vygotsky mesmo tendo analisado e rechaçado as três principais teorias da época que explicavam o desenvolvimento e aprendizagem (o modelo comportamental, o piagetiano e a gestalt), não explicou realmente o que vem a ser desenvolvimento. Ainda de acordo com Wertsch, isto é uma das situações que geraram a questão de Vygotsky como "metodólogo" e como "psicólogo" ou "teórico", levantado por Davydov y Radzikhovskii - 1985, e já exposta no 2º Capítulo deste trabalho. Segundo Wertsch este problema levou à redução do desenvolvimento ao processo de instrução;

2) o fato de Vygotsky não ter estudado o comportamento da criança, em seus primeiros anos de vida, (primeiros períodos da ontogênese), levou à incompreensão dos processos de início do funcionamento interpsíquico, consequentemente da ZDP neste período, de seus precursores e de seu funcionamento posterior;

* Para Wertsch (1988) o termo literal mais apropriado para se referir a ZDP, neste caso, não seria instrução mas "processo de ensino-aprendizagem". p. 87.

11. WERTSCH, James W. *Vygotsky y la formación social de la mente* - Barcelona - Paidós - 1988 - 1ª ed. p. 89, 90, 91 e 92.

3) segundo Wertsch e vários outros pesquisadores somente é possível compreender o conceito de ZDP se for considerado o contexto histórico específico, ou seja, sócio-institucional. Este contexto influiria no funcionamento da ZDP, contrariando a compreensão de que os conhecimentos contidos nas tarefas das ZDPs são, em princípio, naturais ou universais.

Em nossa opinião, a carência de um maior aprofundamento neste aspecto, poderá levar à compreensão de formas universais do pensamento, peculiares à teoria piagetiana. Entretanto, compartilhamos com SIGUÁN, de que Vygotsky percebeu que distintos meios socioculturais oferecem possibilidades distintas de desenvolvimento dos indivíduos nele inseridos. Assim este teórico expressa esta questão

La amplitud de las diferencias sociales y culturales entre os pueblos que constituyen la URSS, y el interés que despertaban estas diferencias en los años postrevolucionarios, impulsó a los colaboradores de Vigotski a estudiar sus consecuencias sobre el desarrollo en alejadas regiones de la Siberia. Los resultados del estudio sirvieron años después para acusar a Vigotski de "racista" y de "rebajar" la dignidad de los pueblos asiáticos.¹²

As pesquisas de Vygotsky e seus colaboradores estão recheadas de frases que reforçam a importância do meio sócio-cultural.

Assim podemos expressar a conclusão de SIGUÁN para esta crítica: *"En varias ocasiones Vigotski señalo la necesidad de realizar estudios transculturales a fin de buscar principios más generales de desarrollo.¹³*

12. SIGUÁN, Miguel (coord.). *Actualidad de Lev S. Vygotsky*. Espanha, Anthropos, 1987. p. 16.

13. *Ibidem*, p. 43-44.

VALSINER e van der VEER¹⁴ também colocam três problemas teóricos com relação ao conceito de ZDP; os dois primeiros, **zona e desenvolvimento**, são mais de origem conceitual; e o último, o de qualificação de **potencial ou proximal**, com sua conexão entre o conceito de zona e de desenvolvimento. Estes teóricos, que utilizam neste texto, ao invés de ZDP, a sigla ZBR, do russo **zona blizhaishego razvitia**, vão dizer que Vygotsky, inicialmente, reconheceu o problema, para depois conceituá-lo. Afir-
mam que o termo foi usado entre os anos de 1932 e 1933, mas que somente tem o seu registro em uma palestra realizada em Moscou em março de 1933. Colocam que Vygotsky usou muito o conceito de ZDP mas que o usou em contextos diferentes, como nos três apresentados a seguir:¹⁵

1º) como a "diferença de escore" alcançado entre as condições assistidas e individuais;

2º) como uma extensão generalizada do primeiro; a ênfase na diferença geral (não quantitativa) entre a capacidade da criança em socializar-se em contextos assistidos (assistência social) e em contextos individuais. Aqui, não há referên-
cia direta com a primeira situação.

Nestes dois casos há a idéia de que os processos emergentes do desenvolvimento da criança, são difíceis de serem observados, porque eles são mascarados pelo nível atual de desen-
volvimento, que é facilmente visível.¹⁶

14. VALSINER, Jaan e VEER, René van der. The encoding of distance: the concept of the "zone of proximal development" and its interpretations. In Rodney R. Cocking & K. Ann Renninger (Eds.) **The Development and meaning of Psychological distance** Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1991 (no prelo). pp. 3-7.

15. Ibidem, p. 11.

16. Idem, Ibidem. pp. 11, 12, 13.

Neste sentido é salientado também que estes dois aspectos (diferença de escore e assistência social) estão envolvidos com as questões de esforço de diagnóstico para estimar o potencial do desenvolvimento futuro e não como em testes convencionais; e ainda a ligação de ensino-aprendizagem com o desenvolvimento mental no contexto escolar.

3º) a ZDP como brincadeira, onde o desenvolvimento da criança sai da situação social imediata e passa a ser um objeto mediado no mundo. Vygotsky reinvidicou para a brincadeira status similar ao de ensino-aprendizagem, numa interdependência com desenvolvimento, alegando que a brincadeira cria a ZDP.

Segundo VALSINER e van der VEER somente o processo de imitação, se o considerarmos como um processo básico que opera sobre as funções dentro da ZDP, a qualquer tempo, poderá unir as três situações dos contextos citados acima, uma vez que a imitação está presente nos três casos.

Gostaríamos de terminar esta parte sobre as críticas que Vygotsky recebeu, mas também sua contribuição, com uma afirmação de WERTSCH:

*Al presentar esta argumentación he intentado poner el énfasis en sus puntos débiles y sus aciertos. Los primeros son muchos, pero su brillantez sobre la relación entre los procesos sociales e individuales todavía representa una importante contribución. De nuevo, esta aportación se puede atribuir casi por entero al hecho de que Vygotsky no trabajaba en el marco de una única ciencia social o disciplina humanística. La amplitud de conocimiento es, al menos, responsable: en parte de su éxito a la hora de evitar el tipo de reduccionismo individual que tan a menudo caracteriza a la psicología contemporánea.*¹⁷

17. WERTSCH, J.W. Op. Cit., 1988. p. 92.

2. Experimentos realizados utilizando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Passaremos agora ao relato de alguns experimentos que utilizaram o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal para fins de diagnóstico (Vygotsky, Luria e González) e com vistas a aplicações instrucionais (Hedegaard), este último inserido no livro de MOLL.¹⁸

Neste livro, MOLL apresenta vários experimentos que utilizaram o conceito de ZDP, para fins instrucionais, que não exporemos neste trabalho.

2.1. VYGOTSKY, assim descreveu como aplicava o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal:

Em nossa quarta série de estudos, abordamos um problema que não havia recebido atenção suficiente no passado, mas que consideramos de importância fundamental para o estudo do aprendizado e do desenvolvimento.

A maior parte das investigações psicológicas acerca do aprendizado escolar media o nível de desenvolvimento mental da criança fazendo-a resolver certos problemas padronizados. Supunha-se que os problemas que ela conseguisse resolver sozinha indicavam o nível do seu desenvolvimento mental nessa ocasião específica. Mas, desse modo, só é possível medir a etapa já concluída do desenvolvimento da criança, o que está longe de representar a totalidade do processo. Tentamos uma abordagem diferente. Após termos descoberto que a idade mental de duas crianças era, digamos, oito anos, demos a cada uma delas problemas mais difíceis do que seriam capazes de resolver sozinhas, dando-lhes uma pequena assistência: o primeiro passo para uma solução, uma pergunta importante ou algum tipo de ajuda. Descobrimos que uma das crianças podia, em cooperação, resolver problemas elaborados

18. MOLL, Luis C. Op. cit. 1990.

para uma criança de doze anos, ao passo que a outra não conseguia ir além dos problemas concebidos para crianças de nove anos. A discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indicam **zona de seu desenvolvimento proximal** (grifo nosso); em nosso exemplo, essa zona é de quatro para a primeira criança e de um para a segunda. Podemos realmente afirmar que o seu desenvolvimento mental é o mesmo? A experiência nos mostrou que a criança com a zona maior de desenvolvimento proximal terá um aproveitamento muito melhor na escola. Essa medida dá-nos uma pista mais útil sobre a dinâmica do progresso intelectual do que aquela que nos é fornecida pela idade mental.¹⁹

Neste experimento, como era de se esperar, as crianças tiveram o seu desenvolvimento avançado pelo processo de ajuda. Vygotsky fala em "pequena assistência" e, mesmo assim, uma criança avançou 01 ano e outra 04 anos. Isto vem indicar que a Zona de Desenvolvimento Proximal é diferenciada entre as crianças. Afirma também que quanto maior a Zona de Desenvolvimento Proximal, melhor a criança se beneficiará dos ensinamentos da escola.

Em **Formação Social da Mente** ele cita um exemplo semelhante, só que, neste último, ele faz uma suposição. Escreve que, se, por exemplo, uma de duas crianças (ambas com a idade mental de 8 anos) "ficar doente por um ano" e a outra "nunca faltar à escola", poderia este fato ser um dos fatores a afetar o intelecto. Mas, continua, se elas continuassem estudando juntas, elas se desenvolveriam mais ou menos da mesma forma. Se, porém, as duas recebessem colaboração em suas dificuldades, como no relato de sua experiência acima, elas poderiam ampliar seu desenvolvimento mental, uma mais e outra menos, demonstrando que as

19. VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987. p. 88 e 89.

dinâmicas de seu desenvolvimento são diferentes.²⁰

Ele cita também a pesquisadora americana Dorothea McCarthy que "mostrou que em crianças entre as idades de três a cinco anos, distinguem-se dois grupos de funções: aquelas que as crianças já dominam, e aquelas que elas só podem pôr em ação sob orientação, em grupos e em colaboração umas com as outras, ou se ja, que elas não dominaram de forma independente". Com a orientação e a colaboração, o segundo grupo de crianças chega a atingir a idade mental de crianças entre cinco e sete anos de idade.

A vantagem também deste diagnóstico é que se nós "determinarmos as funções em maturação, poderemos prever o que a contecera a essas crianças nas idades de cinco a sete anos, desde que sejam mantidas as mesmas condições de desenvolvimento."²¹

2.2 - LURIA, ao demonstrar que "a comparação da atividade intelectual em diferentes culturas poderia produzir informações acerca da origem e da organização do funcionamento intelectual do homem", acaba por também mostrar, na vida real, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Inicia sua explanação colocando que anteriormente às suas idéias, Vygotsky já havia colocado a questão da seguinte forma: "... as pessoas que crescem sob circunstâncias culturais diversas serão diferentes no que tange às capacidades intelectuais básicas que desenvolverão quando adultas."²²

Cita também teorias opostas a esta como a de W.H. R. Rivers e psicólogos da gestalt, estes últimos que afirmavam que princípios da percepção e do pensamento são categorias universais.

20. VYGOTSKY, L.S. Op. Cit., 1984. p. 17.

21. Ibidem. p. 98.

22. LURIA, A.R. Diferenças Culturais de Pensamento. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. S.P. Ícone, 1988. p. 39.

Foi a partir daí que resolveu "levar a cabo o primeiro grande estudo de amplo alcance das funções intelectuais entre os adultos de uma sociedade não tecnológica, ilustrada (sic) e tradicional. Além disso, tirando partido das típicas mudanças culturais que estavam ocorrendo em remotas partes de nosso país", afirmava Luria, "esperávamos traçar as mudanças que ocorrem no processo de pensamento e que são provocadas pela evolução social e tecnológica".²³ Isto ocorreu nos primeiros anos da década de 30, nas aldeias e campos nômades do Uzbequistão e da Khirgizia na Ásia Central (tinham grandes discrepâncias entre formas culturais). Teve na pessoa de Vygotsky um colaborador. O Uzbequistão tinha uma cultura elevada e antiga que incluía realizações poéticas e científicas, mas com o campesinato analfabeto e separado desta cultura. Receberam influência da religião islâmica e conservaram, por isso, a mulher isolada da vida social.

Após a revolução essas áreas sofreram profundas mudanças sócio-econômicas e culturais. Luria observou este período, com a dissolução da estrutura de classe, bem como alterações econômicas e culturais (período de transição). Observou o grupo não desenvolvido dos analfabetos, vivendo em vilas, e grupos já envolvidos na vida moderna, e que experimentavam as influências da mudança provocada pelos soviéticos. Apesar de não terem curso superior, diferenciavam-se quanto às atividades práticas, modos de comunicação e perspectivas culturais. Pesquisou cinco grupos diferentes,* uns que participaram das mudanças na economia socialista e sofreram os reflexos dessa alteração, e dois que não participaram.

Utilizou, mais que a observação, a investigação

23. Ibidem. p. 41.

* Luria trabalhou nesta pesquisa com 2 grupos de pessoas analfabetas; 1 grupo com apenas curso rápido para ensino nos jardins de infância, e quase sem treinamento para leitura; 1 grupo de pessoas praticamente apenas alfabetizadas e que, além disso, tinham tido cursos rápidos; e por último 1 grupo que havia tido de 2 a 3 anos de estudo mas com qualificações educativas baixas.

experimental, com todos os cuidados que a situação requeria, como o uso de testes especialmente organizados, nos quais os sujeitos vissem sentido, e que permitissem varias soluções, cada uma das quais indicando um aspecto da atividade cognitiva. Introduziu também algumas tarefas de aprendizagem.

Na pesquisa as pessoas deveriam demonstrar a maneira cognitiva de refletirem suas experiências em diversos níveis de análise. Foi observada a mudança na organização da atividade cognitiva das pessoas, paralelamente às alterações na organização social de suas atividades de trabalhos. Nas pessoas que tinham mais experiências com alfabetização ou técnicas organizadas de agricultura coletiva, predominavam formas abstratas de nomear figuras. As mulheres que estavam em escolas de treinamento de professores usavam os mesmos nomes para as figuras; que as dadas pelas mulheres analfabetas vivendo em vilas remotas. Para os camponeses mais tradicionais a semelhança concreta era o modo dominante de agrupamento, inclusive colocando figuras diferentes como "as mesmas" ou semelhantes entre si. Segundo o autor o "tipo de percepção por categorias reflete formas de classificação de objetos historicamente desenvolvidas e transmitidas".²⁴ Também a classificação, que é comunicada pela sociedade através de seu sistema linguístico, sendo por isto uma experiência partilhada; o pensamento conceitual, taxionômico (abstração e generalização), articula-se com as operações teóricas que uma criança aprende a executar na escola. Em sua pesquisa, Luria ainda observou que os sujeitos rejeitavam a tarefa teórica e

24. Idem, Ibidem. p. 20.

a substituíam por outra prática e foi o fator preponderante no caso de pessoas analfabetas e que não tinham recebido qualquer educação. Os que tinham tido alguns cursos escolares ou frequentado durante certo tempo um programa de treinamento, tendiam a misturar modos teóricos e práticos de generalização. Pessoas que, de alguma forma, eram mais educadas, empregavam a classificação categórica como método de agrupar os objetos, ainda que tivessem recebido apenas um ou dois anos de escolaridade.

O autor conclui esta parte dizendo "que a função primária da linguagem muda à medida que aumenta a experiência educacional da pessoa" (grifo nosso). Os sujeitos menos educados atribuem significados mais concretos aos termos, que os mais educados, que utilizam termos mais abstratos. Os menos instruídos não usavam as palavras para codificar os objetos em esquemas conceituais, mas para estabelecer as inter-relações entre as coisas.

Com a educação, logo os sujeitos fazem a transição para o pensamento abstrato. Educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar idéias acerca da realidade. Ocorre a transição da consciência sensível para a racional.

Muitas outras conclusões, neste mesmo sentido, aponta o autor, mas abster-nos-emos de acrescentá-las por julgarmos suficientes as citadas, para nossos propósitos.

Conclui, finalmente, o seu trabalho que "a auto-consciência crítica era o produto final de um desenvolvimento psicológico socialmente determinado". Termina afirmando "que mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram

alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados"²⁵

O experimento que acabamos de descrever, de Luria, apesar das críticas que recebeu e recebe é um exemplo das implicações educacionais que estão embutidas no conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal**, quais sejam a de que a escolarização promove o desenvolvimento mental das pessoas.

Algumas das críticas ao experimento de Luria que teve como colaborador Vygotsky, foram estabelecidas por COLE Y SCRIBNER, e citadas por WERTSH.²⁶ Aqueles pesquisadores consideram dois aspectos quando se coloca a relação "alfabetização-descontextualização e funções psicológicas superiores", presentes na pesquisa acima referida:

1º) a questão se a alfabetização pode ser equiparada com a escolarização. Eles acreditam que não foi a alfabetização e sim a escolarização formal que afetou o desenvolvimento intelectual (alfabetização e descontextualização de um lado e descontextualização e funcionamento psicológico superior de outro);

2º) a possibilidade de diferenciar as distintas formas de alfabetização, de acordo com o critério dos papéis funcionais que estas cumprem na vida do indivíduo e da sociedade.

COLE Y SCRIBNER pesquisaram sujeitos da etnia Vai da Libéria na realização de tarefas cognitivas. Estes sujeitos eram alfabetizados em inglês nos seus contextos educativos formais; em Vai, sua própria língua, mas não em contexto de escola

25. Idem, Ibidem. p. 51 a 58.

26. WERTSCH, James W. Op. Cit. 1988. p. 53.

rização formal (somente para escritos pessoais e correspondência comercial) e, por último, muitos eram alfabetizados em árabe apenas para leitura do Alcorão, em suas atividades religiosas.

Utilizaram tarefas similares às empregadas por Lúria e Vygotsky e concluíram que apenas a alfabetização em inglês, adquirida em contextos escolares, pode ser realmente associada a certos tipos de descontextualização previstos por Vygotsky. Esta alfabetização, para ter efeito mais duradouro, requer que a pessoa continue na escola. As pessoas alfabetizadas apenas em língua Vai ou árabe não demonstraram alterações em suas aptidões intelectuais de ordem superior.

Optamos por inserir neste trabalho esta crítica de SCRIBNER e COLE, não apenas por ser uma crítica à condução do experimento de Lúria, mas também por julgarmos que ela não invalida o conceito de ZDP. Ou seja, a ZDP é compatível com a idéia desses pesquisadores. O que é criticado aqui não é a idéia geral do conceito, mas a relação escolarização e alfabetização. Entretanto, pareceu-nos que WERTSCH derruba esta crítica, ao afirmar que: *"no es necesariamente incongruente con los argumentos de Lúria y Vygotsky, ya que ellos no tocaron explícitamente este tema"*.²⁷ Ainda acrescenta:

la línea de los resultados empíricos obtenidos por Vygotsky e Lúria no conducía a su idea de separación de la descontextualización de los instrumentos mediacionales tal y como quedaba reflejado en las explicaciones de los sujetos y del funcionamiento psicológico superior.

Acreditamos, como Wertsch, que a linha básica de argumentação de Lúria e Vygotsky permanece intacta.

27. Ibidem. p. 55.

28. Idem, Ibidem. p. 55-56.

Aspectos do experimento dos soviéticos poderão ser questionados (como a metodologia empregada e o fato citado cima, dos efeitos da alfabetização terem sido diretamente comparados com os efeitos da escolarização, dentre outras), podendo ser considerados mais complexos que os empregados em seus experimentos. Mas a idéia maior do conceito de ZDP permanece. Isto não somente para a filogênese, como argumenta Wertsch, mas também na ontogênese. Para a superação de sua crítica, SCRIBNER e COLE propõem uma concepção prática da alfabetização, descrita por Wertsch, onde o importante não é

el hecho de que estemos alfabetizados bajo un determinado criterio, digamos el de codificar y decodificar símbolos gráficos, sino en cómo utilizamos esta alfabetización que gobierna la contextualización y sus posibles consecuencias sobre el funcionamiento psicológico superior. ²⁹

2.3. GONZÁLEZ descreve um experimento que realizou utilizando a Zona de Desenvolvimento Proximal como critério de diagnóstico da oligofrenia. Inicialmente a referida pesquisadora informa que o seu trabalho pretende expressar uma nova postura diante do diagnóstico da oligofrenia, diferentemente de formas tradicionais de diagnóstico, para ela ineficientes:

Rechazo del concepto de C.I. y de las pruebas psicometricas en general: discusión de su fundamentación filosófica, ideológico-política y científica. Planteamiento de la necesidad de elaboración de nuevos instrumentos para el diagnóstico psicológico de la oligofrenia. ³⁰

Foi neste sentido, portanto, que a autora optou por utilizar, em seu estudo, a Zona de Desenvolvimento Proximal.

29. Idem, Ibidem. p. 57.

30. GONZÁLEZ, Beatriz Diaz. Op. Cit., 1986. p. 269.

2.3.1 - As hipóteses de González foram:

Hipótese principal: "La zona de desarrollo próximo (L.S. Vygotsky) puede ser convenientemente utilizada para el diagnóstico diferencial de la oligofrenia".³¹

Esta hipótese principal se concretizaria em duas, a saber:

- Los niños oligofrénicos en el grado de debilidad mental, en virtud de su lesión difusa y generalizada en corteza cerebral, serán incapaces de asimilar la ayuda recibida del experimentador para la solución de tareas intelectuales que requieran la intervención de los procesos de pensamiento. En ellos, a pesar de la ayuda recibida, continuarán manifestándose las particularidades propias de la patología que padecen, particularmente el carácter situacional-concreto del pensamiento.

- Los niños que por diferentes razones fracasan en el aprendizaje escolar, pero que no son verdaderamente débiles mentales, serán capaces de aprovechar la ayuda recibida del experimentador para la solución, de tareas intelectuales, mostrando así una mayor potencialidad de desarrollo (zona de desarrollo próximo) y con ella sus posibilidades de alcanzar un desarrollo intelectual normal y aún cuando requiriesen algún tipo de atención pedagógica especial, no devían ser enviados a las escuelas especiales para retrasos mentales.³²

2.3.2 - O esquema experimental foi desenhado da seguinte maneira, indicando três momentos diferentes no trabalho, com o sujeito:

C I - (constatação inicial) - O sujeito deve resolver de modo independente as tarefas propostas.

E A - (etapa de ajuda) - O experimentador fornece ao sujeito diversas explicações tendentes a que este compreenda princípios que permitam a solução da tarefa em questão.

C F - (constatação final) - A criança volta de novo a trabalhar

31. Ibidem. p. 272.

32. Idem, Ibidem. p. 272-273.

de modo independente e com isto se comprova seu grau de aproveitamento da ajuda recebida.

Para evitar aprendizagem de memorização ou mecânica a autora utilizou tarefas com dois tipos de materiais:

- série original (S.O.) - para as constatações i nicial e final.
- série paralela (S.P.) - tarefas semelhantes às das S.O. e que podiam ser resolvidas mediante os mesmos princípios destas, mas que foram utilizadas somente para as sessões de ajuda dadas aos su jeitos.

O número de sessões e o tipo de ajuda dada aos di ferentes grupos de sujeitos foi o mais semelhante possível.

2.3.3 - A seleção dos sujeitos:

Para comprovar as hipóteses foram trabalhadas duas categorias de sujeitos:

- crianças débeis mentais.
- crianças com dificuldades na aprendizagem esco lar que, presumivelmente, não tivessem retardo mental sério, mas ligeiro (como elas frequentavam aulas tipo A, assim foram deno minadas pela autora.

- crianças normais - uma terceira categoria utili zada, com a seguinte alegação:

*Además, la inexistencia de normas cubanas o experiencia suficiente en las técnicas y procedimientos que nos proponíamos utilizar requería que tomásemos una tercera categoría.*³³

Após a autora descrever os problemas de caráter tanto metodológico como prático, com a seleção das categorias a-

33. Idem, Ibidem. p. 274.

cima citadas, e as soluções a que se propôs para superar os problemas apresentados, ela passa à seleção e descrição das tarefas.

2.3.4 - As tarefas selecionadas:

Estas tarefas foram selecionadas tendo em vista que as mesmas revelassem as características dos processos de pensamento por meio dos quais se propunha diferenciar as categorias de sujeitos. Fez-se evidente que devia se limitar aos processos de pensamento empírico e dentro disto surgia com especial interesse a operação de classificação. Após justificar esta escolha, e definir o conceito empírico, ela passa a descrever as 6 tarefas (tanto da série original quanto da paralela), que, devido ao fato de a maioria delas ser conhecida em nosso meio, limitar-nos-emos apenas em citá-las:*

Utilização de 4 tarefas de classificação:

- a) quarto excluído;
- b) a classificação de objetos concretos representados graficamente (de B.B. Zeigarnik e para a série paralela a construção de lâminas, semelhantes a estas);
- c) classificação de figuras geométricas (de J. Piaget B. Inhelder);
- d) matrizes progressivas (de J. C. Raven)

Utilização de outras tarefas complementares:

- e) formação de conceitos (L.S. Vygotsky e L.S. Sakhorov, mas de forma simplificada);
- f) desenho de blocos (Kohs com pequena modificação no fator tempo e a elaboração de uma série paralela).

* O fato da autora ter utilizado instrumentos não condizentes, em sua totalidade, com a abordagem utilizada por ela, será explicitado nas conclusões deste experimento.

2.3.5 - Resultados:

As seis técnicas citadas foram aplicadas a três amostras independentes de sujeitos, na primeira série experimental, integradas por:

- 60 crianças normais
- 60 crianças débeis mentais
- 60 crianças - alunos de aulas tipo A

Para cada técnica se trabalhou com 30 crianças, de cada categoria. Uma segunda série experimental foi realizada, com uma clientela com características próximas à de "aulas tipo A", com a utilização do mesmo dispositivo experimental já exposto.

A única exceção desta segunda série experimental, quanto às tarefas, foi a exclusão da técnica do quarto excluído, que nesta ocasião foi aplicado com alguma alteração no número de lâminas. Entretanto, como os resultados desta segunda série mostram as mesmas tendências gerais que se haviam observado na série anterior, apresentaremos apenas os resultados da primeira série experimental, numa montagem de nossa iniciativa:

TAREFAS

CATEGORIAS

QUADRO DEMONSTRATIVO DO EXPERIMENTO

	DÉBEIS MENTAIS		NORMAIS		AULAS TIPO A	
	Constatação Inicial	Constatação Final	Constatação Inicial	Constatação Final	Constatação Inicial	Constatação Final
1. Quarto excluído ¹	12	33	59	89	37	75
2. Classificação de objetos concretos re- presentados graficamente.....	4,75	11,5	10,2	21,5	7,85	19,7
3. Classificação de figuras geométricas ³ ..	10 - 50 - 40 - 0 - 40	0 - 0 - 20 - 80 -100	0- 20 - 50 - 30 -80	0-0- 20 - 80 -100	0- 30 - 40 - 30 -70	0- 40 - 50 - 10 -60
4. Matrizes progressivas (Raven) ⁴	80 - 20 - 0 - 0 - 0	60- 40- 0 - 0 - 0	0- 0 - 50 - 50 -0	0-0- 20 - 80 - 80	40-20 - 20 - 0 -0	0- 0 - 10 - 30 -40
5. Formação de conceitos..... ⁵	14,1	29,3	9,7	19	11,4	28,9
6. Desenho de blocos ⁶	5	12,9	9,8	28,9	10,9	27,2

OBSERVAÇÕES:

-Decodificação da apresentação dos resultados:

- 1 - % de seleções corretas e fundamentais
- 2 - médias de pontuação
- 3 - nº de critérios em %, respectivamente para 0, 1, 2, 3 e 2+3 (da menor percentagem para a maior)
- 4 - distribuição dos sujeitos em %, nos seguintes: deficiente, inferior à média, média, superior à média, superior
- 5 - o escore que se encontra na constatação inicial na realidade é o escore entre a sessão de ajuda 1 e a sessão de ajuda 2 (esta tarefa somente pode ser avaliada desta forma)
- 6 - Resultados: (a autora faz uma observação seguinte: pelo fato de ter sido eliminado nesta tarefa o fator tempo, houve necessidade de eliminar alguns sujeitos da categoria normal, que acabavam chegando ao êxito total, devido à disponibilidade integral do tempo necessário para realizar a tarefa - isto afetou os resultados)

-Explicação dos resultados:

-Conforme poderá ser observado, apesar de os resultados serem apresentados de forma diferente, dado o caráter diferenciado das tarefas adotadas, houve alteração, para mais, em todas as constatações finais, tanto dos **débeis mentais**, quanto dos **normais** e de **aulas tipo A**. Por exemplo: 1) no caso da tarefa do **Quarto Excluído**: os **débeis mentais** passaram do escore de 12% de respostas na constatação inicial para 33% na constatação final; os **normais** de 59% para 89%; e os últimos de 37% para 75%. 2) no caso **Raven**, os **débeis mentais** apresentaram-se inicialmente 80% deficientes e 20% inferiores à média; na constatação final, estes mesmos **débeis mentais** apresentaram-se 60% deficientes e 40% inferiores à média, mostrando que 20% deficientes subiram para inferior à média, após o processo de ajuda.

2.3.6 - A autora chega a muitas conclusões em seu trabalho, tanto no plano teórico, quanto no científico, mas nos detemos apenas em algumas:

a) A comprovação da hipótese de que o conceito de **ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL** elaborado por L.S. Vygotsky pode ser adequadamente utilizado para o diagnóstico diferencial da oligofrenia. Que crianças que sofrem de afecção em seu desenvolvimento psíquico de diversas origens (ainda que orgânica), possuem potencialidades de desenvolvimento que lhes permitirá, desde que recebam uma ajuda adequada e oportuna, alcançar um desenvolvimento normal. *

Os sujeitos "aulas tipo A", com problemas de aprendizagem e retardo no desenvolvimento mental se postaram, na C.I., entre as crianças débeis mentais e normais. Posteriormente, depois de receber a ajuda, na C.F., aquelas crianças alcançaram resultados semelhantes aos dos sujeitos normais, mostrando assim suas grandes potencialidades de desenvolvimento.

b) Apesar dos modelos tradicionais para diagnóstico da oligofrenia serem abandonados, urge, pelas exigências colocadas pelo desenvolvimento científico e as necessidades práticas-sociais, que busquemos modelos e concepções alternativas que permitam um "diagnóstico acertado". É preciso verificar a "possibilidade de ser ensinado", conforme dizia N.A. Menchivskaya, ou "capacidade de aprendizagem" proposto por J. Guthke. Segundo a autora, a essência dos resultados de seus trabalhos

Reside en la búsqueda de procedimientos diagnósticos que respondan a la concepción materialista dialéctica sobre el desarrollo del psiquismo humano en el curso de la ontogénesis; esto es, que los rasgos y cualidades humanas no se establecen de una vez y para siempre (mediante la acción de mecanismos supuestamente biológicos), sino que ellos se desarrollan en el curso de cada nuevo individuo de la especie, mediante la asimilación activa por éste del aval desarrollado por la humanidad hasta la época histórica en

* Acreditamos que, apesar da autora ter colocado como uma das hipóteses que as crianças oligofrênicas seriam incapazes de assimilar a ajuda recebida, ela se refere apenas ao fato destas crianças não atingirem a normalidade.

que vive. Sólo el desarrollo de modelos experimentales que expresen consecuentemente estas concepciones cuya validez ha sido ya exhaustivamente comprobada, nos permitirá resolver la "crisis del diagnóstico".

c) Com relação à questão de quais instrumentos usar num tipo de trabalho deste, a autora coloca também o impasse: se é possível incorporar à prática cotidiana os instrumentos elaborados pelas diferentes correntes psicológicas. A isto ela se posiciona:

Nosotros, como se sabe, hemos sostenido la tesis de la existencia de una determinación interna en la ciencia mediante la cual las concepciones filosóficas e ideológico-políticas que influyen en una corriente psicológica determinada se expresan no sólo en el conjunto de conceptos teóricos que ésta desarrolla, sino también en la elección del objeto de estudio y en los instrumentos que se elaboran para cumplimentar tal objeto. Así, a nuestro juicio, los instrumentos psicológicos expresan y contienen las concepciones teóricas que los hicieron surgir.

Entretanto, ela acrescenta que não devemos rejeitar de modo absoluto todos os instrumentos, procedimentos e técnicas elaborados pela Psicologia não marxista; isto não seria científico. O que há de fazer é integrar criticamente todos os conhecimentos científicos (não quer dizer ecletismo). Não se pode simplesmente rechaçá-los baseando-se em critérios tais como "no se corresponde con nuestra cultura" ou com "nuestra situación político-social" ou "no están normalizados para nuestro país". Os instrumentos, tarefas e questões utilizados neste trabalho, apesar de não aceitação de seu caráter teórico mais amplo, podem ser empregados, uma vez que passaram por um questionamento para verificação da adequação à pesquisa.

d) Apesar de ter comprovado as hipóteses a autora acredita que os resultados expostos não podem ainda ser amplamente generalizados. Os instrumentos utilizados necessitam ainda de mais estudos: amostras maiores e procedimentos matemáticos mais

rigorosos deverão ser buscados.

e) ainda com relação aos sujeitos estudados, González conclue:

Mostrar que los niños con retardo en el desarrollo psíquico poseen grandes reservas y potencialidades de desarrollo es ya un hecho importante, pero no nos aclara el camino a seguir en cuanto a sua atención pedagógica. A nuestro juicio, es esta una categoría aún muy heterogénea que requiere mayor elucidación teórica y experimental. Sólo en la medida en que conozcamos mejor las particularidades del desarrollo psíquico de estos niños seremos capaces de ofrecerles una atención pedagógica adecuada.

Continúa a autora afirmando:

De otra parte, nuestros sujetos oligofrénicos mostraron también que, aún manteniendo las limitaciones características a su desarrollo intelectual, poseen recursos que, de ser adecuadamente movilizadas, les posibilitan un desarrollo. Este hecho confirma no sólo las concepciones teóricas acerca de la oligofrenia en el grado de debilidad mental como entidad, sino también la aspiración del Estado Socialista de atender a cada uno de nuestros niños y jóvenes, que se concretiza en este caso en los grandes esfuerzos que han dado origen al desarrollo de la enseñanza especial para retrasados mentales en nuestro país y a su objetivo de educar a estos niños con vista a lograr su integración social como ciudadanos plenos. ³⁴

2.4 - HEDEGAARD, M.³⁵ desenvolveu uma pesquisa que intitulou como "The zone of proximal development as basis for instruction" que está inserida na parte do livro de MOLL, denominada Aplicações Instrucionais.

Esta pesquisadora baseou-se, além de Vygotsky, em outros psicólogos sócio-históricos como Elkonin, Leontiev, Lompscher, e, especialmente Davydov.

34. Idem, Ibidem. p. 315 e 316.

35. HEDEGAARD, M. Op. Cit., 1990. p. 349.

Desenvolveu seu experimento em uma escola elementar com uma turma de 16 alunos, que foram seguidos durante três anos, mas este seu relato referiu-se apenas ao primeiro ano do experimento (no momento deste relato o experimento encontrava-se em curso, em seu terceiro ano).

A pesquisadora trabalhou com o professor da matéria ciência social, que englobava biologia, história e geografia, com o tema "evolução das espécies", no 1º ano do experimento.

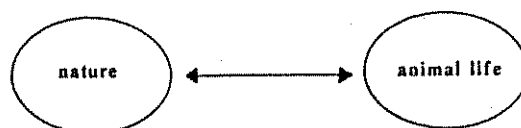
Seu objetivo foi trabalhar com ZDP, uma vez que considerou o desenvolvimento das crianças em relação ao conhecimento teórico (a disciplina em questão), como a chave no desenvolvimento e generalização de seu pensamento. Seu experimento enfatizou um planejamento cuidadoso e o desenvolvimento de atividades instrucionais para facilitar o desenvolvimento do conhecimento "empírico" e "teórico" das crianças.

Usou modelos como ferramentas para guiar a instrução do professor e a análise do pensamento dos estudantes, que denominou de **germ-cell**, que desempenhou o papel de "estimulação dupla" (recurso auxiliar ou estímulo médio). Este modelo deveria demonstrar ser uma ferramenta não apenas externa para a análise das relações que a criança estabelecia em seu conteúdo (evolução das espécies), mas, e acima de tudo, ser também uma ferramenta psíquica.

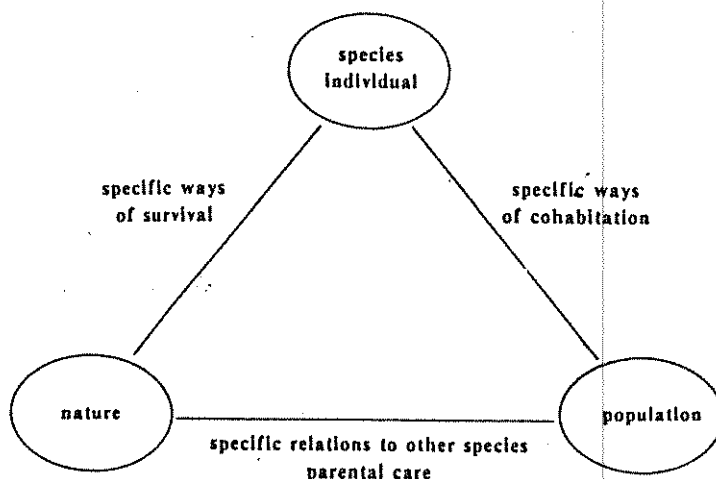
Portanto, foi verificado nesta pesquisa que o desenvolvimento psicológico e a instrução são socialmente ligados.

Os modelos **germ-cell** que mostraram os conceitos que formarão as bases da instrução foram os seguintes:

Stage I: The relation between nature and animal life, and animals' adaptation to a given/specific/particular nature



Stage II: The adaptation of different animal species to the specific nature which is characteristic of a particular biotope (the relation between genetic and functional inheritance)



Stage III: The development of a species is determined by changes in the nature and by changes in the estate of the offspring

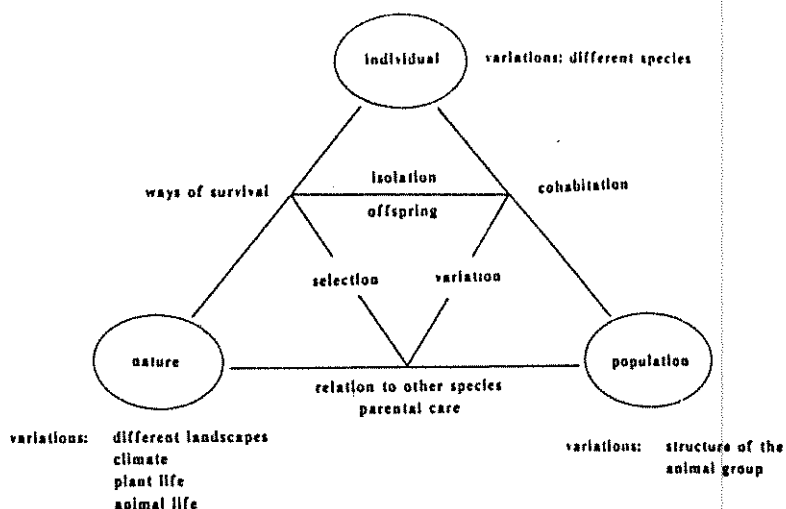


Figure 15.2. The three stages of the development of the germ-cell model (these stages are also present in the teaching process)

Foram utilizadas também outras atividades como: análise exploratória dos objetos, livros, visitas a museus e filmes.

Segundo a autora, o método de estimulação dupla é o método de ensino que propicia a ZDP, uma vez que leva a criança a aprender, a compreender os conceitos científicos, a transformá-los e a aplicá-los em conceitos diários. O professor forne-

cia as leis gerais para a instrução e a criança trabalhava com estas leis na forma de atividade prática.

O planejamento da instrução foi baseado em seis princípios primários, assim resumidos: 1) o planejamento foi feito para a sala como coletividade, mas assegurando o desenvolvimento individual; 2) a satisfação geral dos ensinamentos devia estar relacionada às experiências das crianças; 3) a instrução devia estar sempre ligada ao tema geral; 4) a motivação e o interesse deviam ser desenvolvidos; 5) o modelo deveria servir como ferramenta para analisar outros problemas encontrados no mundo; e 6) devia haver a integração dos conhecimentos de ciências sociais com o desempenho da criança.

Durante os trabalhos dos estudantes com o tema, foram identificados 12 tipos de ações de aprendizagem que foram agrupados em três fases: delineamento do problema, aquisição de capacidades e avaliação.

Utilizou-se a análise qualitativa baseada nos protocolos das observações e nas tarefas que as crianças desempenhavam durante todo o ano.

As conclusões do experimento de ensino baseado no princípio de estimulação dupla foram os seguintes:

- 1) o ensino pode ser baseado nos conceitos centrais da evolução, de maneira que ele integre os diferentes subtemas dentro de uma exploração do problema geral, ou seja, a "evolução dos animais";
- 2) Posteriormente, as crianças aprendem a integrar seu conhecimento ao modelo geral, o modelo de **germ-cell**, e a usar esse modelo nos animais novos e não conhecidos. As crianças tiveram poucos problemas em modelar seu conhecimento; isso foi muito mais problemático para o professor e para o pesquisador;
- 3) o ensino resultou nas mudanças qualitativas das capacidades

e interesses das crianças na resolução de problemas conectados com o tema da evolução dos animais.

As conclusões gerais relacionadas com a ZDP que foram percebidas por nós, são as seguintes:

- a) o professor deve estar atento aos estágios de desenvolvimento da criança e ser capaz de planejar mudanças qualitativas no ensino em direção a um certo objetivo;
- b) embora cada criança seja única, ela, obviamente, compartilha de características com outras crianças (conhecimentos e habilidades comuns). Daí a instrução poder ser construída sobre estas características comuns, apesar das crianças variarem em tempo e forma de aprendizagem. As crianças têm tradições comuns, antes e depois de ingressarem na escola, que propiciam a interação, a comunicação e o compartilhamento de conhecimento (a individualidade tem características comuns). Trabalha-se com ZDP como a relação entre os passos instrucionais planejados e os passos de aprendizagem e aquisição de processos da criança;
- c) a ZDP deve ser usada como uma ferramenta para a instrução na sala. O desenvolvimento do conhecimento e das habilidades comuns devem ser buscadas. Isto deve ser feito através do diálogo, do trabalho de grupo e de soluções de tarefa, e não na forma do ensino tradicional;
- d) o estudo da atividade das crianças foi central nessas ações guiadas, as quais gradualmente levaram as crianças a avaliações críticas dos conceitos;
- e) houve sucesso na construção de bases comuns para as crianças na sala, das quais um ensinamento futuro podia ser desenvolvido;
- f) reconhecimento de que algumas crianças alcançaram maiores resultados em seus conceitos que outras.

3. Implicações Educacionais do Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal

Através da parte teórica elaborada sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Z.D.P.) e dos experimentos na área, já pudemos sentir a importância da descoberta deste conceito por Vygotsky, não apenas para diagnóstico mental mas também para a educação. Os psicólogos soviéticos acreditam que a aprendizagem pode fazer aparecer na criança funções do desenvolvimento ainda não alcançadas.

Inicialmente, queremos dizer que este conceito implica em uma situação de práxis, uma vez que pressupõe uma criança ativa e interagente. Não é uma situação educacional que preconiza apenas a ação do professor, ou apenas a da criança, mas de ambos. O próprio Vygotsky utiliza termos como: crianças sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Em outras partes ele fala em assistência, fazer algo em grupo e fornecimento de pistas por parte do professor. É o outro participando do processo de educação e constituição do desenvolvimento do sujeito, numa situação de cooperação.

É necessário sempre ter em vista que esta psicologia histórico-dialética está ligada a uma concepção filosófica maior, que acredita ser o homem, e portanto a sua consciência, um produto histórico, síntese de múltiplas determinações, resultado de sua práxis no mundo. A ZDP, como não poderia ser de outra maneira, mostra este homem não preferencialmente como um resultante do biológico, do inatismo nem como síntese apenas da ação do mundo sobre ele, do ambientalismo, mas ele **no e com o mundo**, interagindo-se mutuamente. Este mundo não se restringe à família, à escola, apenas propiciando-lhe uma interação, mas um mundo histórico que traz em seu bojo o resultado da cultura acumulada de geração a geração, dos conhecimentos, atitudes e hábitos histori

camente armazenados e transmitidos. Acreditamos que ao nascer a criança já começa a passar por uma transformação, por contin-gência histórica, desenvolvendo-se, ficando a aprendizagem e o desenvolvimento inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Associada a esta situação de práxis também podemos deduzir do conceito de ZDP a ênfase na aprendizagem, nos conhecimentos e nos conteúdos escolares. Não é uma ênfase do tipo já descrito, como "aprendizagem é desenvolvimento"; mas sim que o "bom apren-dizado é aquele que implica em desenvolvimento mental". Afirma Vygotsky:

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entre-tanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvol-vimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvi-mento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organiza-das e especificamente humanas. ³⁶

Acreditamos que a importância do aprendizado para as crianças não se restringe apenas em despertar o seu desenvol-vimento mental (conforme já vimos a inteligência é primordialmen-te desenvolvida na escola); também acreditamos que a importân-cia da aprendizagem e dos conteúdos escolares é uma proposta social e política. Sempre falamos aos nossos alunos de Psicolo-gia Educacional de Licenciatura, que não temos receio de que crianças, filhas de pais que têm poder econômico e social me-lhor, estudem em escolas que privilegiam mais o desenvolvimento da inteligência, da socialização, etc., do que a transmissão dos conhecimentos. Estas crianças poderão ter em casa aprendizagem, através dos pais, de forma natural (quando os pais são letrados e conversam perto/ou com a criança, já transmitindo à criança o seu saber); de forma determinada (quando os pais ensinam à cri-

36. VYGOTSKY, L.S. Op. Cit., 1984. p. 101.

ança ou colocam professor particular para os filhos); e também através de livros, revistas, meios de comunicação, informática, jogos, álbuns e brinquedos instrutivos.

O que nos preocupa é a situação de crianças pobres, quer da periferia, quer da zona rural, que têm na escola a sua única fonte do saber sistematizado. E que, quando saem da escola, vão para um ambiente qualitativo - quantitativamente inferior ao da primeira. Neste caso a escola não pode "lesar" a criança em seu tempo de aprendizagem, com os professores cabulando aulas, promovendo atividades que nada tenham a ver com o ensino e/ou não se preparando convenientemente para aquilo que devem ensinar.

Esta proposta é política uma vez que acredita que as condições sócio-econômicas são determinantes na formação e desenvolvimento do homem. Pudemos verificar isto no experimento realizado por Luria, já citado, e também pelo próprio Vygotsky, que, preocupado com o homem e com a Psicologia, sugeriu que a cultura letrada, em detrimento das culturas não desenvolvidas, propiciava maior desenvolvimento intelectual no homem.³⁷ Esta afirmação valeu a Vygotsky a crítica de "grande chauvinista russo" ou "psicólogo burguês", podendo ter sido, em nossa opinião, um dos motivos que levaram à proibição, durante quase 20 anos, de suas obras e da publicação de todas as revistas de psicologia mais importantes da U.R.S.S. Julgamos que tal fato se constituiu num grande retrocesso da psicologia soviética e à sua difusão em outros países, como no caso do Brasil.

Acreditamos que os conhecimentos armazenados ao longo da história do homem têm um papel social de elevar este ho

37. Ibidem. p. 11.

mem, de dotá-lo de mais um dos bens da sociedade a que deverá ter acesso, e, também, de propiciar-lhe maiores recursos para que ele possa lutar por uma vida melhor.

Com o conceito de ZDP não se quer dizer que o professor vá ensinar o aluno a pensar; ele vai ajudá-lo a desenvolver o seu pensar, partindo do pressuposto de que o aluno carrega a possibilidade que será instituída e ampliada, nas relações sociais, podendo, inclusive, fazer aparecer características do pensar, inexistentes.

Esta teoria, como vimos, vai partir da hipótese de que o processo de instrução deve estar sempre um pouco à frente do processo de desenvolvimento, a fim de ampliá-lo. Embora estes dois processos estejam relacionados de forma dinâmica e complexa, eles não são realizados paralelamente e nem na mesma medida.

Isto vem refutar aspectos da teoria de Jean Piaget que, segundo Vygotsky, estão impregnados da noção de que "o desenvolvimento pode seguir o seu caminho normal e alcançar um nível elevado sem nenhuma ajuda do aprendizado * - que até mesmo crianças que nunca frequentaram a escola são capazes de desenvolver as formas mais elevadas de pensamento acessíveis aos seres humanos."³⁸

Continuando ele afirma que esta teoria acredita que o desenvolvimento cria as potencialidades, e o aprendizado as realiza.

Vai dizer também, utilizando-se de uma metáfora, que na concepção piagetiana "a educação se relaciona com o desenvolvimento da mesma forma que o consumo se relaciona com a pro

* Quando usamos os termos aprendizagem ou educação, em Vygotsky, devemos entendê-los relacionados com o saber sistematizado e formal, com a instrução, com a transmissão dos conceitos científicos, todos de responsabilidade da escola.

dução. Admite-se, portanto, a existência de uma relação unilateral: a aprendizagem depende do desenvolvimento, mas o curso do desenvolvimento não é afetado pela aprendizagem".³⁹

Reportando-se especificamente à teoria de Piaget, Vygotsky vai dizer que, aquele acreditava que as crianças passam, em seu desenvolvimento cognitivo, por fases e estágios universais, e que estes independem da instrução que possam vir a receber. Segundo Vygotsky, Piaget acreditava que o "nível do desenvolvimento da criança não deve ser avaliado por aquilo que ela aprendeu através da instrução, mas sim pelo modo como ela pensa sobre assuntos a respeito dos quais nada lhe foi ensinado. Aqui, a separação - na verdade, a oposição - entre o aprendizado e o desenvolvimento é levada ao seu extremo".⁴⁰

Apesar de sabermos que Vygotsky apenas conheceu parte das obras de Jean Piaget, devido à morte prematura do primeiro, e que Piaget não leu as obras de Vygotsky enquanto este estava vivo; e também de saber que Piaget fez um artigo comentando as observações críticas de Vygotsky concernentes a duas de suas obras, *A Linguagem e o Pensamento da Criança* e *O Raciocínio da Criança* (comentários estes que se encontram na edição italiana de *Pensamento e Linguagem*, de 1966), alegando que as críticas que Vygotsky fez a ele, não eram procedentes, acreditamos que estes dois gênios e renomados estudiosos de Psicologia são epistemologicamente diferentes. Já tivemos a oportunidade de traçar várias semelhanças e diferenças entre eles, que não vêm ao caso, neste trabalho; apenas o que gostaríamos de deixar registrado é que tentar juntá-los em uma mesma teoria (e temos assisti

39. Ibidem, p. 81.

40. Idem, Ibidem, p. 82.

do a estas tentativas) não é fazer justiça a ambos, uma vez, que para nós, eles têm concepção de homem diferenciada.

A nossa intenção nesta parte, sobre as implicações educacionais do conceito de ZDP, é a de mostrar que uma teoria de desenvolvimento e aprendizagem traz como consequência ações pedagógicas definidas. No caso da teoria dos soviéticos e o conceito de ZDP, devem levar a educação, o ensino, a relação professor aluno e a todos os outros elementos do processo didático, a ações diferentes das resultantes de outras teorias pedagógicas: a comportamentalista, a humanista, a piagetiana, etc.

Nesta abordagem, o papel do professor será salientado, não priorizado unilateralmente. Ele deverá, portanto, estar bem preparado para ensinar aos seus alunos de forma segura e correta.

Vai ser importante para a criança qualquer contato com conhecimentos mais avançados do que o seu, não somente os do professor, como os de crianças que saibam mais que ela, os do monitor, dos pais, dos livros, etc., uma vez que a aprendizagem poderá fazer avançar o seu desenvolvimento.

A escola deverá, não de forma mecânica ou apelando para a memorização, mas de maneira significativa e interativa, propiciar os conhecimentos ou conteúdos relevantes para o aluno; que haja relações com o que sabe ou com o que virá a saber; que seja relevante para ele no sentido de domínio e ação na vida, e para o seu aprimoramento enquanto pessoa. Interativo, uma vez que este conhecimento deve se ligar àquele que o aluno já traz, a partir da sua experiência de vida, mas não ficando restrito ao mesmo; o aluno também agirá sobre este conteúdo, assim como no processo histórico, também os homens agem sobre a natureza.

O aprendizado escolar, diferentemente do saber pré-escolar, não sistematizado, deverá levar as crianças a um sa

ber novo, mais aprofundado, mais bem hierarquizado, não adquirido fora da escola, sobretudo àquelas de condições econômicas inferiores. Para ressaltar a importância da escola, queremos citar um dos resultados da pesquisa realizada por FREITAG, onde ela deixa entrever a idéia de que a escola, mesmo deixando a desejar, como a maioria de nossas escolas públicas, ainda continua sendo melhor para a criança como um todo, do que se a criança não frequentasse a escola.⁴¹

Vygotsky ressaltou a importância dos conhecimentos científicos, de responsabilidade da escola, sobre os conceitos espontâneos - apesar de que eles se influenciam e se relacionam constantemente; os últimos são aprendidos através da experiência pessoal da criança na vida. Assim escreveu sobre os conceitos científicos, dizendo que eles "com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos".⁴² Pudemos sentir nesta afirmação a grande importância da escola, que tem como a sua principal função, conforme já dito, a transmissão dos conceitos científicos, ou não-espontâneos, aos alunos. As consequências citadas, e por nós reforçadas, seriam o desenvolvimento da consciência, sobretudo da reflexiva e o desenvolvimento do auto domínio. Isto em nossa opinião é muito importante. A criança deverá aprender na escola conhecimentos, hábitos e habilidades antes que possa aplicá-los de forma consciente e deliberada na vida. Isto vem contra as teo-

41. FREITAG, Bárbara. *Sociedade e Consciência - um estudo piagetiano na favela e na escola*. SP, Cortez, 1984.

42. VYGOTSKY, L.S. Op. Cit., 1987. p. 79.

rias pedagógicas que preconizam o "aprender fazendo" ou o "aprender vivendo". É o aprendizado precedendo o desenvolvimento; as disciplinas escolares estimulando, desenvolvendo as funções psicológicas. Conforme GÓES, o "fazer e o viver não levam necessariamente às aprendizagens que almejamos... a reflexividade e a sistematização têm que ser buscadas".⁴³

A abordagem dos conceitos científicos e conceitos espontâneos faz parte também de uma questão mais ampla que é a da aprendizagem e do desenvolvimento, já explorada neste trabalho.

Os conceitos espontâneos ou não-conscientes são aqueles que se referem a objetos ou situações concretas, com os quais a criança tem contato direto.

Os conceitos científicos não são diretamente acessíveis à observação ou ação. Por isto, intencionalmente, eles vão levar a uma percepção mais ampla, abstrata e generalizante do objeto ou fato, onde serão inseridos num sistema conceitual mais amplo, de abstrações. Portanto, vão propiciar um desenvolvimento no raciocínio e na consciência do aluno. Segundo DAVIS e OLIVEIRA, isto viria ressaltar a importância da escola, uma vez que "a instrução escolar assume um papel fundamental, ao propiciar a construção de conceitos científicos".⁴⁴

As relações entre os conceitos espontâneos e científicos definem o conceito de ZDP. O professor deverá procurar ampliar os conhecimentos do aluno (conceitos científicos), e, portanto, o seu desenvolvimento mental, ampliando assim as funções psicológicas do mesmo. Ele fará isto, objetivamente, transmitindo informações, mostrando as relações de causa-efeito entre os fatos, fornecendo exemplos, fazendo perguntas, corrigindo respos

43, GÓES, M. C. R. Anotações apresentadas na qualificação da tese: "A Psicologia Histórico-Dialética para os cursos de Licenciatura". Unicamp, S.P. Fevereiro/1993.

44. DAVIS e OLIVEIRA. *Psicologia na Educação*. SP, Cortez, 1991. p. 78.

tas, levando a criança a aprender por meio dessa cooperação. A comunicação verbal é um fator muito importante no desenvolvimento dos conceitos infantis.

Para concluir esta parte, apenas queremos ressaltar que, no entanto, os conceitos espontâneos são importantíssimos na vida da criança; na escola eles deverão estar presentes, sobretudo no início da escolarização para facilitar a relação com os conceitos científicos.

Queremos aqui também mostrar a importância da imitação dentro da ZDP, como fator de ampliação do desenvolvimento intelectual da criança. Os psicólogos sabem que para imitar "é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo",⁴⁵ e que os animais não se desenvolvem intelectualmente, por meio da imitação. O que é mais importante no caso da imitação é que, com auxílio de quem sabe mais, a criança poderá fazer mais do que seu desenvolvimento efetivo, levando-a a novos níveis de desenvolvimento. Portanto, a imitação torna-se indispensável para a aprendizagem da fala e das matérias escolares, sendo considerada um fator de ZDP.

Vygotsky integrou em seus estudos a idéia de "imitação persistente" de J.M. Baldwin, assim como também o fez J. Piaget. Por ter se baseado em aspectos do estudo do desenvolvimento de Baldwin, Vygotsky foi criticado, por alguns de seus pares, como tendo uma posição teórica "idealista-mecanicista".⁴⁶

A imitação somente é possível pela existência da ZDP, daí ser um mecanismo de desenvolvimento, que permite a transformação do desenvolvimento potencial em atual. Na imita-

45. VYGOTSKY, L.S. Op. Cit., 1987. p. 89.

46. VALSINER, Jaan. *Developmental Psychology in the Soviet Union* - Indianapolis, Bloomington, Indiana University Press, 1988. p. 120-122.

ção, segundo Vygotsky, a criança não apenas copia e reproduz o modelo socialmente dado, mas vai além disso, agindo como na expe
rimentação construtiva, transformando o modelo em uma nova forma, resultando em internalização do entendimento.⁴⁷

Daí a imitação ser um mecanismo básico para modi
ficação e transformação das funções individuais.

O brinquedo também vai propiciar a criação da ZDP na criança, uma vez "*que se situa normalmente por encima de su edad y posi*
bilidades de acción atual, e incorpora como potenciales los instrumentos, sig
nos y pautas de conducta de su cultura."⁴⁸

O brinquedo foi bastante estudado por Vygotsky, constituindo-se parte de seus escritos, inclusive tendo sido uma das formas conceituais de ZDP, uma vez que este conceito foi utilizado por Vygotsky em mais de um contexto, conforme salientado. O relacionamento da brincadeira com o desenvolvimento deveria ser comparado com o ensino-aprendizagem para o desenvolvimento, uma vez que nele a criança está sempre superando a sua idade média. Segundo VALSINER e VAN DER VEER, que citam Vygotsky, a brincadeira contém, de uma maneira condensada, todas as tendências do desenvolvimento. A criança fica como se tentasse dar um pulo acima do seu desenvolvimento ordinário. Constitui-se num recurso do desenvolvimento, uma vez que dela emergem a ação no campo imaginário, a situação imaginada, a construção da intenção voluntária e a formação de um plano de vida. Representa fonte importante da criação de ZDP, sobretudo no pré-escolar, fase de seu predomínio.⁴⁹

47. VALSINER, J. e VEER, R. van der. Op. Cit., 1991. p. 13.

48. RIVIÈRE, Angel. **La psicología de Vygotsky**. Espanha Visor, 1985. p. 61.

49. VAN DER VEER, R. e VALSINER, J. Op. Cit., 1991. p. 12.

Um outro aspecto a considerar é o papel do conceito de ZDP em crianças mentalmente retardadas, fato que não iremos explorar neste trabalho, mas apenas citar. Acreditava-se que o ensino dessas crianças deveria basear-se em seu nível mental e no pensamento concreto do tipo "observar-e-fazer". Isto fez e faz com que estas crianças não superem as suas deficiências, não desenvolvam o pensamento abstrato, sendo deixadas a si mesmas e às suas próprias limitações. Segundo Vygotsky o papel da escola neste caso é de fazer todo o esforço para "desenvolver nelas o que está intrinsicamente faltando no seu próprio desenvolvimento".⁵⁰

Gostaríamos também, ligeiramente, de dizer que no Brasil já existe um movimento, surgido a partir da década de 80, liderado pelo professor Dermeval Saviani, e melhor objetivado, pedagogicamente, pelo professor José Carlos Libâneo que, em nossa opinião, adequa com a filosofia, a educação e a psicologia histórico-dialética. SAVIANI denomina sua proposta de "Teoria Crítica de Educação",⁵¹ ou "Revolucionária", e a de LIBÂNEO, "Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos".⁵² Nestas propostas, praticamente idênticas, o papel da escola é visto como o meio de transmissão dos conteúdos socialmente acumulados. Estas teorias são críticas, uma vez que postulam ser possível compreender a educação somente a partir dos seus condicionamentos culturais; a escola é vista como uma realidade histórica e que deve centrar-se na igualdade essencial entre os homens. Para isto, longe de secundarizar os conhecimentos, descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo, em geral, e da escola

50. VYGOTSKY. Op. Cit., 1984. p. 100.

51. SAVIANI. *Escola e Democracia*. SP, Cortez. p. 34.

52. LIBÂNEO, J.C. *Democratização da Escola Pública. A Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. SP, Loyola, 1985.

em particular. O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação do povo.

Para : acentuarmos a importância da ZDP queremos nos utilizar de DAVIS e OLIVEIRA, que dizem que, apenas "conhecendo o que as crianças são capazes de realizar, com e sem ajuda externa, é que se pode conseguir planejar as situações de ensino e avaliar os progressos individuais. Portanto, o papel da educação e, conseqüentemente, da aprendizagem, ganham destaque na teoria do desenvolvimento de Vygotsky..."⁵³

Além disso as pesquisadoras afirmam que para Vygotsky "o processo de desenvolvimento nada mais é do que a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu. É preciso que ela aprenda e integre em sua maneira de pensar o conhecimento de sua cultura. O funcionamento intelectual mais complexo desenvolve-se graças a regulações realizadas por outras pessoas que, gradualmente, são substituídas por auto-regulação".⁵⁴

Estas citações das autoras somente vêm reforçar o que havíamos dito anteriormente. Esperamos que tenha ficado claro que a aprendizagem é necessária e universal para o desenvolvimento do que os soviéticos denominam de "características humanas não-naturais mas formadas historicamente".⁵⁵

53. DAVIS e OLIVEIRA. Op. Cit., 1991. p. 54.

54. Idem. p. 54.

55. VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV. Op. Cit., 1988. p. 115.

CONCLUSÃO

C O N C L U S Ã O

Na conclusão deste trabalho gostaríamos de salientar alguns aspectos que julgamos importantes: o primeiro deles, o que vem a ser uma Psicologia da Educação crítica; o segundo, os reflexos do nosso trabalho quanto a uma proposta educacional; por último, as conclusões a que chegamos com a utilização das categorias propostas.

1. Inicialmente, queremos enfatizar que, apesar de propormos em nosso trabalho uma forma de Psicologia crítica mais clássica e mais sistematizada, qual seja, o modelo histórico-dialético, é possível também ter uma psicologia crítica ou progressista, de outras formas também. Permitimo-nos discuti-las, ainda que resumidamente:

a) Acreditamos que um professor comprometido com a sua prática, responsável pela aprendizagem de seus alunos, preocupado com o desenvolvimento dos mesmos, também estará sendo um professor com uma postura crítica. Com isto estamos querendo salientar que não é necessário que o professor conheça a psicologia soviética,

ou outros livros de uma psicologia contextualizada, vinculada à sociedade, para que seja um verdadeiro professor, no sentido da abordagem que propusemos.

b) Todo professor, mesmo desconhecendo os psicólogos russos pós-revolucionários, poderá também ser um professor crítico, desde que esteja preocupado em conhecer profundamente o desenvolvimento mental de seus alunos e os verdadeiros princípios da aprendizagem, buscando suas origens, as causas reais dos fenômenos e as suas vinculações sociais. Esta é, inclusive, a verdadeira postura de qualquer profissional, logicamente do professor, que deve fazer de seu trabalho um veículo da ciência e não do senso comum. Cabe a ele desocultar o real, tarefa da ciência que, conforme Marx, citado por Vygotsky, *"se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então, toda a ciência seria supérflua"*. Já superamos, em parte, as teorias psicológicas que se baseiam em modelos dicotômicos e fragmentados de explicação do desenvolvimento do psiquismo humano. Urge que superemos mais ainda este estágio de explicação. Devemos buscar uma Psicologia que reflita sobre os fenômenos, buscando as suas causas e relações.

Tivemos no Brasil este modelo de Psicologia, que foi crítica na medida em que se preocupou com o homem brasileiro. Entre muitos autores vamos citar, como exemplo, a professora Íris Barbosa Goulart que, em seu livro **Psicologia da Educação**, sem se basear nos soviéticos, mostra o verdadeiro papel da Psicologia da Educação. Assim ela diz nesse trabalho:

Já não tem, pois, sentido, uma Psicologia que busca conhecer um homem universal, sob efeito de uma educação também universal num momento histórico indeterminado e num espaço indefinido. É hora de conceber uma Psicologia aplicada à educação do homem brasileiro, neste momento preciso de sua História. É impossível compreender os processos de desenvolvimento, aprendizagem e socialização, ignorando o espaço-tempo em que eles ocorrem. É necessário, pois, contextualizar o conhecimento psicológico sobre o homem.¹

1. GOULART, Íris Barbosa. **Psicologia da Educação**. Petrópolis, Vozes, 1987 (p. 162).

Optamos, na tese, por trabalhar com a psicologia proposta pelos soviéticos ou teóricos que se basearam no modelo marxista, uma vez que a mesma nos propicia a possibilidade maior de verificarmos o fato psicológico em uma visão totalizante e histórica, também dinâmica, considerando, portanto, os aspectos sócio-econômico-político-culturais que ocorreram e ocorrem ao longo de nossa história. Cabe ressaltar que, para nós, somente tal abordagem em psicologia pode, atualmente, propiciar-nos esta visão, e somente a filosofia de origem marxista proporcionou à psicologia e a todas as outras ciências, notadamente de cunho social, esta forma de ver a realidade social, graças, logicamente, ao método histórico-dialético.

Este é o referencial teórico de que dispomos para propiciarmos àqueles que queiram estudar a linha histórico-dialética da psicologia, oportunizando aos professores e alunos assumirem uma postura crítica e, também, um embasamento científico neste sentido.

Permitimo-nos retomar, agora, uma reflexão que fizemos no projeto apresentado para a seleção de Doutorado (UNICAMP-1986), onde explicitávamos os motivos pelos quais escolhemos o tema deste trabalho:

*Três outras considerações foram essenciais na escolha do tema deste projeto: a primeira se prende ao fato de as críticas que a Psicologia recebe no Brasil, como por exemplo, de se constituir entrave para uma educação **consciente**. Atribui-se a isto a herança legada pela **Escola Nova Brasileira**, pela Escola Tecnicista, etc. Na Escola Nova, por exemplo, o psicológico foi privilegiado em detrimento do social (cito o fato do fracasso do aluno ser atribuído à incapacidade individual). Enfatizava-se o método ao invés do conteúdo, o papel do aluno preponderando ao do professor, concorrendo assim para rebaixar o nível do ensino, o que atingiu sobremaneira aos pobres, uma vez que a elite tinha outras fontes de aquisição do saber; portanto, a Escola Nova no Brasil colaborou no sentido de reforçar a situação sócio-político-econômica da época. Conforme Sant'Anna.... (1984), a Pedagogia Nova, muito influenciada pela doutrina das diferenças individuais, advoga um tratamento diferencial na escola. A*

educação teria cumprido o seu papel na medida em que construísse uma sociedade cujos membros se aceitassem e se respeitassem mutuamente. A organização da escola deveria mudar em respeito a esse princípio. Assim, os centros de interesse deslocaram-se do professor para o aluno; da disciplina para a espontaneidade; da quantidade para a qualidade. O importante agora é aprender a aprender. As classes numerosas seriam substituídas por grupos que possibilitassem relação inter-pessoal entre professores e alunos. O ambiente devia ser estimulante, com riqueza de material pedagógico, boa biblioteca e todas as condições adequadas de trabalho.

Pelas próprias condições exigidas, a Escola Nova, na América Latina, ficou somente a nível de classes experimentais destinadas à elite. No entanto, lançou seus reflexos em nossa escola pública, uma vez que seus pressupostos foram muito difundidos entre os docentes, levando a um afrouxamento da disciplina, e a uma despreocupação com a transmissão de conhecimentos. Assim, a Pedagogia Nova veio em prejuízo das classes mais baixas, que têm, na escola, sua única oportunidade de aquisição de conhecimentos elaborados. Além disso, ao atacar a Escola Tradicional, ela difundiu o chavão: **é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos**. Para a conotação pejorativa da Psicologia também contribuíram fatos como este citado por um dos depoimentos constantes na tese da Profa. Íris Goulart (1985): "O Psicólogo viria a ocupar um papel que a Igreja estava, de certo modo, abandonando, que seria tornar conformadas as pessoas com as suas situações, de modo que diminuíssem as reivindicações, as revoltas, a consciência das injustiças, que isso fosse minimizado. Suponho que a lei (a autora se refere à lei que regulamentou o trabalho de Psicologia no Brasil) saiu apesar de outras circunstâncias porque os dirigentes tinham esperanças de que a Psicologia funcionasse no sentido de conservar o que existia" (p. 161). Também poderia ter contribuído para essa conotação da Psicologia Educacional como uma ciência alienada e alienante (desvinculada dos determinantes da sociedade, já apontados) o fato de, em seu passado, ter sido "uma ciência para ser conhecida teoricamente, não para ser experienciada. Aos poucos se definia uma separação entre teoria e prática, que acabou por determinar o afastamento entre o conhecimento teórico e a realidade social que marca o estudo da Psicologia neste país" (p. 163).

A segunda consideração importante para a escolha deste estudo seria: paralelamente às críticas já apontadas, era citado o fato da Psicologia Educacional não poder ser inserida em uma perspectiva crítica de Educação, com o que eu não concordo. A par-

tir daí, comecei a ler com avidez escritores ou educadores reconheci-
dos no meio educacional por sua tendência a uma Pedagogia Crítica,
a fim de verificar tal fato, o que não foi confirmado. Assim é
que, dentre vários achados pude constatar que "É refletindo socialmente
sobre sua prática e não individualizando sua produção; é avaliando a proletarização
de seu trabalho no âmbito da instituição; é, sobretudo, aprofundando seu conhecimen-
to sobre a psicologia humana e usando-o para fundamentar a ação pedagógica que o es-
pecialista em Psicologia da Educação pode contribuir para este projeto histórico"
(Goulart, 1985). Libâneo (1985), ao confrontar o enfoque sócio-políti-
co com a fundamentação psicológica, afirma que privilegiando o pri-
meiro, reduzem-se todos os problemas da escola e da educação ao co-
nhecimento e à crítica da função social de reprodução das relações
sociais de produção. Não considera, portanto, o ato educativo na
sua totalidade. Privilegiando o psicológico transformam-se os compor-
mentos das crianças em manifestações meramente psicológicas igno-
rando o social e o econômico. Por sua vez, Saviani (198), cita a
Psicologia ao lado de outras Ciências concorrendo, todas juntas, pa-
ra o conhecimento total de uma situação: "Quanto mais adequado for o nos-
so conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos pa-
ra agir sobre ela" (p. 52). Continuando, ele afirma que todas elas - as
ciências - se articulam dialeticamente, propiciando um conhecimento
mais sistemático e coerente à educação.

Para tanto, é a melhor explicitação desta Psicologia Educacional
crítica que pretendo aprofundar.

A terceira consideração prende-se ao fato de, embora os educado-
res que trabalham com Psicologia Educacional - uma boa parte deles-
já se preocuparem com as questões que levantei: vinculação ao con-
texto social, às outras disciplinas do curso, à prática de sala de
aula das escolas públicas, etc., a maioria fica apenas abordando es-
tes aspectos de maneira superficial, acredito eu, não os aprofundan-
do em sala de aula, restando apenas a uma parte reduzida dos profes-
sores de Psicologia Educacional, trabalhar em seus cursos uma Psico-
logia contextualizada. Acredito que, aliado aos fatores já aponta-
dos, conforme já salientado, um outro fator soma-se a estes aspec-
tos: falta de uma bibliografia mais abrangente que aborde a Psicolo-
gia Educacional de maneira crítica, ou seja, vinculada aos proble-
mas da educação brasileira e à sociedade de maneira geral. A tare-
fa a que me proponho neste projeto é a de escrever um ensaio teóri-
co-crítico que forneça subsídios para esta Psicologia Educacional
crítica e que, ao lado de outros conteúdos importantes e já exis-
tentes, concorram para melhorar a qualidade desta disciplina em nos-
sos cursos de Licenciatura.²

Pelo exposto, deve ter ficado claro que acreditamos no papel da Psicologia da Educação, como uma das disciplinas auxiliares, instrumentais à Educação; não redentora da última, conforme já ocorreu durante certo período da história da educação brasileira, ditando as regras para a condução do fenômeno educativo. A Psicologia passou e ainda passa por crises epistemológicas, mas cremos que hoje já se vislumbra uma psicologia que atenda aos anseios educacionais, coerente com o meio sócio-educacional. Foi neste sentido que optamos por trabalhar com este tema de tese, por acreditarmos na contribuição da Psicologia para a educação.

Em seu trabalho de Dissertação de Mestrado, URT defende também a possibilidade de uma psicologia histórico crítica. Assim ela escreve:

*Realizamos entrevistas com especialistas em Psicologia da Educação com o objetivo de clarificar a discussão em torno de alguns problemas cruciais evidenciados hoje nesta área, tentando analisá-los sob um enfoque histórico crítico-social. Esses especialistas vêm produzindo conhecimentos na área de Desenvolvimento e Aprendizagem, e contribuindo com dados empíricos e/ou reflexão teórica para uma melhor compreensão desta área, levando a um repensar da Psicologia numa perspectiva mais contextualizada.*³

Mais à frente ela conclui:

A Psicologia da Educação começa a ser questionada a partir do redimensionamento do papel da escola e do ensino. Os seus modelos teóricos não mais atendem às necessidades educacionais, e passam a ser revistos, e os seus conceitos criticados. É a busca por uma nova abordagem que dê conta de explicar o homem como um ser biológico, social e histórico e que não mais considere o desenvolvimento do psiquismo humano, de uma maneira passiva e contemplativa.

3. URT, Sônia da C. **A Psicologia na Educação: Do real ao possível**. Dissertação de Mestrado. Programa de Psicologia da Educação - PUC-SP, 1989 (p. 65).

Com relação à nossa proposta inicial de escrever conteúdos adequados para profissionais e alunos de Psicologia da Educação dos cursos de licenciatura, nesta disciplina, de uma forma completa e condizente, concluímos que fomos pretensiosos em propor tal tarefa. Pensamos hoje que, como outros escritores desta área, estamos prestando a nossa parcela de contribuição para o enriquecimento de uma Psicologia da Educação, ministrada em nossos cursos superiores e aplicada em nossas escolas, contribuindo para o sucesso da ação educativa. Temos também as nossas peculiaridades regionais e institucionais que deverão ser levadas em conta na explicação psicológica do homem situado neste meio.

Voltando à questão da importância de tal abordagem teórica, queremos enfatizar que foi a explicação do desenvolvimento mental e da aprendizagem humana, proposta por Vygotsky, seus seguidores e outros psicólogos desta linha, que mais avançou no sentido de uma explicação interacionista, construtivista e sócio-histórica.

As teorias existentes à época de Vygotsky, e ainda com destaque em nossos dias, eram predominantemente as **teorias idealistas** nativistas, que enfatizavam o homem, o seu interior e a sua vida subjetiva, e **as teorias naturalistas**, que davam maior ênfase ao meio e ao comportamento do homem.

A teoria psicanalítica, apesar de ter demonstrado a importância do social naquele homem biológico, instintivo, discutia o social apenas no sentido de que poderia interferir no aflorar deste homem inato, e não determiná-lo.

Depois destas teorias, vimos um avançar no sentido interacionista em Jean Piaget, mas ainda com um certo predomínio dos processos biológicos, da maturação e de fatores endógenos. Apesar de que, para este, o desenvolvimento só avançará com as experiências que a criança possa ter no seu meio físico e social, é ainda, se compararmos aos soviéticos, um microcosmos. O meio para os psicólogos russos pós-revolucionários é o meio sócio-histó

rico-cultural que, ao participar na determinação do homem, também é modificado por este. A nosso ver, somente esta abordagem psicológica procura explicar o desenvolvimento mental do homem na sua totalidade, considerando o seu substrato biológico e todas as variáveis sociais com as quais interage; também os seus aspectos objetivos e subjetivos. É, portanto, a Psicologia Soviética, ou Histórico-Dialética, ou Histórico-Social, ou ainda Histórico-Crítica, conforme suas várias denominações, que expusemos ao longo deste trabalho, que mais adequadamente explicou o homem psicológico, até o momento.

Vale ressaltar ainda, que esta psicologia foi, em sua criação, um modelo elaborado para atender aos problemas sociais e educacionais de um país que, à semelhança do nosso, carecia da contribuição de todas as ciências.

Assim está escrito na Introdução do livro *Formação Social da Mente*:

*Vygotsky trabalhou numa sociedade onde a ciência era extremamente valorizada e da qual se esperava, em alto grau, a solução dos prementes problemas sociais e econômicos do povo soviético. A teoria psicológica não poderia ser elaborada independentemente das demandas práticas exigidas pelo governo, e o amplo espectro da obra de Vygotsky mostra, claramente, a sua preocupação em produzir uma psicologia que tivesse relevância para a educação e para a prática médica.*⁴

Se bem compreendida esta abordagem, poderá também oferecer pontos de reflexão aos nossos problemas educacionais.

2. A Psicologia soviética, além de proporcionar uma visão sócio-interacionista e dialética do desenvolvimento mental do ho-

4. VYGOTSKY, L.S., *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984 (p. 10).

mem, onde se percebem todos os fatores que lhe interferem, também nos proporciona o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que muito poderá contribuir para educação. Este conceito já foi bastante explorado neste trabalho. Entretanto, gostaríamos de focalizá-lo aqui, na perspectiva pela qual percebemos a sua inserção na filosofia marxista. O ser humano nesta perspectiva, é um ser da práxis. É no social, através de suas atividades e do seu trabalho, que ele vai se desenvolvendo e transformando o mundo à sua volta. Conforme Kosík, já citado: "*O homem supera (transcende) originariamente a situação, não com a sua consciência, as intenções e os projetos ideais, mas com a **práxis***".⁵

E nesta práxis o homem vai se **hominizando**, nas condições concretas e reais do mundo. Nesta ação no mundo o indivíduo vai se apropriando das aquisições da humanidade, armazenadas e organizadas historicamente e, neste processo de apropriação, a aprendizagem tem um papel importante, dentro desta abordagem teórica. Assim explicitam também Hiebsch e Vorwerg esta questão:

*A não-fixação da estrutura biológica do homem torna necessário que, no desenvolvimento de cada indivíduo, o comportamento indispensável à satisfação das necessidades orgânicas (das espirituais, culturais, etc. que secundariamente se originam) tenha largamente de ser **aprendido**. A **aprendizagem** (e não a maturação biológica) passa a ser o mecanismo principal da ontogênese. Por conseguinte, o processo em que a socialização essencialmente se baseia é a aprendizagem.*⁶

Continuando, eles afirmam:

*Os resultados a que os homens chegam na sua confrontação com a realidade são pois recolhidos sob a sua forma objectivada (sob a forma da indústria, técnica, ciência, cultura, civilização, etc) e de cada vez **transmitidos** às gerações seguintes. Por conseguinte, podem*

5. KOSÍK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio, Paz e Terra, 1976 (p. 220).

6. HIEBSCH & VORWERG. *Introdução à Psicologia Social Marxista*. Lisboa, Novo Curso Editores, 1980 (p. 67-71).

200
siderar-se este processo de tradição o verdadeiro processo da hereditariedade humana...?

A aprendizagem humana, processo em que se baseia a socialização, é o resultado da interação entre objetivação e apropriação, que ocorre no sujeito, de uma forma ativa e não passiva.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, para nós, segue este mesmo pensamento. Mostrando a importância da aprendizagem, subentende um organismo maturacional, que se beneficiará em maior ou menor grau da aprendizagem, mas todos dela se beneficiam. Em todas as leituras que fizemos, nos experimentos contactados, bem como em nossa experiência profissional e de vida também, acreditamos que a aprendizagem é o processo pelo qual os indivíduos se desenvolvem, não apenas do ponto de vista mental, mas humano, no sentido geral. Apropriando-se dos conhecimentos formais, produtos da civilização, eles não apenas estão se apropriando de mais um bem social - os conhecimentos da sociêdade - como também estão se munindo científica e intelectualmente para apropriar-se do e agir no mundo. Para nós a educação deve ser agurada de fato ao cidadão, como também deveriam ser a alimentação, a saúde, a moradia e o lazer.

Conforme diz Vygotsky, a inteligência é "*uma capacidade de beneficiar-se da instrução*".⁸ O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal propõe a aprendizagem como meio de aumentar o desenvolvimento mental do homem, e isto se dá na prática, uma vez que esta aprendizagem pressupõe uma transmissão do professor e assimilação por parte do aluno, num processo ativo e interagente.

7. HIEBSH & VORWERG. Op. Cit. 1980, p. 71

8. VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987 (p. X)

Bogoyavlensky & Menchinskaya, que escreveram com Luria e outros, afirmam, radicalizando mais ainda o que acabamos de expor:

*Pode dizer-se, sem exagero, que todas as investigações sobre a psicologia da aprendizagem dos últimos anos contribuíram para o esclarecimento de que o desenvolvimento mental da criança se dá através dos processos de aprendizagem.*⁹

Colocamos no decorrer deste trabalho que esta perspectiva não desconsidera o substrato biológico. Talvez seja este, inclusive, um dos fatores da contemporaneidade e da valorização que a teoria de Vygotsky e seus seguidores está tendo em nosso meio acadêmico, psicológico e educacional, qual seja, a junção das duas fontes de determinação do homem, o biológico e o sócio-histórico, com o primado do social.

A ênfase ao social é exposta por Hiebsch & Vorweg, numa citação que já tivemos a ocasião de apresentar no decorrer do trabalho, mas que pela sua importância queremos retomar:

*A relação entre sociedade, grupo e indivíduo se revela uma relação **dialética**, isto é, uma relação em que os elementos se influenciam reciprocamente (interdependência). Isso não afecta o primado genético da sociedade. Por conseguinte, é supérfluo responder à velha polêmica sofista, da qual partiram, como vimos, duas tendências de desenvolvimento da psicologia social moderna: o que é **primário**, a sociedade ou o indivíduo? Este problema da galinha ou do ovo está mal posto. A isto já Marx respondeu há mais de cem anos com o seu conceito de **cooperação**, que engloba a dialética do indivíduo e grupo ou sociedade.*¹⁰

Falar mais da importância do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, aparentemente pode parecer desnecessário, mas queremos insistir no fato de que ela poderá, além de to

9. BOGAYAVLENSKY, D. N., MENCHINSKAYA, N. A. A Psicologia da Aprendizagem de 1900 a 1960. In LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY et alii. *Psicologia e Pedagogia*. Lisboa, Editorial Estampa, 1977. (p. 161).

10. HIEBSCH & VORWEG. Op. Cit., 1980. p. 67-68.

dos os benefícios apresentados, contribuir para resgatar a credibilidade no processo educacional, na aquisição dos conhecimentos, dos conteúdos e no papel do professor, tão desvalorizado em nosso país, nos dias de hoje.

Trazer o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal para a área educacional, não está sendo uma tarefa nossa. Vygotsky disse que a mesma pode

*...tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais.*¹¹

Ao propor que a instrução, o ensino, tornem-se responsáveis pelo desenvolvimento mental das crianças, acentua e amplia o papel da educação e do ensino, que em nossa sociedade chegam a ser desconsiderados e desnecessários. O importante, na maioria das vezes, é desenvolver a capacidade mental dos alunos por si só, a socialização, o civismo, a atividade. Prioriza-se, portanto, na proposta que abraçamos, as interações verbais entre professor e alunos, o contato de crianças que sabem mais com as que sabem menos, também acreditamos, a presença dos monitores, dos livros e, quem sabe, até possamos repensar a questão das classes multiseriadas, tão criticadas em nosso meio (não cremos que devam ser adotadas, mas, caso existam, poderíamos tirar melhor partido, refletindo sobre elas).*

3. Por último queremos considerar alguns aspectos sobre as categorias, estabelecidas neste trabalho. Ao optarmos por trabalhar com as categorias, tanto do ponto de vista filosófico quanto do ponto de vista psicológico, o fizemos por uma opção teóri-

11, VYGOTSKY, L.S. Op. Cit., 1984. p. 98.

* Apesar do conceito de ZDP ser mais relacionado com a escolarização formal, porque não considerar também a experiência e a sabedoria do idoso, em nossa sociedade? Sabemos o quanto o idoso e os aposentados são relegados em nosso país, apesar dos conhecimentos que a maioria deles acumulou ao longo de sua vida, com os quais poderão beneficiar as gerações futuras em seu desenvolvimento mental.

ca, didática e por acreditarmos que estas categorias são aspectos práticos e óbvios da realidade; sobretudo, se as mesmas propiciarem condições para o crescimento físico e mental do homem. Quando estivemos, em 1990, em Cuba, modificamos a nossa forma de pensar com relação ao marxismo, no que tange à sua epistemologia teórica. Antes acreditávamos que um país que vivesse sob este regime, deveria utilizar frequentemente termos como **dialética, práxis, relações de produção, totalidade, historicidade, contradição, etc.** O que assistimos lá foi uma vivência destas categorias de uma forma tranquila e incorporada. Pensávamos que ouviríamos a todo instante estes termos, que consideramos chavões em pessoas de nosso país, que estudam ou atuam nesta linha filosófica. Em Havana, por exemplo, quando os educadores iam usar o sentido de totalidade, às vezes, eles diziam: *"é preciso observar a situação como um todo"*; para a historicidade eles diziam: *"não podemos desconhecer o passado, as origens, na compreensão do fenômeno atual"*; para a práxis, afirmavam: *"a nossa prática deve ser refletida"*. Neste sentido pudemos ver de perto estas categorias imbricadas na fala e na vivência das pessoas. Gostaríamos que tanto os profissionais, quanto os alunos que estão trabalhando com esta abordagem psicológica, ou que venham a trabalhar, possam perceber o caráter prático e simples da relação destas categorias com a psicologia, ou melhor, com a realidade.

Temos consciência de que o nosso trabalho ficou um pouco denso para os nossos alunos de licenciaturas e, quiçá, até para os profissionais que atuam ou se interessam por esta abordagem, sobretudo se este trabalho constituir-se no primeiro contato deles com esta perspectiva filosófico-psicológica. Mas acreditamos que, com um pouco de esforço, no caso desse profissional, e com acompanhamento docente, no caso do aluno, os obstáculos à compreensão do trabalho, poderão ser superados.

Acreditamos também ter sido importante o estudo das categorias propostas no Capítulo I, por propiciar aos profissionais ou estudantes que queiram entrar em contato com a Psicologia Marxista, a oportunidade de uma visão da Filosofia histórico-dialética. Evidentemente, o ideal seria que estas pessoas, no caso dos alunos, tivessem esta filosofia como pré-requisito para a psicologia em seus cursos, e que os professores ou outros profissionais da área, tivessem um amplo estudo do marxismo antes de adentrarem nesta abordagem psicológica.

B I B L I O G R A F I A

B I B L I O G R A F I A

- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem (4ª ed.). São Paulo, HUCITEC, 1988.
- BARBOSA, Ivone Garcia. Psicologia Sócio-Histórico - Dialética e Pedagogia Sócio-Histórico-Dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. Goiânia, Dissertação de Mestrado, UFG, 1991
- BERNARD, Michel. "A psicologia". In: CHATELET, François. Filosofia das Ciências Sociais - de 1860 aos nossos dias. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. 8 vols. (Coleção História da Filosofia) v. 7, Cap. I.
- BLEGER, José. Psicologia da Conduta. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.
- BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro, Zahar, 1988.
- CARONE, Iray. "A dialética marxista: uma leitura epistemológica". In: LANE, S.T.M. e CODO, W. (orgs.) Psicologia Social - O homem em movimento. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- COLL, César e SOLE, Izabel. "La interacción professor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje" In: COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.) Desarrollo Psicológico y Educación II, Psicología de la Educación. Madrid, Alianza Ed., 1990.
- CORRIGANE, Parl & LEONARD, Peter. Prática do Serviço Social no Capitalismo. Universidade de Warwick, Zahar, 1979 (Cap. 10).
- CURY, Carlos R. Jamil. Educação e contradição - elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Cortez, 1985.
- DANILOV, M. A. & SKATKIN, M. N. Didáctica de la Escuela Média. Habana, Editorial Pueblo e Educación, 1984.

- DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma M. R. Psicologia na Educação. São Paulo, Cortez, 1991.
- Documento final do VI Encontro da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Belo Horizonte, julho/1992.
- ENGELS, F. Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico. São Paulo, Global, 1986.
- FERREIRA, May Guimarães. Psicologia Educacional - Análise crítica. São Paulo, Cortez, 1987.
- FRANCO, Maria Laura P. B. "Para onde vai a Psicologia da Educação?." In: Educ. Cad. Psic. Ed., São Paulo, PUC, (9): 3-26, maio, 1988.
- FREITAG, Bárbara. Sociedade e consciência - um estudo piagetiano na favela e na escola. São Paulo, Cortez, 1984.
- GALPERIN, P. Ya. Introducción a la Psicología. Habana, Pueblo y Educación, s.d.
- GARCIA, Maria Cruz et alii. "Instrucción, aprendizaje e interacción professor-alumno. Un estudio de observación en el aula". In: Infância y Aprendizaje, Madrid (51-52): 79-97, 1990.
- GIOVANNI, Geraldo. O método dialético. Texto apresentado no 3º Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem, Unicamp, SP.
- GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. Ed. Rev. Belo Horizonte, (1): 24-31, jul. 1985.
- GONZÁLEZ, Beatriz Díaz. El desarrollo intelectual y sus alteraciones. Ciudad de la Habana, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, 1986.
- GOULART, Íris Barbosa. Psicologia da Educação. Petrópolis, Vozes, 1987.
- GOULART, Íris Barbosa. Psicologia da Educação em Minas Gerais - Histórias do Vivido. São Paulo, Tese de Doutorado, USP, 1984.

- GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética da História (5ª ed.), Rio, Civilização Brasileira, 1984.
- HIEBSCH, Hans & VORWERG, M. Introdução à Psicologia Social Marxista. Lisboa, Novo Curso Editores, 1980.
- JUREMA, Ana Cristina L. A. "Por uma Nova Psicologia - Reflexões Preliminares." In: Revista de Psicologia, Fortaleza, (2): 11-14, jul./dez. 1985.
- KOPNIN, P. V. A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- KOSÍK, Karel. Dialética do Concreto. (2ª ed.), Rio, Paz e Terra, 1976.
- KRAPÍVINE, V. Filosofia marxista - leninista: fundamentos científicos e método de estudo. Moscou, Edições Progresso, s.d.
- LAMPREIA, Carolina. Aprendizagem e Desenvolvimento. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (texto mimeografado).
- LANE, S. T. M. & CODO, W. (orgs.) Psicologia Social - O Homem em Movimento. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- LANE, Silva E. M. O que é Psicologia Social. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- LEONTIEV, Alexis N. O Desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, Alexis N. "O Homem e a Cultura". In: ENGELS, F. et alii. O papel da cultura nas Ciências Sociais. Porto Alegre, Editorial Villa Marta, 1980.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública - A Pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.
- LURIA, A. R. Curso de Psicologia Geral - Introdução Evolucionista à Psicologia. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979, volume I.
- LURIA, A. R. Pensamento e Linguagem - as últimas conferências de Luria. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

- LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY et alii. Psicologia e Pedagogia. Lisboa, Editorial Estampa, 1977.
- LURIA & YUDOVICH. Linguagem e Desenvolvimento Intelectual da Criança. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de (org.). PRÁXIS - A Categoria materialista de prática social. Vols. I e II. Lisboa, Livros Horizonte, 1980.
- MARX, Karl & ENGELS, F. A Ideologia Alemã (5ª edição). São Paulo, HUCITEC, 1986.
- MARX, Karl. O Capital - Crítica da Economia Política. Rio, Civilização Brasileira, 1980.
- MARX, Karl. Teorias da Mais-Valia. Rio, Civilização Brasileira, 1980 (vol. I).
- MIRANDA, Marília Gouvea de. A Psicologia dos Psicólogos e a Psicologia dos Educadores - Texto apresentado para o concurso para professor titular em Psicologia da Educação na Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1992.
- MIRANDA, Marília Gouvea de. Psicologia do Desenvolvimento : construção do homem como ser individual. 1987, mimeo.
- MIRAS, Mariana. "Educacion y desarrollo." In: Infância y Aprendizagem. Madrid (54): 3-17, 1991.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: As Abordagens do Processo. São Paulo, EPU, 1986.
- MOLL, Luiz C. VYGOTSKY AND EDUCATION - Instructional implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge University Press - Cambridge, 1990.
- MONTENEGRO, Maria Eleusa. A Psicologia Educacional nas Licenciaturas do Estado de Goiás. Campinas (Dissertação de Mestrado), UNICAMP, 1987.
- MONTENEGRO, Maria Eleusa. Ensaio Teórico de uma Psicologia Educacional Crítica para os Cursos de Licenciatura. São Paulo (Projeto para o Doutorado), UNICAMP, 1986.

- MONTENEGRO, Maria Eleusa e URT, Sônia da Cunha. A Contribuição da Psicologia para a Educação - Uma Abordagem Histórico-Dialética . In: Anais do III Encuentro Lationoamericano de Psicologia marxista y Psicoanálisis, Universidad de la Habana - Facultad de Psicologia, Habana, Cuba, 1990, p. 347.
- MORAIS, Artur Gomes de. El Enfoque Vigotskiano: una Reflexion sobre sus Contribuciones (y algunos de sus posibles limites) para la Psicologia hoy. Barcelona Universidad de Barcelona, 1992.
- MOSQUERA, J. J. M. e ISAÍIA, S. M. de Aguiar. "Vygotsky ou Piaget? Uma polémica de repercussões significativas". In: Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 2 (1/2): 28-36, 1987.
- OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. "Rediscutindo a natureza do Ensino". In: Escola Básica, Campinas, SP, Papirus, 1992 (Coletânea CBE).
- PALANGANA, Isilda C. Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do Social numa perspectiva interacionista. São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUC, 1989.
- PAMBOOKIAN, Hagop. S. "Psicologia Soviética: Desenvolvimento, práticas e tendências. Professores e Ensino na União Soviética". In: Cadernos PUC, São Paulo (1): 29-45, set., 1983.
- PIMENTA, Selma Garrido. Uma Proposta da Atuação do Orientador Educacional na Escola Pública - Tese de Doutorado - PUC-SP, 1985.
- RIVIÈRE, Angel. La psicologia de Vygotsky. Espanha, Visor, 1985.
- ROSAS, Paulo. "A Psicologia na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos". In: Rev. Bras. Est. Ped., Brasília, 65(150): 314-336, mai./ago., 1984.
- RUBINSTEIN, S. L. Princípios de Psicologia Geral. Lisboa, Editorial Estampa, 1972 (7º vols.).
- SALVADOR, César Coll - Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. Anuário de Psicologia. Madrid (33): 59-70, 1985 (2).

- SANT'ANNA, Heloisa Helena Nunes. A Psicologia Escolar em São Paulo: Uma contribuição à sua avaliação e Perspectiva. São Paulo, (Tese de Doutorado), USP, 1984.
- SARRAMONA, J & MARQUÉS, S. Que és Pedagogia? Barcelona, Ed. CEAC 1985.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez, 1984.
- SAVIANI, Dermeval. Educação : Do Senso Comum à Consciência Filosófica. São Paulo, Cortez, 1980.
- SCHMIED, Kowarzik W. Pedagogia Dialética. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- SIGUÁN, Miguel (coord). Actualidad de Lev S. Vygotsky. Espanha, Anthropos, 1987.
- SMIRNOV, G. O indivíduo sob o socialismo. Moscou, Edições Progresso, 1982.
- SIRGADO, Angel Pino. "A corrente Sócio-Histórica de Psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais". In: Em Aberto, Brasília, ano 9, (48): 61-67. out.3dez. 1990.
- SMOLKA, Ana Luiza B. "Cognição, Linguagem e Trabalho na Escola". In: Escola Básica. Campinas SP Papirus, 1992 (coletânea CBE).
- SOUZA, S. J. e KRAMER. S. "O Debate Piaget/Vygotsky e as Políticas Educacionais". In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo (77): 69-80, maio 1991.
- SUCHODOLSKI, Bogdan . Teoria Marxista da Educação. (Vol. I). Lisboa, Editorial Estampa, 1976.
- URT, Sônia da Cunha. A Psicologia na Educação: Do Real ao Possível. São Paulo (Dissertação de Mestrado), PUC, 1989.
- URT, Sônia da Cunha. Psicologia da Educação no 3º Grau - Uma Análise Crítica e uma Proposta Emancipadora. Projeto de Pesquisa para Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1987.
- VALSINER, Jaan. Developmental Psychology in the Soviet Union - Indiana University Press. Indianapolis, Bloomington, 1988.

- VALSINER, Jaan e VAN DER VEER, René. "The encoding of distance: the concept of the 'zone of proximal development' and its interpretations." In: Rodney R. Cocking and K. Ann Renninger (Eds.), The Development and Meaning of Psychological Distance. Hillsdale, N. J. Erlbaum, 1991 (no prelo).
- VAN DER VEER, R. e VALSINER, J. Understanding Vygotsky: a quest for Synthesis. OXFORD, VK, Blackwell, Inc., 1991.
- VARIZO, Zaíra da Cunha Melo. A questão da Formação do Profissional da Educação. Documento apresentado em reunião do Departamento de Fundamentos e Práticas de Ensino - FE/UFG. Goiânia, dezembro, 1992.
- VASQUEZ, Adolfo S. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- VYGOTSKY, L. S. "Consciousness as a Problem in Psychology of Behavior". In: Soviet Psychology. New York (4): 3-35, 1979.
- VIGOTSKII, L. S. & LURIA, A. L. & LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo, Ícone, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. "Problems of abnormal psychology and learning disabilities: The fundamentals of defectology". In: RIEBER, Robert w. et alii (eds.) The collected works of L. S. Vygotsky (volume 2). New York, Plenum Publishing Corporation, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. "The genesis of higher mental functions". In: WERTSCH, J. V. The concept of Activity in Soviet Psychology, 1981.
- V.V.A.A. Pensamento e Linguagem. Estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética. Cadernos Cedes, Campinas, SP (24) julho, 1991.

YAROSCHEVSKI, M. G. La Psicología del siglo XX. Habana, Editorial Pueblo y Educación 1983.

WERTSCH, James V. Vygotsky y la formación social de la mente.
Barcelona - Paidós, 1988. 1ª ed.

ANEXOS

Quadros resultantes da
pesquisa bibliográfica
para a elaboração do
Capítulo II

AUTOR/ANO	Temas/ Abordados	HOMEM	ANIMAL
Vygotsky (1984)	Uso de instrumentos	- Quando a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, o uso de instrumentos se transforma e organiza numa linha especificamente humana.	- No período pré-verbal da criança o uso de instrumentos é comparável ao dos macacos antropóides, posteriormente não.
	Ações de criança que fala das ações de um macaco antropóide	- As ações de uma criança que fala, na solução de problemas práticos, são dotadas de maior <u>liberdade</u> de operações, maiores possibilidades, maior flexibilidade a tornando capaz de ignorar a linha direta entre o agente e o objetivo, usando métodos instrumentais ou medidas (indiretos). Usa estímulos que não estão contidos no seu campo visual, como o caso das palavras. Procura e prepara estes estímulos para torná-los úteis na solução de seus problemas e para o planejamento de ações futuras. - As operações práticas de uma criança que pode falar dividem a sua atividade em duas partes consecutivas: 1ª) através da fala, ela planeja como solucionar o problema; 2ª) então ela executa a solução, elaborada através de uma atividade visível. A manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo, através do qual a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização. - A fala controla o comportamento da criança e a ajuda da fala faz com que as crianças adquiram a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento.	- Menor liberdade, independência, criatividade e flexibilidade.
	Percepção	- Não se desenvolve como uma continuidade direta e aperfeiçoada das formas de percepção animal, nem mesmo daqueles animais que estão mais próximos da espécie humana. - O ser humano tem a <u>percepção de objetos reais</u>, que surge em idade muito precoce, que é o fato do mundo não ser visto simplesmente com cor e formas mas também como um mundo com sentido e significado. - O processo natural de percepção encontrado nos animais é então, transformado numa operação psicológica superior. A diferença entre a inteligência prática das crianças e dos animais é que, aquelas são capazes de reconstruir a sua percepção e, assim, libertarem-se de uma determinada estrutura de campo perceptivo.	- Não ocorre com os animais. - Não há correlato análogo na percepção animal. - No comportamento dos animais superiores, a percepção visual é semelhante ao do homem, parte de um todo mais complexo. O macaco antropóide não percebe a situação visual passivamente, uma estrutura comportamental complexa consistindo de fatores reflexos, afetivos, motores e intelectuais é dirigida no sentido de obter o objeto que o atrai. Seus movimentos constituem uma combinação dinâmica e imediata de sua percepção. Nas crianças, essa resposta inicial é difusamente estruturada, sofrendo uma mudança fundamental tão logo funções psicológicas mais complexas sejam utilizadas no processo de escolha.

Vygotsky (1984) Continuação	Temas Abordados Memória	HOMEM	ANIMAL
		- A verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos. Em ambos os casos, do nó (o autor se refere ao fato de uma pessoa atar um nó no lenço para ajudá-la a lembrar de algo) e do monumento, temos manifestações do aspecto mais fundamental e característico que distingue a memória humana da memória dos animais.	
	Imitação (Zona de Desenvolvimento Proximal)	- O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.	- Os primatas não podem ser ensinados (no sentido humano da palavra) através da imitação, tampouco são capazes de ter o seu intelecto desenvolvido, uma vez que não têm zona de desenvolvimento proximal. Um primata pode aprender bastante através do treinamento, usando as suas habilidades motoras e mentais; no entanto não se pode fazê-lo mais inteligente, isto é, não se pode ensiná-lo a resolver, de forma independente, problemas mais avançados. Por isso, os animais são incapazes de aprendizado no sentido humano do termo.
	Imaginação	- A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não estando presente na consciência, <i>de crianças muito pequenas.</i>	- Totalmente ausente nos animais.
Vygotsky (1987)	Representação objetiva Funcionamento intelectual e fala ou uso funcional dos signos		- Não há provas de que os animais tenham atingido o estágio de representação objetiva em qualquer uma de suas atividades. - A ausência da capacidade das condições exigidas para o funcionamento intelectual efetivo serem também as condições necessárias para se descobrir a fala ou o uso funcional dos signos, pode ser a principal diferença entre o intelecto humano e o intelecto do chimpanzé.
	Imitação e aprendizagem	- No desenvolvimento da criança a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento.	- O mais inteligente dos animais é incapaz de se desenvolver intelectualmente por meio da imitação. Pode ser treinado a executar atos específicos, mas novos hábitos não resultam em novas habilidades gerais.
Leontiev 1980 - in MAGALHÃES - SILHENA)	Sensação		- Na sensorialidade dos animais as propriedades externas dos objetos e sua capacidade para satisfazer certas necessidades não estão separadas uma da outra.
	Percepção		- A percepção do animal está limitada à influência que têm uma conexão baseada em sinais como a satisfação dessas.
	Imagem mental	- Historicamente, a necessidade da apresentação da imagem mental do sujeito só surge na transição da actividade adaptativa dos animais para a produtiva, para a atividade do trabalho que é peculiar ao homem	

	<u>Temas</u> <u>Abordados</u>	<u>HOMEM</u>	<u>ANIMAL</u>
contiev 1980 In ngels e utros)	Instrumento	- O instrumento do homem é fabricado e é procurado, é conservado pelo homem e ele próprio conserva o meio de ação que realiza. O homem vê no instrumento uma coisa que encerra em si um meio de ação determinado, elaborado socialmente. No homem foi a sua atividade instrumental que criou as particularidades específicas da mão.	- Os instrumentos para os animais não se fixam, não se convertem em meios executores estáveis de operações, não são guardados por eles, não se transmitem de geração a geração, não cumprem o desenvolvimento "acumulativo" da função própria da cultura. Conclusão: não existe o processo de assimilação do instrumento. A utilização do "instrumento" não forma neles novas operações motrizes.
	Assimilação	- É um processo de reprodução nas particularidades do indivíduo, das particularidades e capacidades historicamente estabelecidas do gênero humano (espécie)	- Nos animais representa o resultado da adaptação individual da espécie às modificações e complexas condições de existência.
	Capacidades humanas	- O homem chega ao mundo indefeso e desarmado, dotado de nascença de uma única faculdade que o distingue fundamentalmente dos seus antepassados animais, a faculdades de formar capacidades especificamente humanas. As conquistas do desenvolvimento das gerações humanas não se encontram encarnadas no homem, nem nos seus germens inatos; mas no mundo que o circunda, nas grandes criações da cultura da humanidade. Só no processo de assimilação deste progresso, processo que o homem realiza durante a sua vida, adquire as propriedades e capacidades autenticamente humanas; este processo situa-o nos homens das gerações anteriores e eleva-o muito acima do reino animal.	
contiev (1978)	Atividade e psiquismo dos animais X atividade e consciência dos homens - Pensamento e inteligência (distinção qualitativa)	a) No homem há o reflexo objetivamente concreto estável da realidade.	a) A atividade dos animais é biológica e instintiva (imediatamente natural). A atividade do animal não pode exercer-se senão em relação ao objeto de uma necessidade biológica vital ou em relação a estímulos, objetos e suas correlações (de situações), que revestem para o animal o sentido daquilo que está ligado à satisfação de uma determinada necessidade biológica. Correlativamente, as possibilidades de reflexo psíquico pelos animais da realidade circundante são igualmente muito limitadas fundamentalmente na medida em que o animal entre em interação com diversos objetos do meio que age sobre ele e transfere sobre ele as suas relações biológicas, estes objetos não refletidos por ele apenas pelas propriedades e aspectos ligados à realização destas relações. O animal manifesta, na sua actividade, uma indiferença total pelos estímulos que, se bem que possam ser objetos da sua percepção, jamais se tornem estímulos nessas condições. É isto que explica porque o mundo percebido pelo animal se limita unicamente ao quadro estreito das suas relações instintivas.

b) Quando o homem entra em relação com uma coisa, ele distingue, por um lado, o objeto objetivo da sua relação, por outro, a própria relação. Esta distinção falta ao animal.

c) Podemos por certo observar a actividade de vários animais, por vezes de muitos animais em conjunto, mas jamais observamos entre eles qualquer atividade coletiva, no sentido em que a entendemos quando utilizamos esta palavra para qualificar a atividade humana. Conclusão: psiquismo humano, a consciência humana, é uma forma absolutamente diferente de psiquismo, que se caracteriza por propriedades funcionalmente diferentes.

Comunicação

- O homem exprime pela sua linguagem um certo conteúdo objetivo; além disso, responde ao discurso que lhe dirigem, como à realidade refletida pela linguagem e não como a um simples som ligado permanentemente a um determinado fenómeno.

Psiquismo

- O psiquismo humano submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico. A passagem à consciência é o início de uma etapa superior do desenvolvimento psíquico. Sabe-se que a hominização dos antepassados animais do *homem* se deve ao aparecimento do trabalho e, sobre esta base, da sociedade.

Pensamento
- inteligência

- Só pensamento, como o conhecimento humano em geral, pode aparecer e desenvolver-se em união com o desenvolvimento da consciência social.

Linguagem
e consciência

- A consciência é inseparável da linguagem. Como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele. Tal como a consciência, a linguagem é produto da coletividade, o produto da atividade humana, mas é igualmente "o ser falante" da coletividade (Marx).

b) Para o animal todo o objeto da realidade circundante é sempre inseparável das suas necessidades instintivas, compreende-se que a própria relação do animal com o objeto jamais possa existir enquanto tal, independente do objeto.

c) As relações de um animal com os seus semelhantes são fundamentalmente idênticas às relações que ele tem com os objetos exteriores, quer isto dizer que elas pertencem igualmente à única esfera das relações biológicas instintivas. Isto liga-se ao fato de que não há sociedade entre os animais. Em certos animais, diferentes indivíduos desempenham funções diferentes na coletividade, mas são fatores diretamente biológicos que determinam estas diferenças de funções.

- A comunicação vocal nos animais é diferente. É fácil demonstrar que um animal, ao reagir à voz de um congênere, não responde àquilo que o sinal vocal reflecte objectivamente, mas ao próprio sinal, que tomou para ele um sentido biológico determinado. Todavia, o fato de o comportamento vocal dos *animais* ser instintivo não significa que não esteja ligado de qualquer modo a um reflexo psíquico da realidade exterior objetiva. Contudo o comportamento expressivo do animal já mais se relaciona com o próprio objeto, pois os objetos da realidade circundante são para ele indissociáveis da relação que mantém com eles.

Assim, a comunicação nos animais permanece nos limites da atividade concreta instintiva, tanto pelo seu conteúdo como pelo carácter dos processos concretos que a realizam.

- No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica.

Leontiev (1978) Continuação	Temas Abordados	HOMEM	ANIMAL
	Reflexo Psíquico	- Tanto para o homem como para o reflexo psíquico depende forçosamente da relação do sujeito com o objeto reflectido, do seu sentido vital para o sujeito. Todavia a passagem à consciência humana faz surgir um fato novo. Em relação à necessidade de alimentar o batedor de caça primitivo que espanta um animal - este é o objectivo imediato da sua ação - tem consciência do seu objectivo, quer isto dizer que este se reflecte nas suas relações objetivas (no caso, trata-se de relações de trabalho), na sua <u>significação</u> .	- Sabemos que o animal sente necessidade de alimentar é estimulado por um agente ligado de maneira firme ao alimento; para ele, este agente reveste a virtude de um estímulo nutritivo apenas praticamente.
	Atividade	- Ao homem, são <u>propostas</u> nos fenómenos objectivos do mundo que o rodeia. Para as realizar no seu próprio desenvolvimento ontogénico, o homem tem que <u>apropriar-se</u> delas; só na sequência deste processo - sempre activo - é que o indivíduo fica apto para <u>expressar</u> em si a verdadeira natureza humana, estas propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem. O que só é possível porque estas propriedades e aptidões adquiriram uma forma material objectiva.	- A atividade animal compreende atos de adaptação ao meio, mas nunca atos de apropriação das aquisições são <u>dadas</u> ao animal nas suas particularidades naturais hereditárias.
	Linguagem sonora	- O mundo dos sons da linguagem, tal como o da música, são uma criação da humanidade.	- Os animais não têm linguagem sonora articulada e não conhecem a música.
	Hereditariedade	- O homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. A passagem do homem a uma vida em que a sua cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias.	- O homem e a humanidade libertaram-se da hereditariedade e podem prosseguir o seu desenvolvimento num ritmo desconhecido do mundo animal.
uria (1979)	Psicologia e Ciências Sociais	- É imensa a importância que tem para a Psicologia a sua ligação com as <u>ciências sociais</u> . Na formação do comportamento do homem esse papel é desempenhado pelas condições da <u>história social</u> , que cria formas novas de uma complexa relação com a realidade, mediada pelas condições de trabalho, formas essas que são as fontes de novas formas especificamente humanas de atividade psíquica.	- Na formação do comportamento do animal as condições biológicas de vida desempenham <u>papel</u> determinante.
	Atividade consciente (3 traços fundamentais)	- 1) 2) O comportamento humano, baseado no reconhecimento da necessidade, é livre. 3) A atividade consciente do homem tem ainda uma 3ª fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da <u>assimilação da experiência de toda a humanidade</u> , acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem.	- 1) Ligada a motivos biológicos 2) Forçosamente determinada por impressões e videntes, recebidas do meio, ou por vestígios da experiência individual imediata. 3) O comportamento animal tem apenas 2 fontes: a) os programas hereditários de comportamento, jacentes no genótipo b) os resultados da experiência individual.

<u>Lúria</u> (1979) <u>Continuação</u>	<u>Temas</u> <u>Abordados</u>	<u>HOMEM</u>	<u>ANIMAL</u>
	Atividade consciente (fatores de transição)	a) O trabalho social e o emprego dos instrumentos de trabalho. O conhecimento da operação a ser executada, e conhecimento do futuro emprego do instrumento é a condição fundamental que surge no processo de preparação do instrumento de trabalho, e pode ser chamado de primeiro surgimento da consciência, noutros termos, <u>primeira forma de atividade consciente</u>. O trabalho é dirigido pelo <u>objetivo consciente</u>, que adquire sentido apenas na comparação dessas ações com o resultado final. O surgimento de várias "operações" auxiliares por meio das quais se executa essa atividade é o que constitui a <u>mudança radical</u> do comportamento, que é o que representa 'uma nova <u>estrutura de atividade consciente do homem</u>. A complexa organização de "ações" conscientes, que se separa da atividade geral, leva ao surgimento de formas de comportamento, que não são <u>diretamente dirigidas por motivos biológicos</u>, podendo inclusive o por-se algumas vezes a eles. b) A linguagem e a <u>consciência do homem surge</u> somente no processo de transição à sociedade humana e não existe nos animais.	a) O trabalho é uma simples atividade, determinada por motivo biológico imediato (a necessidade de alimento).
Percepção	- O homem seleciona os traços essenciais e generaliza os objetos, formas e cores perceptíveis em determinados grupos ou categorias. a percepção humana se torna mais profunda, relacionada com a discriminação dos indícios essenciais do objeto, generalizada e permanente.	- Os animais não possuem estes traços daí sua percepção se distinguir <u>radicalmente</u> da humana.	
Atenção	- Com o surgimento da linguagem e baseado nela o homem se acha em condições de <u>dirigir arbitrariamente a sua atenção</u> .	- Tem o caráter imediato, é determinado pela força, pela novidade ou valor biológico do objeto que dirigem automaticamente (arbitrariamente) a atenção do animal.	
Imaginação	- Com a linguagem o homem pode desligar-se da experiência imediata e isto assegura o surgimento da imaginação que serve de base à <u>criação</u> orientada e dirigida.	- Não existe no animal.	
Emoções - reações afetivas	- O mundo emocional do homem não é apenas <u>incomparavelmente</u> mais rico nem só isolado dos motivos biológicos; a avaliação das relações das ações realmente exequível com as intenções iniciais, a possibilidade de uma formação generalizada do caráter e do nível dos seus acertos leva a que, paralelamente às categorias afetivas, formem-se no	- Nos animais conhecemos apenas as reações afetivas expressas, que ocorrem com a participação dominante dos sistemas subcorticais e são diretamente relacionados com o êxito ou fracasso de sua atividade e conservam plenamente sua ligação com as necessidades biológicas.	

homem vivências e demorados estados-de es-
pírito que vão muito além dos limites das
reações afetivas imediatas e são insepará-
veis do seu pensamento, que se processa com
a participação imediata da linguagem.

Formação
de novos
comporta-
mentos

- Não encontramos nada semelhante ao animal
na formação de novas modalidades de compor-
tamento consciente do homem. A nova forma
de atividade consciente pode surgir no ho-
mem à base da formulação discursiva de uma
regra, que o homem estabelece com o auxí-
lio da linguagem.

- É sabido que as novas formas de comporta-
mento individualmente variável do animal
são adquiridos com base em sua orientação
imediata no meio ambiente e que a aquisi-
ção de formas estáveis de semelhante compor-
tamento se baseia nas leis dos reflexos con-
dicionados, estudadas minuciosamente pela es-
cola de Pavlov.

É fato bem conhecido que a aquisição de no-
vas formas de comportamento exige um reforço
relativamente longo da resposta ao sinal con-
dicional, a repetição multiplicada da coin-
cidência dos sinais condicionais com o refor-
ço incondicionado. Essa ligação é adquirida
paulativamente, começa a extinguir-se tão lo-
go desaparece o reforço e se reorganiza com
relativa dificuldade num novo sistema de li-
gações.

bsch e
verg
(80)

Mecanis-
mos de re-
gulação
(reflexos
incondicio-
nados,
"instin-
tos")

- Este tipo de regulação se limita essencia-
lmente às funções vegetativas. O comporta-
mento que o homem tem de empregar com o fim
de satisfazer as suas necessidades é, por
isso, só insuficientemente assegurado por
regulações inatas e está menos pré-fixado;
esta "desvantagem" em comparação com o ani-
mal torna possível a enorme variabilidade
do comportamento humano (comparada com a
estereotipia específica da espécie no caso
do comportamento animal)

- A particularidade da regulação do compor-
tamento humano tem filogeneticamente a sua
origem no facto de, na antropogênese, o tra-
balho se ter constituído como meio da sa-
tisfação das necessidades.

Por consequência, no homem, a lei do desen-
volvimento da adaptação orgânica, que está
na base de toda a evolução biológica, é subs-
tituída por outros mecanismos, sobretudo pe-
las leis do desenvolvimento da produção e
da sociedade.

- O homem é um ser produtor; ao fabricar
os objetos de que precisa, ele incorpora
nestas tantas as suas forças físicas como
também as suas capacidades psíquicas, inte-
lectuais. Objetiva-se a si mesmo - ou pelo
menos uma parte de si mesmo (pags. 68, 69 e
70).

- Por princípio, o comportamento total está
solidamente regulado por mecanismos inatos
(o que não exclui aprendizagem "complementar")

A organização social da actividade humana e o facto objectivo da divisão do trabalho condicionam um determinado carácter da sua motivação. Dado que a actividade do ser humano e a actuação nela contida não satisfaz directamente, na divisão do trabalho, as necessidades pessoais, mas as sociais, as acções do ser humano, que já se orientam directamente ao objecto para satisfazer as necessidades próprias, não se produzem já instintivamente, mas somente pela tomada de consciência da satisfação dependentes das necessidades pessoais da actuação, que está orientada para a satisfação das necessidades sociais. Baseado no carácter social da actividade humana, esta dependência converte-se de instintiva, correspondente ao animal, em consciente. Torna-se assim possível tanto uma convergência como uma divergência entre o motivo e o fim da actividade. O fim directo da actividade humana socialmente organizada é a realização de uma determinada função social. O motivo para o indivíduo pode ser a satisfação das suas próprias necessidades pessoais. Tal como diferem no indivíduo os interesses e motivações sociais e pessoais, assim diferem também os motivos ou objectivos da actividade do homem. (P. 63)

- O curso da actividade humana é condicionada, sobretudo, pela lógica objectiva das tarefas que o homem deve resolver; a sua estrutura determina-se pela correlação das referidas tarefas. (P. 64)

- Dado que o objetivo final da actividade se alcança mediante um determinado número de acções, o resultado de cada acção parcial é um meio para alcançar o objetivo final e simultaneamente, o fim da acção parcial correspondente. (P. 65)

- O facto das motivações do indivíduo transcendem os objetivos imediatos das actuações é inevitável e natural, dado que é um ser social. Tudo o que o homem faz possui também, se se prescinde do resultado imediato - o produto da actividade, um efeito social. Mediante a penetração nas coisas, o homem actua ou influi nos demais seres. Por isso a motivação social está implicada, como regra, na actividade... (P. 67)

- Com o carácter social da motivação da actividade humana relaciona-se a influência que a auto-estimação e a valorização baseada nas normas sociais exerce por parte do ambiente - especialmente daquelas pessoas cuja opinião influencia muito o homem. (P. 67)

- Quanto mais séria, significativa e essencial seja a actividade de um indivíduo, tanto mais prevalece na determinação do seu desenvolvimento a lógica objectiva da tarefa que este deve resolver, face aos motivos pessoais, subjectivos e casuais. (p. 71)

- A forma fundamental historicamente originária da actividade humana é o trabalho.

Tipos especiais de actividades divergentes do trabalho mas a ele vinculados e dele derivados são o jogo e o estudo.

É nas formas evoluídas do trabalho criador, que reflectem todo o carácter multifacetado do ser humano, que todas as forças espirituais, intenções e sentimentos da personalidade encontram a sua activa expressão e o seu desenvolvimento. Estes factores distintos que não coincidem, mas que se transcendem uns aos outros, vinculando-se mutuamente, formam de novo uma unidade convergente.

Todos os processos psíquicos que estudamos ao analisar o psiquismo humano aparecem na realidade como factores e facetas do trabalho, do jogo e do estudo ou, em geral, no ser activo. Na realidade manifestam-se apenas nas vinculações e transições recíprocas de todos os aspectos da consciência integrados na actividade concreta, em que se formam e pela qual são determinadas. (p. 78)

- O trabalho não é uma categoria psicológica, mas sociológica. As suas normas sociais essenciais não se estudam do ponto de vista da psicologia, mas das ciências sociais. Por conseguinte, não é objecto de estudo psicológico o trabalho na sua unidade ou conjunto, mas apenas enquanto vinculado ao componente psicológico do trabalho. (p. 79)

- O trabalho orienta-se para a produção, para a criação de um determinado produto. No entanto, ele é simultaneamente o meio mais importante para a formação da personalidade. No processo do trabalho não somente se cria um determinado produto da actividade de trabalho do sujeito, como é ele mesmo que se forma com o trabalho. Na actividade do trabalho desenvolvem-se as aptidões do ser humano, forma-se o seu carácter, forjam-se os seus princípios ideológicos e muda-se a sua atitude para com a actuação prática.

A particularidade do aspecto psicológico da actividade do trabalho depende, em primeira instância, do trabalho ser, pelo seu carácter objectivo e social, uma actividade orientada para a

criação de um produto necessário ou útil para a sociedade. O trabalho é sempre a execução de uma determinada tarefa. Toda a actividade deve submeter-se ao êxito de um resultado intencional. O trabalho requer, portanto, o projecto e o controle para a sua execução, leva sempre implícitos determinados deveres e exige uma disciplina interna. Toda a actividade psicológica do trabalhador diverge, portanto, fundamentalmente, da posição do que está julgando.

A circunstância de na actividade do trabalho todos os seus factores estarem submetidos ao factor último que é o resultado final, mostra já o carácter específico da motivação da actividade do trabalho. O fim da actividade ou o seu objectivo não estão implícito em si próprio, mas no seu produto. Devido à distribuição social do trabalho, a questão tornou-se cada vez mais complicada. Dado que nenhum indivíduo pode produzir os objectos necessários para satisfazer as suas necessidades, o motivo da actividade humana não é já o produto da própria actividade mas o da actividade dos outros, o produto da actividade social. Surge por isso com o trabalho a aptidão característica do ser humano, de actuar baseado num amplo programa. Isto é uma motivação mediata, de amplo alcance, diferindo assim da motivação de curto alcance, que é característica do animal e de um acto reactivo e impulsivo, motivado por situações momentâneas.

A actividade do trabalho não se efectua primordialmente à base da força de atracção do próprio processo da actividade, mas pelo seu resultado, que serve para satisfazer as necessidades humanas. As diferentes etapas do processo de trabalho são, de um modo geral, mais ou menos difíceis. Este processo de trabalho requer, conforme os casos, tensão, esforço e superação não só dos obstáculos externos, mas também dos internos. Por isso se formaram no trabalho a vontade e a atenção voluntária, que se tornaram indispensáveis para aquele. A atenção é necessária para que o homem se possa concentrar naquelas etapas do processo de trabalho que não sejam directamente atractivas.

O facto de se sentir o trabalho do qual se torna consciência como um dever e que exige tensão, esforços e superação de obstáculos, como um jugo, uma carga ou uma maldição para a humanidade, ou uma questão de honra, de glória, de heroicidade e de heroísmo, depende do conteúdo social que encerra, isto é, das condições sociais objectivas.

As condições objectivas de uma determinada ordem social e das relações sociais que nele existem reflectem-se sempre nas motivações da actividade do trabalho, porque o trabalho não só abarca as relações do indivíduo com as coisas, com o objecto, ou seja como o produto do trabalho, como também en

globa sempre as relações com as demais pessoas. Não é pois, essencial para o trabalho a técnica do próprio trabalho, mas também a atitude do sujeito para com o trabalho. É precisamente nela que se encontram correntemente implicados os motivos fundamentais da actividade humana do trabalho. Esta relação subjectiva do homem com o trabalho está condicionada pelas relações objectivas que se reflectem na consciência humana.

Normalmente o trabalho é a necessidade mais peremptória do homem. Trabalhar significa manifestar-se numa actividade, transformar a intenção num facto, materializá-la em produtos materiais. Trabalhar significa objectivar-se nos seus produtos de trabalho, enriquecer e alargar a sua própria existência, ser criador e formador. É esta a maior facilidade que o homem pode alcançar. O trabalho é a lei básica do desenvolvimento da humanidade.

Na sociedade capitalista, a qual se baseia na propriedade privada e na competição de todos contra todos, dominam na actividade do trabalho as motivações individualistas e pessoais (no sentido da competição, da ambição pelo progresso individual, mesmo que este prejudique a causa comum). Deseja-se não só que corra tudo bem a cada um individualmente e se consiga alcançar o máximo possível, mas que corra tudo mal aos outros e que consigam o menos possível. O principal é estar acima de outros; Os interesses e as motivações pessoais não desaparecem na sociedade socialista, como é natural, mas estão vinculados aos interesses sociais e por isso transforma-se radicalmente.

Na análise psicológica da actividade do trabalho é importante também, para lá dos motivos, a natureza psicológica dos processos e operações mediante os quais se realiza.

Em qualquer trabalho físico participam processos espirituais, como também cooperam em qualquer trabalho espiritual os movimentos físicos (mesmo que não passem dos movimentos da mão necessários para escrever um livro). Na actividade real do trabalho de um indivíduo participam de modo diferente todos os aspectos e manifestações da sua personalidade. Mas a divergência do carácter objectivo e da organização das diferentes formas de trabalho levam estes a não serem idênticos nem no aspecto psicológico nem particularmente no intelectual.

Qualquer trabalho requer uma técnica mais ou menos complicada, que se deve dominar. Por isso são sempre importantes para o trabalho os conhecimentos e os hábitos. Sem eles não é possível efectuar um trabalho. Tem uma importância especial os conhecimentos para as formas mais compli

çadas do trabalho; os hábitos, pelo contrário, são necessários para as formas mais superficiais e mecanizadas do trabalho; onde as principais acções estão mais ou menos estandardizadas e são mais monótonas e também mais susceptíveis de facilmente se automatizarem. Apesar de tudo, deve ter-se em conta para o trabalho as condições que mudam, é necessário possuir uma certa iniciativa e, se se encontram contratempos inesperados, devem resolver-se novos problemas. Por isso, qualquer trabalho tem implícitos, de maneiras diferentes, processos intelectuais de nível mais ou menos elevado. E finalmente encontra-se sempre em todo o trabalho, até certo ponto, o factor do inventivo e criador. (p. 80-83)

A psicologia do trabalho do operário depende das condições sociais sob as quais deve executar a sua actividade de trabalho.

A separação do trabalho físico é intelectual na sociedade capitalista conduz a que o trabalho do operário vá sendo gradualmente mais mecanizado e irreflexivo consoante o grau de mecanização da produção. (p. 83)

- Tem-se discutido apaixonadamente nas publicações psicológicas até que ponto a obra criadora em especial a da ciência, é realmente trabalho. (p. 92)

- Portanto, no trabalho científico, que é aquele que conduz às grandes descobertas, não somente é possível a intuição, como também necessária, para poder criar e obter algo de realmente significativo; não se encontra, no entanto, em oposição ao trabalho, como se de uma oferta se tratasse independentemente daquele. Ela é quase sempre a pedra final de um auge máximo da concentração de todas as forças intelectuais e físicas, onde, depois de um certo período de descanso, se obtém o resultado do concentrado trabalho preliminar. A actividade criadora do investigador ou do cientista é na verdade um bom trabalho criador. (p. 96)

Autor/Ano
Vygotsky
(1984)

Determinação Biológica/Maturação

- A maturação per se é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas qualitativas, de uma forma de comportamento em outra (ou como Hegel diria, uma transformação de quantidade em qualidade). A noção corrente de maturação como um processo passivo não pode descrever de forma adequada, os fenômenos nos complexos.

- Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamentos, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural.

A potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto, as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos sistemas psicológicos de transição. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. Referimo-nos a esse processo como a história natural dos signos.

- A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento ao invés de "frutos" do desenvolvimento.

A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brincar.

Vygotsky
(1987)

- O verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual.

- William Stern afirma enfaticamente que o meio ambiente social é o principal fator no desenvolvimento da fala, mas na realidade ele restringe o seu papel apenas à aceleração ou ao retardamen-

Determinação Social

- Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado, nas ligações entre história individual e história social.

- Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual, primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

- A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez

Determinação Biológica/Maturação

to do desenvolvimento, que obedece às suas próprias leis imanentes. Como tentamos mostrar, ao utilizar como exemplo sua explicação da origem do significado da fala, Stern superestimou os fatores orgânicos internos.

- A presença de um problema que exige a formação de conceitos não pode, por si só, ser considerada a causa do processo, muito embora as tarefas com que o jovem se depara ao ingressar no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos sejam, sem dúvida, um fator importante para o surgimento do pensamento conceitual.

A tarefa cultural, por si só, não explica o mecanismo de desenvolvimento em si, que resulta na formação de conceitos. O pesquisador deve ter como objetivo a compreensão das relações intrínsecas entre as tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento, deve considerar a formação de conceitos como uma função do crescimento social e cultural global do adolescente, que afeta não apenas o conteúdo, mas também o método de seu raciocínio. O novo e significativo uso da palavra, a sua utilização como um meio para a formação de conceitos, é a causa psicológica imediata da transformação radical porque passa o processo intelectual no limiar da adolescência.

- O pensamento da criança prossegue por caminho pré-determinado, de maneira *peculiar* ao seu nível de desenvolvimento intelectual. O adulto não pode transmitir à criança e seu modo de pensar. Ele apenas lhe apresenta o significado acabado de uma palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo - com todas as peculiaridades estruturais, funcionais e genéticas do pensamento por complexos, mesmo que o produto de seu pensamento seja de fato idêntico, em seu conteúdo, a uma generalização que poderia ter-se formado através do pensamento conceitual.

- Para se criar métodos eficientes para a instrução das crianças em idade escolar no conhecimento sistemático, é necessário entender o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança.

- Um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário.

Determinação Social

admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Espera-se apenas que, neste nível, o desenvolvimento do comportamento seja regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana.

O problema do pensamento e da linguagem estende-se, portanto, para além dos limites da ciência natural e torna-se o problema central da psicologia humana histórica, i. é., da psicologia social.

- Se o meio ambiente não apresenta nenhuma tarefa ao adolescente não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso.

- A linguagem do meio ambiente, com seus significados estáveis e permanentes, indica o caminho que as generalizações infantis seguirão.

- a comunicação verbal com os adultos torna-se um poderoso fator no desenvolvimento dos conceitos infantis.

- O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.

- O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A *consciência* reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos.

- O desenvolvimento das bases psicológicas para o aprendizado de matérias básicas não precede es-

Determinação Biológica/Maturação

- Continua sendo necessário determinar o limiar mínimo em que, digamos, o aprendizado da aritmética possa ter início, uma vez que este exige um grau mínimo de maturidade das funções. Mas devemos considerar, também, o limiar superior, o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado.

Determinação Social

se aprendizado, mas se desenvolve numa interação contínua com as suas contribuições.

- O aprendizado geralmente precede o desenvolvimento. A criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica, antes de aprender a aplicá-los consciente e deliberadamente.

- Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento (Zona de Desenvolvimento Proximal).

- A existência de um período ótimo para o aprendizado de uma *determinada* matéria não pode ser explicada em termos puramente biológicos, pelo menos não no que diz respeito a processos tão complexos como a escrita.

Nossa pesquisa comprovou a natureza social e cultural do desenvolvimento das funções superiores durante esses períodos, isto é, a sua dependência da cooperação com os adultos e do aprendizado.

- Uma nova etapa no estudo do problema do *determinismo* sócio-histórico do psiquismo humano foi marcada pelos trabalhos de L.S.Vygotsky. Foi ele o primeiro entre nós (em 1927) a exprimir a tese de que a *démarche* histórica devia tornar-se o princípio diretor da edificação da Psicologia do homem. Efetuou a crítica teórica das concepções biológicas naturalistas do homem e opôs-lhe a sua teoria do desenvolvimento histórico e cultural. O mais importante é que introduziu na investigação psicológica concreta a ideia da historicidade da natureza do psiquismo humano e a reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica. Vygotski interpretara esta organização como o resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana no decurso de seus contatos com os seus semelhantes.

- Hoje citar-se-iam com dificuldade investigações psicológicas que não tenham em conta, de uma maneira ou outra, o fato de que a consciência e o comportamento humanos são sensíveis às condições históricas e sociais e que eles se modifiquem com as suas mudanças.

Mesmos os estudos consagrados a questões puramente psicológicas são obrigados a levar em consideração a influência de fatores sociais - instrução verbal, apreciação pelo experimentador dos resultados obtidos pelo sujeito da experiência, etc. O estudo da determinação do psiquismo pelas condições sociais constitui mesmo a tarefa essencial de certos ramos da Psicologia.

- As propriedades biologicamente herdadas do homem constituem apenas uma das condições da formação das suas funções e faculdades psíquicas, condição que desempenha por certo um papel importante. Consequentemente, se bem que estes sistemas não sejam determinado por propriedades biológicas, dependem todavia destas últimas. (pág. 257)

- Assim o psiquismo do homem é a função daquelas das suas estruturas cerebrais superiores que se formam nele na ontogénese, durante o processo de apropriação das formas historicamente constituídas na sua actividade relativamente ao mundo humano que o rodeia; este aspecto do desenvolvimento dos homens, que se traduz psicologicamente pela reprodução, modificação e complexificação destas estruturas nas gerações sucessivas, representa o processo do desenvolvimento histórico do psiquismo.

- As propriedades psíquicas do homem, tanto gerais como especializadas, não representam a manifestação de algumas propriedades particulares postas biologicamente nele, de que se não poderia constatar senão a presença ou a ausência, mas que elas se formam durante o processo de desenvolvimento e de educação.

- As propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam as suas aptidões psíquicas. As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. O que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas, mas apenas a aptidão para a formação destas aptidões. (pág. 257)

- É por isto que a questão das perspectivas de desenvolvimento psíquico do homem e da humanidade põe antes de mais o problema de uma organização equitativa e sensata da vida da sociedade humana - de uma organização que dê a cada um a possibilidade de prática de se apropriar das realizações do progresso histórico e de participar enquanto criador no crescimento destas realizações.

Escolhi o problema do biológico e do social porque hoje ainda muitos sustentam a tese fatalista de uma determinação do psiquismo do homem pela herança biológica. Esta tese vem alimentar, em psicologia, as idéias da discriminação racial e nacional, do direito ao genocínio e às guerras de exterminação. Ela ameaça a paz e a segurança da humanidade. Ela está em contradição flagrante com os dados objetivos das investigações psicológicas científicas (pág. 257).

- O estudo de como as crianças formam conceitos e operações lógicas (mentais) deu uma grande contribuição neste domínio. Conclui-se que a formação de conceitos no cérebro da criança não segue o padrão de formação das imagens sensíveis genéticas. Tais conceitos são o resultado de um processo de assimilação de significados com uma evolução histórica, "prontos-a-usar" e este processo ocorre na atividade da criança por ocasião da sua interação com as outras pessoas que a rodeiam.

Hiebsch e
Vonweg
(1980)

Determinação Social

- A não-fixação da estrutura biológica do homem torna necessário que, no desenvolvimento de cada indivíduo, o comportamento indispensável à satisfação das necessidades *orgânicas* (das espirituais, culturais, etc. que secundariamente se originam) tenha largamente de ser aprendido.

A aprendizagem (e não a maturação biológica) passa a ser o mecanismo principal da ontogênese. Por conseguinte, o processo em que a socialização essencialmente se baseia é a aprendizagem.

YGOTSKY (1984)

Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizada específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fun-
cionalmente novas de comportamento (pág. 27).

... o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (pág. 27).

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (p. 27).

Nossos experimentos demonstraram dois fatos importantes: 1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente fazendo o que elas estão fazendo, sua fala e ação fazem parte de uma mesma ação psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. 2) Quanto mais complexa a ação dirigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo.

Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação.

Nossas observações me levam a concluir que as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. Nessa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das for-

mas caracteristicamente humanas de comportamento (pág. 28)

- A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças.

A relação entre fala e ação é dinâmica no decorrer do desenvolvimento das crianças (p. 30).

- Inicialmente a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade. Posteriormente, entretanto, quando a fala se desloca para o início da atividade, surge uma nova relação entre palavra e ação.

Nesse instante a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a função planejada da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior (pág. 31).

- ... a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras, constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (p. 31).

YGOTSKY (1987)

- Em resumo, devemos concluir que: 1 - No seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes

2 - Podemos, com certeza, estabelecer, no desenvolvimento da fala da criança, um estágio pré-intelectual; e no desenvolvimento de seu pensamento, um estágio pré-linguístico.

3 - A uma certa altura, essas linhas se encontram; conseqüentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala racional (pág. 38).

- ... o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiên-

cia sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada.

- O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (pág. 44).

- A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte.

No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferências ou às tendências determinantes.

Todas são indispensáveis, porém insuficiente sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (pág. 50).

- Nossa investigação mostrou que um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo (pág. 70).

- O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento (pág. 104).

- O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa - uma união da fala e do pensamento (p.104).

- A linguística não percebeu que, na evolução histórica da linguagem, a própria estrutura do significado e a

sua natureza psicológica também mudam. A partir das generalizações primitivas, o pensamento verbal eleva-se ao nível dos conceitos mais abstratos. Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra (pág. 105).

- Os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona (pág. 107).

- A ideia principal da discussão a seguir pode ser reduzida a esta fórmula: a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vai-vém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas (pág. 108).

- O pensamento e a palavra não provêm de um único modelo.

Em certo sentido, entre ambos existem mais diferenças do que semelhanças. A estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento; é por isso que não se podem vestir as palavras com o pensamento, como se este fosse uma peça do vestuário.

O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala; encontra a sua realidade e a sua forma (pág. 109).

- Piaget foi o primeiro a prestar atenção à fala egocêntrica da criança e a constatar a sua importância teórica, mas permaneceu cego à característica mais importante da fala egocêntrica - a sua relação genética com a fala interior -, o que o levou a uma impressão distorcida de sua função e estrutura (...)

- Algumas considerações e observações levaram-nos à conclusão de que

a fala egocêntrica é um estágio de desenvolvimento que precede a fala interior: ambas preenchem funções intelectuais: suas estruturas são semelhantes: a fala egocêntrica desaparece na idade escolar, quando a fala interior começa a se desenvolver. De tudo isto, inferimos que uma se transforma na outra (pág. 113).

- Em nossa concepção, a fala egocêntrica é um fenómeno de transição das funções inter-psíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mas individualizada, um padrão de desenvolvimento comum a todas as funções psicológicas superiores. A fala para si mesmo origina-se da diferenciação da fala para os outros. Uma vez que o curso principal do desenvolvimento da criança caracteriza-se por uma individualização gradual, essa tendência reflete-se na função e na estrutura da fala (pág. 114).

- Somente uma teoria histórica da fala interior pode lidar com esse problema imenso e complexo.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras.

Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra.

A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao lado do desenvolvimento e também se modifica (pág. 131).

HIEBSCH e VORWERG (1980)

- Durante este tempo (os autores se referem às etapas em que a execução concreta da acção é substituída - abreviada - por movimentos indicativos e depois por movimentos oculares), a criança adquire o meio de comunicação social, a linguagem, com o auxílio da qual aprende a representar objetos, propriedades e processos. Ela também reproduz na linguagem as suas próprias operações, e nomeadamente, ao princípio, verbalmente na etapa seguinte a linguagem é produzida sem emissão de sons e abreviada, num processo ainda não bem conhecido. A reprodução na linguagem, mas desverbalizada e a-

breviada da operação material concreta não é outra coisa senão a operação intelectual.

Esta teoria contém ainda um factor decisivo da socialização, até aqui não considerado: a linguagem. Ela é, segundo aquela teoria, como instrumento e veículo do pensamento, o meio essencial da interiorização. Isto traz uma enorme vantagem para a forma humana da apropriação. Pois a linguagem é igualmente objectivação (e não apenas meio da objectivação) e produto da actividade teórica; ela contém, no vocabulário e na sintaxe, generalizados, os resultados da actividade cognitiva humana, isto é, as categorias (tidas por Kant com apriorísticas) e operações do pensamento (pág. 82)

LEONTIEV (1978)

- A produção da linguagem, como da consciência e do pensamento, está diretamente misturada na origem, à actividade produtiva, à comunicação material dos homens.

- O elo direto que existe entre a palavra e a linguagem de um lado, e a actividade de trabalho dos homens, do outro, é a condição primordial sob a influência da qual eles se desenvolvem enquanto portadores do reflexo consciente "objectivado" da realidade. Significando no processo de trabalho um objecto, a palavra distingue-o e generaliza-o para a consciência individual, precisamente na sua relação objectiva e social, isto é, como objeto social.

Assim, a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da actividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem portanto existir como facto de consciência, isto é, como pensamento (86).

- A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica

ca da humanidade, e por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma de existência da consciência (pág. 172).

... a apropriação do sistema das significações linguísticas é ao mesmo tempo a apropriação de um conteúdo ideológico muito mais geral, isto é, a apropriação das significações no sentido mais alto do termo (p.130).

LEONTIEV (1980)

a) In: MAGALHÃES-VILHENA

Esta transformação é efetuada por meio da linguagem, que é o produto e meio de comunicação das pessoas que tomam parte na produção. A linguagem encaminha *nos seus significados*, (conceitos) um certo conteúdo objetivo, mas um conteúdo completamente liberto da sua materialidade (p. 61).

b) In: ENGELS e outros

O domínio de uma língua não é apenas um processo de assimilação das operações com palavras que historicamente se afirmaram nos seus significados; ... E precisamente através destes processos que o homem elabora as funções de articulação e audição, bem como a atividade central do cérebro a que os fisiólogos chamam "segundo sistema de sinais" (I. Pavlov) (pág. 50).

GALPERIN, sd

Las funciones psíquicas superiores específicas del hombre se originan en las primeras formas de comunicación verbal entre las personas y están mediatizadas por los signos, ante todo por los signos lingüísticos.

KOPNIN (1978)

Entre a lógica dialética e a formal existe uma diferença de princípio no enfoque das formas de pensamento. Como a lógica formal, a lógica dialética também analisa o pensamento que se reflete na linguagem, porquanto não há outro pensamento real de existência real para o homem. No entanto a lógica dialética não se detém na linguagem; considerando a linguagem apenas como meio de existência e funcionamento do conhecimento, ela procura penetrar no próprio

processo de aquisição do conhecimento, no processo de pensamento, no modo em que nele se reflete a realidade objetiva. Ora, o homem não necessita do pensamento para construir uns símbolos linguísticos a partir de outros; com base nas idéias e por meio da prática, o homem produz umas coisas de outras coisas. E para o modo de produção das coisas, é necessário o reflexo da sua natureza no pensamento. Assim, se a lógica formal se interessa pela própria forma linguística de expressão de uma idéia, então a lógica dialética estuda, antes de tudo, o conteúdo mental expresso na forma linguística, enquanto a dialética dá atenção especial à relação desse conteúdo mental com a realidade objetiva. A lógica dialética se interessa pelos conceitos, juízos, deduções, teóricas, hipóteses, etc., justamente enquanto formas de cognição da natureza objetiva das coisas e suas relações.

Por isso a dialética não estuda a linguagem enquanto meio de funcionamento do pensamento (os símbolos e as formas de suas relações nos enunciados e construções teóricas) mas as *próprias formas* de conhecimento da realidade objetiva pelo pensamento (págs. 85 e 86).

BAKHTIN (1988)

A língua é, como para Saussure, um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação (pág. 14).

Bakhtin, por sua vez, valoriza justamente a fala, a *enunciação*, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está *indissoluvelmente* ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.

Se a fala é o motor das transformações linguísticas, ela não concerne aos indivíduos; com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua *refletam* os conflitos de *classe* no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das

outras formas de comunicação, implica conflitos relação de dominação é resistência, utilização, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar ser poder, etc. (pág. 14).

- todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua (pág. 15).

- O locutor pensa e se exprime para uma audiência social bem definido. "A filosofia marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura sócio-ideológica" (p. 16).

- Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a "atividade mental", que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia. Contudo, todas estas relações são inter-relações recíprocas, orientadas, é verdade, mas sem excluir uma contra-ação. O psiquismo e a ideologia estão em "interação dialética constante". Eles têm como terreno comum o signo ideológico:

"O signo ideológico vive graças à sua realização no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico" (pág.16).

- Bakhtin define a língua como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material (p. 17).

- Portanto, a unicidade do meio social e do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser veiculado à língua, à fala, para tornar-se um fato de linguagem (pág. 70).

LURIA (1979)

- As formas principais de atividade psíquicas do homem surgem nas condições da história social, desenvolvem-se no processo de atividade material surgido ao longo da história, baseiam-se nos meios que se formaram no processo de trabalho, de emprego

dos instrumentos de trabalho e a linguagem. Se não usasse os instrumentos de trabalho e a linguagem, o homem não disporia sequer de uma ínfima parte das possibilidades de que dispõe o seu comportamento concreto, ficaria privado da comunicação com o meio ambiente, evoluiria à margem das condições do mundo material - surgido no processo da história da sociedade - nem assimilaria a experiência de toda a humanidade, que é transmitida por meio da linguagem, esse receptáculo da informação.

- É natural que as formas de atividade de do homem são executadas pelo cérebro e se apoiam nas leis dos seus processos nervosos superiores.

Por si mesmo nenhum sistema nervoso é capaz de assegurar a formação da capacidade de usar instrumentos de trabalho e linguagem e explicar o surgimento das formas altamente complexas de atividade humana, surgidas no processo da história social (p.9).

- O primeiro emprego de instrumentos de trabalho e a primeira forma de trabalho social introduziram mudança radical nas principais leis biológicas de construção do comportamento e que o surgimento e, posteriormente, o emprego da linguagem - que permite conservar e transmitir a experiência de gerações - levaram ao surgimento de uma nova forma de evolução inexistente entre os animais: a forma 'de evolução mediante a assimilação' de experiência social. A ciência 'psicológica atual, que estuda antes de tudo as formas especificamente humanas de atividade psíquica, não pode dar um só passo sem levar em conta os dados que obtém das ciências sociais: do materialismo histórico, que enriquece as leis básicas do desenvolvimento da sociedade, e da linguística, que estuda as formas básicas de linguagem, surgida na história da sociedade (pág. 10).

- Enquanto sistema de códigos que designam os objetos, suas ações, qualidades ou relações e serve de meio de transmissão de informação, a linguagem teve importância decisiva para a posterior reorganização da atividade consciente do homem. Por isso têm razão os cientistas que afirmam que, a par com o trabalho, a lingua-

gem é o fator fundamental de formação da consciência (p. 80).

- Isto significa que com o surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência (p. 81).

- A importância da linguagem para a formação da consciência consiste em que ela efetivamente penetra em todos os campos da atividade consciente do homem, eleva a um novo nível o desenrolar dos seus processos psíquicos (p. 81).

- É dispensável dizer que só com base na linguagem e com sua participação imediata constituem-se as complexas formas de pensamento abstrato e generalizado; o surgimento dessas formas representa uma das aquisições mais importantes da humanidade e garante a transição do "sensorial ao racional", considerada pela filosofia do materialismo dialético como um salto, que pela sua importância é igual à transição da matéria inanimada para a animada ou da vida vegetal para a animal (p. 83).

LURIA (1985)

- A linguagem, que encerra a experiência de gerações, ou da humanidade, falando num sentido mais amplo, intervém no processo do desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida (p. 11).

- Todo este processo da transmissão do saber e da formação de conceitos, que é a maneira básica com que o adulto influi na criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual infantil (p. 11).

- Daí o estudo dos processos mentais infantis como produto da intercomunicação da criança com o meio e a aquisição de experiências comuns 'transmitidas pela palavra passaram a ser os princípios mais importantes' psicologia soviética e a presidir toda a sua investigação (p. 11).

- Seria errôneo supor que o intercâmbio verbal com os adultos muda 'simplesmente o conteúdo da atividade consciente da criança, sem mudar também a sua forma.

A intercomunicação com os adultos '

tem esse significado decisivo, porque a aquisição de um sistema linguístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação. Com a aquisição de um "complemento" tão extraordinário como a palavra, o fator mais importante da etapa humana, introduz-se, segundo Pavlov, "um novo princípio de atividade nervosa...", a abstração e, com ela, a generalização dos inúmeros sinais do sistema anterior e, outra vez..., a análise e a síntese destes novos sinais generalizados. Neste apoia-se a capacidade infinita do homem de orientar-se no meio e também a sua mais alta forma de adaptação: a ciência" (p. 11).

- A palavra influi sobre a criança, enriquecendo e aprofundando imensamente a sua percepção direta e conformando a sua consciência (p. 13).

- Somente compreendendo que as origens de todos os processos mentais 'complexos não estão nas profundezas da alma e sim nas formas complexas de vida social do homem e na comunicação da criança com as pessoas que a rodeiam é que poderemos finalmente, superar os preconceitos arraigados 'durante séculos e a ciência psicológica.

Os psicólogos soviéticos iniciaram, há três décadas, o estudo do desenvolvimento mental, relacionando-o intimamente com o desenvolvimento da linguagem. Um bom número de obras tratam deste problema.

L.S. Vigotsky foi um dos primeiros a dizer que a linguagem representa um papel decisivo na formação dos processos mentais e que o método básico de analisar o desenvolvimento das funções psicológicas é investigar a reorganização dos processos mentais que ocorre sob a influência da linguagem (p. 14).

- Todas estas pesquisas convenceram Vigotsky do grande significado da linguagem na formação dos processos mentais.

Além de investigar as etapas básicas

do desenvolvimento dos processos mentais complexos, através da organização da linguagem, chegou também à conclusão fundamental de que o desenvolvimento mental humano tem origem na comunicação verbal entre a criança e o adulto e que "uma função, que está em princípio dividida em duas, passa depois a ser o meio pelo qual se organiza a conduta pessoal da criança". Há muitos outros estudos sobre o papel desempenhado pela palavra como base dos sistemas de conexão que possibilitam a posterior formação dos processos mentais infantis (pág. 15).

Estes informes nos oferecem um valioso exemplo do papel da palavra na organização dos processos mentais complexos e assinalam o mal tremendo que a conduta humana sofre com a perda daquelas. A pesquisa sobre mudanças nos processos mentais, nos estados de afasia, contribui substancialmente para a nossa compreensão da dependência que mantêm os processos mentais complexos para com a linguagem. É difícil negar, depois destas pesquisas, que muitas destas funções psicológicas superiores, que, com tanta frequência se tomaram como manifestações de propriedades inatas, se devem, de fato, à inclusão na atividade desse tremendo fator formativo que é a palavra (pág. 22).

LEONTIEV (1978)

- As três categorias mais importantes para a construção de um sistema não contraditório da *psicologia* enquanto ciência da gênese do funcionamento e da estrutura do reflexo psíquico da realidade que mediatiza a vida dos indivíduos são: a atividade concreta, a consciência humana e a personalidade.

- a consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo; ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais de vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações econômicas (87).

- As condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico social (89).

- Uma transformação radical das relações de produção acarreta uma transformação não menos radical da consciência humana que se torna qualitativa (pág. 91).

- A consciência tem as suas próprias características de conteúdo psicológico.

Para *descobrir* estas características psicológicas da consciência, devemos rejeitar as concepções metafísicas que isolam a consciência da vida real (pág. 91). Devemos em seguida, estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade.

- Determinar os caracteres da estrutura da consciência é caracterizá-la psicologicamente (92).

- Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim a "consciência real" dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles.

- Psicologicamente a significação é, entrada na minha consciência, o reflexo generalizado da realidade elaborado pela humanidade e fixado sob forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer.

- O estudo genético, histórico da consciência comporta toda uma outra *démarche*. Ela não parte da análise dos fenômenos da tomada de consciência, mas dos fenômenos da vida, características da interação real que existe entre o sujeito real e o mundo que o cerca, em toda a sua objetividade e independentemente das suas relações, ligações e propriedades. Razão porque num sentido histórico da consciência, o sentido é antes de mais uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito (é o sentido que se exprime nas significações, como o motivo nos fins, e não a significação no sentido).

- É o conteúdo sensível (sensações, imagens de percepção, representações) que cria a base e as condições de toda a consciência (pág. 99).

- Devemos, todavia, rejeitar a idéia preconcebida de que a consciência seja determinada pelo pensamento, pelo conhecimento (pág. 112).

- A dificuldade que há para distinguir as formações estritamente psicológicas e linguísticas das formações puramente ideológicas complica consideravelmente o quadro de conjunto que constituem as diferentes formas descritas da consciência. A análise deste quadro apela evidentemente para um estudo preliminar cuidadoso das ligações que existem entre os fenômenos que caracterizam a consciência e as condições sócio-econômicas concretas que as engredam.

- A transformação essencial que caracteriza a consciência nas condições de desenvolvimento da sociedade de classes é modificação que sofre a relação que existe entre o plano dos sentidos e o plano das significações nas quais se produz a tomada de consciência.

- O fato de o sentido e as significações serem estranhas uma às outras é dissimulado ao homem na sua consciência, não existe para a sua introspecção. Revela-se-lhe todavia, mas sob a forma de processo de luta interior, aquilo a que se chama correntemente as contradições da consciência, ou melhor, os problemas de consciência. São estes os processos de tomada de consciência do sentido da realidade, os processos de *estabelecimento* do senti-

do pessoal nas significações.

- Um sentido não encarnado nas significações não é ainda consciente para o homem, não é ainda "sentido" para ele. O que só vai ocorrer se o sentido entrar para a consciência nas significações elaboradas socialmente que refletem a real natureza destas relações. Isto só vai ocorrer pela transformação prática das condições objetivas que as criaram, à custa de um repúdio pela consciência da vida real ou num processo de luta ativa contra as ditas condições.

O homem esforça-se por pôr fim à desintegração da sua consciência mas se busca a adequação e a autenticidade da sua consciência, não é por amor abstrato à verdade. Isso apenas traduz a sua aspiração a uma verdadeira vida; é por tal razão que esta aspiração é tão intensa e os processos da tomada de consciência - os mais secretos da "vida interior" do homem - tomam por vezes um *curso* realmente dramático.

- Ora, nas condições históricas consideradas, as significações dominantes são as representações, as idéias que traduzem a ideologia da burguesia. Elas são, portanto, estranhas a este sentido.

É o seu enraizamento na consciência das massas a *causa* da inadequação psicológica, da "inautenticidade" da consciência.

- Esta aspiração cria, por outro lado um terreno psicológico favorável à assimilação de significações adequadas, de uma ideologia adequada; cria aquilo que se manifesta objetivamente por uma atração pela ideologia socialista pela consciência socialista científica.

- A consciência é também condição necessária da vida. Isto explica a aspiração inevitável para superar esta inadequação.

- A transformação psicológica essencial é então a da relação principal da consciência, a relação entre sentido e a significação.

- Naturalmente, a nova estrutura psicológica da consciência não aparece instantaneamente logo após a transformação das condições de vida. Ela não nasce por si mesma, espontaneamente, sem luta, fora do processo

de educação dos homens, e da penetração da sua consciência pela ideologia socialista. Pelo contrário, a formação ativa das novas qualidades psicológicas é condição indispensável da sua constituição (ainda nos é difícil imaginar as imensas perspectivas do desabrochar futuro da consciência).

LEONTIEV (1980 - IN MAGALHÃES - VI-LHENA)

- O problema principal reside em compreender a consciência como um produto subjetivo, como uma manifestação numa forma diferente das relações essencialmente sociais que são materializadas pela atividade do homem no mundo objetivo. A atividade não é de forma alguma a simples expressão e o veículo da imagem mental objetivada no seu produto. O produto registra, perpetua não a imagem mas a atividade, o conteúdo objetivo que objetiva mente transporta dentro de si (p.50)

- Ao mesmo tempo os fenômenos de consciência constituem um elemento real, no movimento da atividade. É o que os torna essenciais, quer dizer, a imagem consciente desempenha a função de medida ideal, que é materializada na atividade (pág. 60).

- O fenômeno de consciência parece ter uma determinação dual - externa e interna. Foram, por isso mesmo, interpretados como pertencendo a duas esferas mentais diferentes, a esfera dos processos cognitivos e a esfera das necessidades, da afeição.

- A consciência deve a sua origem à identificação no decurso do trabalho de ações cujos resultados cognitivos são abstraídos do todo vivo da atividade humana (da praxis social) e idealizados na forma de significados linguísticos.

À medida que são comunicados, tornam-se parte da consciência dos indivíduos. Isto não nos priva das suas qualidades abstratas porque continuam a implicar os meios, as condições objetivas e os resultados de ações independentes da motivação subjetivas das pessoas em que são formadas.

- A consciência do homem tal como a sua atividade, não é aditiva. Não é uma superfície plana, nem mesmo uma capacidade que possa ser preenchida

com imagens e processos. Nem tão pouco as conexões dos seus elementos separados. É o movimento interno dos seus "elementos formativos" ligados ao movimento geral da atividade que efetua a vida real do indivíduo na sociedade. A atividade do homem é a substância de sua consciência (p.76)

- Uma aproximação da gênese da consciência pode ser resumida nos seguintes termos: a representação controlando a atividade, quando encarnada num objeto, adquire a sua existência secundária, "objetivada", que pode ser sensorialmente percebida; como resultado o sujeito vê a sua própria representação no mundo externo.

RUBINSTEIN (1972)

- O psiquismo, a consciência, reflete a realidade objetiva que existe fora e independente dele, a consciência é o ser consciente de si mesmo.

- O psiquismo, a consciência, o pensar são "funções do cérebro". Por outro lado, deve ter-se em conta, de acordo com a natureza específica do psíquico como reflexo do ser, a dependência do objeto com o qual o sujeito entra em contato ativo e cognoscitivo: a consciência é o ser tornado consciente.

- A consciência do indivíduo concreto é a unidade entre o experimentado e o conhecido.

- A consciência da personalidade viva, concreta, - consciência no sentido psicológico, mas não no sentido ideológico da palavra - está sempre mergulhada, por assim dizer, numa vivência dinâmica, nem sempre totalmente consciente, que forma um aspecto mais ou menos claro, variável, mas mal definido nos seus contornos, do qual sobressai a consciência, sem nunca separar do todo. Todo o acto de consciência é acompanhado de uma ressonância mais ou menos surda, provocada nas emoções mais ou menos conscientes.

- A consciência do sujeito não pode reduzir-se a uma pura subjetividade, opondo-se exteriormente a tudo que é objetivo. É, mais precisamente a unidade ou o conjunto do subjetivo e do objetivo.

- A vivência da ação que o sujeito executa torna-se consciente porque esta vivência se refere às relações objetivas que a determinaram.

- Não é por acaso que chamamos ao ser humano consciente, no sentido específico da palavra, porque é capaz de perceber-se da importância objetiva e social dos seus fins e motivos e porque se deixa reger por eles.

- O psiquismo existe numa forma dupla. a primeira forma objetiva da sua existência manifesta-se na vida e na atividade. A segunda forma, subjetiva, é a reflexão, a introspecção, a consciência de si próprio, esta é a forma posterior secundária, e genética que aparece no ser humano.

- A relação teórica é uma relação derivada; a relação prática é regra geral, primária e determinante que, ao fim e ao cabo, abrange e penetra a atividade teórica da consciência.

- A consciência do homem é a prova e a componente derivada da sua vida real.

- a consciência põe em evidência o ser do indivíduo.

Todo ser, e também o homem, liga-se e depende do seu meio ambiente.

LURIA (1979)

- O mundo psicológico do homem é sua consciência.

- As formas superiores de atividade consciente, específicas do homem, não podem ser consideradas produtos naturais da evolução do cérebro sendo o resultado da forma social específica de vida.

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

- A Psicologia do homem deve ocupar-se da análise das formas complexas de representação da realidade, que se constituíram ao longo da história da sociedade e são realizadas pelo cérebro humano. Fazer uma análise científica objetiva das formas complexas de atividade consciente.

É essa a tarefa da ciência psicológica

ca, que deve estabelecer as leis da sensação e percepção humana, regular os processos de atenção e memorização de realização do pensamento lógico, formação das necessidades complexas e da personalidade, considerando todos esses fenômenos como produto da história social e sem separar esse estudo da análise dos mecanismos fisiológicos que lhe servem de base. É isto que constituirá a essência da Psicologia Geral no todo e da psicologia do homem no particular.

LURIA (1987)

- É a atividade consciente o principal objeto da Psicologia.

YGOSTIKY (1984)

- Desse ponto de vista, aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

- A fala tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores.

- O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento convergem.

- A história do processo de internalização da fala social e também a história da socialização do intelecto das crianças.

- O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dominar seu movimento. Ela reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas.

- A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base a operação com signos.

- A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamen-

te desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana.

- Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viagem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade. Parece que a história pára de repente, até que retome, uma vez mais, a via direta o linear do desenvolvimento.

- O pensamento científico, ao contrário, vê revolução e evolução como duas formas de desenvolvimento mutuamente relacionadas, sendo uma pressuposto da outra, e vice-versa. Vê, também, os saltos no desenvolvimento da criança como nada mais do que um momento na linha geral do desenvolvimento.

- Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

- Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado

resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de ocorrer. Assim, o aprendizado é aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e culturalmente organizadas e especificamente humanas.

- A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente; não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação.

- É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.

GALPERIN (s.d)

- En la psicología burguesa, la conciencia era considerada, en primer lugar, como una cualidad general de todos los fenómenos conscientes, como una especie de luz en la que todos estos emergen y en segundo lugar, como la conciencia de la existencia de estos fenómenos.

A diferencia de ello, en el materialismo histórico la conciencia es explicada como una cualidad específica del psiquismo humano en cual se forma, en el sistema de relaciones sociales, en el trabajo, sobre la base del lenguaje y la asimilación de las diferentes formas de la conciencia social. Los principios fundamentales del materialismo histórico reafirman no solamente la condicionalidad de la conciencia del hombre con relación al ser social, sino también el papel activo de la conciencia en la actividad humana, la importancia de que el ser humano comprenda de las condiciones objetivas de las tareas de su actividad, es decir, lo que había y a expresado Lenin. "La conciencia del hombre no solamente reflexa el mundo objetivo, sino que lo crea."

- O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.

- Ao desvendarmos o problema do pensamento e da linguagem como a questão central da psicologia humana...

- O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.

- Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigí-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo.

- Nossos próprios estudos experimentais sugerem que a criança se conscientiza das diferenças mais cedo do que das semelhanças, não porque as diferenças levam a um mau funcionamento, mas porque a percepção da semelhança exige uma estrutura de generalização e de conceituação mais avançada do que a consciência da dessemelhança (USO DA PALAVRA).

- Vários estudos mostraram que é precisamente durante o início da idade escolar que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento.

- Não se pode negar um fato demonstrado por Piaget: embora a criança em

idade escolar adquira uma consciência e um domínio maior e mais estáveis das suas operações conceituais, ainda não está consciente delas. Todas as funções mentais básicas tornam-se conscientes e deliberadas durante a idade escolar, exceto o próprio intelecto.

- A consciência e o controle aparecem apenas num estágio tardio do desenvolvimento de uma função, após ter sido utilizada e praticada inconscientemente e espontaneamente. Para submeter uma função ao controle da volição e intelecto, temos primeiro que nos apropriar dela.

- A criança que está para entrar na escola possui, de uma forma bastante madura, as funções que ela deve, em seguida, aprender a submeter ao controle consciente - mas os conceitos - ou melhor, os pré-conceitos, como deveriam se chamar nessa fase - mal começaram, nesse período o seu processo de evolução a partir dos complexos, e seria um verdadeiro milagre se a criança fosse capaz de se tornar consciente deles e dominá-los durante esse mesmo período. Para que isso fosse possível a consciência não teria apenas que se apossar das suas funções isoladas: teria de criá-las.

- O termo consciência, no sentido em que o empregamos ao falar das funções não-consciente "que se tornam conscientes". (Empregamos o termo não-consciente para distinguir o que ainda não é consciente do "inconsciente" freudiano, resultante da repressão, que é um desenvolvimento posterior, um efeito de uma diferenciação relativamente elevada da consciência.) A atividade da consciência pode seguir rumos diferentes; pode explicar apenas alguns aspectos de um pensamento ou de um ato.

- Utilizamos a palavra consciência para indicar a percepção da atividade da mente - a consciência de estar consciente.

- O fato de nos tornarmos conscientes de nossas operações, concebendo-as como um processo de um determinado tipo - como por exemplo, a lembrança ou a imaginação -, nos torna capazes de dominá-las.

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus

próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos.

- Se a consciência significa generalização, a generalização, por sua vez, significa a formação de um conceito supra-ordenado que inclui o conceito dado como um caso específico.

- A relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa. Nesse processo a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional.

O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas.

- O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções.

- À frase bíblica "no princípio era o verbo", Goethe faz Fausto responder: "no princípio era a Ação".

O objetivo dessa frase é diminuir o valor das palavras, mas podemos aceitar essa versão se a enfatizarmos de outra forma: No princípio era a Ação. A palavra não foi o princípio - a ação já existia antes dela; a palavra é o final do desenvolvimento o coroamento da ação.

VYGOTSKY (1984)

- Dessa forma, estava de acordo com sua visão teórica geral desenvolver seu trabalho numa sociedade que procurava eliminar o analfabetismo e elaborar programas educacionais que maximizassem as potencialidades de cada criança (pág. 10).

- Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica).

Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (pág. 64)

VYGOTSKY (1987)

- A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito de todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Espera-se apenas que, neste nível, o desenvolvimento do comportamento seja regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana (pág. 44).

LEONTIEV (1978)

- Por fim - vimos - e devemos-lo sublinhar particularmente que a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social. A consciência é um reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados

socialmente (pág. 88)

- A realidade aparece ao homem na sua significação, mas de maneira particular. A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo se apoia na experiência da prática social e a integra (pág. 95).

- O facto propriamente psicológico, o facto da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim (pág. 96).

- Quando se distingue sentido pessoal e significação propriamente dita, é indispensável sublinhar que esta distinção não concerne a totalidade do conteúdo reflectido, mas unicamente aquilo para que está orientada a actividade do sujeito. Com efeito, o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objectivos conscientizados (p. 98).

- Sabe-se que o desenvolvimento da consciência não tem história independente, que ele é determinado no fim de contas pela evolução da existência.

Esta concepção marxista geral conserva naturalmente todo o seu valor em relação ao desenvolvimento da consciência individual.

Em que consiste a ligação concreta que existe entre as particularidades psicológicas da consciência individual do homem e o seu ser social?

Por outras palavras, como passar da análise das condições da vida da sociedade à análise da consciência individual? Esta passagem é, aliás, possível?

A resposta decorre do facto psicologicamente fundamental de que a estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da actividade humana.

A actividade humana não poderia, aliás, ter outra estrutura que a cri-

ada pelas condições sociais e as relações humanas que delas decorrem. Sublinhamos, todavia, ao mesmo tempo, que quando se trata da consciência de um indivíduo isolado devemos ter presente, no espírito, as condições concretas em que o homem se encontra colocado pelas circunstâncias e que esta relação está longe de ser directa.

O nosso método geral consiste, portanto, em encontrar a estrutura da actividade humana engendrada por condições históricas concretas, depois, a partir desta estrutura, pôr em evidência as particularidades psicológicas da estrutura da consciência dos homens (pág. 99 e 100).

- Vimos que o homem não está sozinho em face do problema da conscientização do seu meio circundante, da sua vida e de si mesmo.

A sua consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social, é apropriando-se da realidade que o homem a reflecte como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das representações elaboradas socialmente (p. 130).

- Pensamos que esta concepção histórica pode fazer da psicologia uma ciência que não se separe dos grandes problemas da vida, antes ajude verdadeiramente a resolvê-los, a construir uma vida nova, a de um homem liberto até ao desenvolvimento completo e harmonioso de todas as suas aptidões e propriedades (pág. 142).

LEONTIEV (1980 In: MAGALHÃES-VILHENA)

- (...) a consciência individual como forma especificamente humana de reflexo subjetivo da realidade objectiva só pode ser compreendida como o produto das relações e mediações que surgem durante o estabelecimento e desenvolvimento da sociedade. Fora do sistema dessas relações (e fora da consciência social) a existência de uma mentalidade individual, a psicologia, na forma de consciência é impossível, especialmente porque o estudo dos fenômenos de consciência em termos de actividade humana nos permite compreendê-los apenas na condição da

Continuação

própria actividade do homem ser considerada como um produto incluído no sistema de relações, um processo que realiza o seu ser social, que é também o meio de sua existência como uma criatura corpórea, natural.

É certo que estas condições e relações acima mencionadas que geram a consciência humana só se verificam nos estádios iniciais. Subsequentemente, à medida que a produção e comunicação material se desenvolvem, a consciência das pessoas é *libertada* da conexão directa de sua actividade laboral prática imediata pelo isolamento e posterior separação da produção intelectual e instrumentalização da linguagem. O âmbito daquilo que é criado alarga-se constantemente, de tal forma que a consciência do homem se torna a forma universal, embora não exclusiva, de reflexo mental. Durante este processo sofre certas mudanças radicais (pág. 61).

— Outra mudança fundamental que a consciência sofre no decurso do desenvolvimento histórico consiste na *destruição* da coesão original da consciência do colectivo laboral e da dos seus membros individuais. Isto sucede porque o âmbito da consciência se alarga, abrangendo fenómenos que pertencem a uma esfera de relações individuais, constituindo algo de especial na vida de cada um deles. Mais, a divisão da sociedade em classes coloca as pessoas em relações opostas e desiguais relativamente aos meios de produção e ao produto social: daí que a sua consciência experimenta a influência desta desigualdade e desta oposição. Ao mesmo tempo as noções ideológicas evoluem e entram no processo pelo qual os indivíduos específicos se tornam conscientes das suas relações reais com a vida.

Surge assim um quadro complexo das conexões internas, com interligações geradas pelo desenvolvimento das contradições internas que na sua forma abstracta se tornam evidentes à análise das relações mais simples caracterizando o sistema da actividade humana. À primeira vista, a imersão da investigação neste quadro intrincado pode parecer afastá-la do objectivo do estudo psicológico espe-

cífico da consciência, e levar à substituição da sociologia pela psicologia. Mas não é este, de forma alguma, o caso. Pelo contrário, as características psicológicas da consciência individual só podem ser entendidas através das suas ligações com as relações sociais em que o indivíduo se encontra envolvido (pág. 62).

— Este problema deriva da dualidade real da existência de significados para o sujeito. Esta dualidade reside no facto de os significados surgirem eles próprios ao sujeito na sua existência independente — como objectos da sua consciência e ao mesmo tempo como o meio e "mecanismo" de compreensão, isto é, quando funcionam em processos que apresentam realidade objectiva para o sujeito. Nesta função, os significados entram necessariamente nas relações internas, ligando-os com outros "elementos formativos" da consciência individual; é só nestas relações sistémicas internas que adquirem características psicológicas (pág. 67).

— Quando os produtos da prática sócio-histórica, idealizada em significados, se tornam parte do reflexo mental do mundo pelo sujeito individual, adquirem novas *qualidades* sistémicas. principal dificuldade é que os significados têm uma dupla vida. São produzidos pela sociedade e têm a sua história no desenvolvimento da linguagem, na história do desenvolvimento das formas de consciência social; expressam o movimento da ciência e os seus meios de conhecimento, e também as noções ideológicas da sociedade — religiosas, filosóficas e políticas. Nesta existência objectiva dos seus significados, obedecem às leis sócio-históricas e ao mesmo tempo à lógica interna do seu desenvolvimento.

Todavia, apesar de toda a riqueza inextinguível, de toda a diversidade desta vida dos significados (isto é, aquilo que ocupa as ciências), permanecem escondidas dentro dela outra vida e outra espécie de movimento — o seu funcionamento nos processos da actividade e consciência de indivíduos específicos, mesmo que só possam existir por meio destes processos. Nesta sua segunda vida, os sig-

nificados são individualizados e "subjetivados" apenas no sentido em que o seu movimento no sistema de relações sociais não está directamente contido neles; eles entram num outro sistema de relações, num outro movimento. Mas a coisa notável é que, ao fazer isso, não perdem a sua natureza sócio-histórica, a sua objectividade (pág. 68).

— São estes significados pessoais que criam aquilo que L. Vygotsky chamou o plano "encondido" da *consciência*, que é tão frequentemente interpretado na psicologia não como um elemento formativo na actividade do sujeito, no desenvolvimento da sua motivação, mas algo que é supostamente uma expressão directa das forças essenciais, intrínsecas, originalmente implantadas na própria natureza humana.

Na consciência individual os significados assimilados separam e ao mesmo tempo unem os dois tipos de sensibilidade: as impressões sensíveis da realidade externa de que a actividade do sujeito procede, e as formas da experiência sensível dos seus motivos, a satisfação ou não das exigências que lhe está subjacentes.

Em contraste com os significados objectivos, os significados pessoais, tal como o tecido sensível da consciência, não têm existência não psicológica, "supra individual".

Enquanto que a sensibilidade externa associa os significados objectivos com a realidade do mundo objectivo da consciência do sujeito, os significados pessoais associam-nos com a realidade da própria vida neste mundo, com as suas motivações.

É o significado pessoal que dá à consciência humana a sua parcialidade (pág. 73).

— Na esfera das noções ideológicas este processo só é inevitável e universal numa sociedade de classes.

Mas de certo modo continua a ser activo em qualquer sistema social por virtude de as características específicas da vida individual, das relações pessoais, as interações e situações também sobreviveram, porque estas características especiais, tal como um ser corpóreo e certas condições externas específicas, que não

podem ser idênticas para todos, continuam a ser idênticas (pág. 75).

- Não desaparecem (nem tal deveria suceder) as discrepâncias que constantemente proliferam entre os significados pessoais dotados de intencionalidade, a parcialidade da consciência do sujeito, e os significados objetivos, que, embora "indiferentes" para eles, são os únicos meios pelos quais os significados pessoais podem ser expressos (pág. 75).

- Não é necessário repetir que este movimento interno da consciência individual é engendrado pelo movimento da actividade objectiva de uma pessoa, que por detrás dos momentos dramáticos da consciência estão os momentos dramáticos da sua vida real, e que por essa razão uma psicologia científica da consciência é impossível sem investigar a actividade do sujeito, as formas de sua existência (pág. 76).

- (...) embora uma psicologia científica não deva nunca perder de vista o mundo interior do homem, o estudo deste mundo interior não pode ser divorciado de um estudo da sua actividade e não constitui nenhuma tendência especial da investigação psicológica científica. Aquilo a que chamamos experiências são os fenómenos que surgem à superfície do sistema de consciência e constituem a forma em que a consciência é imediatamente aparente ao sujeito (pág. 76).

LEONTIEV (1980 In: ENGELS e outros)

- A unidade da espécie humana parece não existir, e tal acontece, não por que haja entre os homens diferenças de cor, diferentes formas dos olhos ou outros traços manifestamente exteriores, mas devido à grande diferença existente de condições de vida, de riqueza de actividade material e espiritual, e de nível de desenvolvimento das suas aptidões e capacidades intelectuais (pág. 57).

- (...) esta desigualdade entre os homens não depende de diferenças naturais ou biológicas. É criada pela desigualdade económica e de classes das relações que ligam os homens, aos progressos que são a personificação do conjunto das forças ou capacidades da natureza humana, formada no

processo de desenvolvimento histórico (pág. 58).

- Esta *distanciamento* dá-se, antes de mais, na prática, sob a forma de alienação económica dos meios e produtos do trabalho dos produtores directos, surge com o aparecimento da divisão social do trabalho e, simultaneamente, com o desenvolvimento provocado pela troca de produtos, as formas de propriedade privada e a luta de classes. Por conseguinte, esta distância surge pela ação das leis objetivas do desenvolvimento da sociedade, independentemente da consciência e da vontade dos homens (pág. 58).

LURIA (1979)

- (...) as partes principais da Psicologia são: análise dos processos cognitivos - análise dos processos afetivos (as necessidades do homem, as formas complexas de emoções) - análise da estrutura psicológica da actividade do homem e da regulação do seu desempenho - análise da Psicologia do indivíduo e das diferenças individuais (pág. 11).

- Sabe-se que as pessoas têm traços comuns, estudados pela Psicologia Geral, e revelam diferenças individuais.

Estas podem ser diferenças de propriedades do sistema nervoso, de peculiaridades individuais no campo emocional e do carácter, traços característicos do processo cognitivo e do talento (pág. 15).

DANILOV (1984)

- La segunda causa que hace necesaria la diferenciación del contenido de la enseñanza, son los *intereses* e inclinaciones de los educandos.

Ciertos escolares *manifiestan* gran interés hacia una y otra rama de conocimientos científicos, de la técnica y del arte, y quieren obtener en bagaje más amplio de conocimientos en la rama que les gusta (pág. 74).

- Naturalmente que en la ciencia didáctica se han resuelto ya, en alguna medida, muchas de las cuestiones enunciadas. Sin embargo, los problemas del desarrollo de las potencialidades internas de los *alumnos*, la formación de sus convicciones ide

ológicas, la independencia del pensamiento, el temple del espíritu y la capacidad para oponerse a las influencias nocivas, aún no están suficientemente resueltas (pág. 99).

HIEBSCH e VORWERG (1980)

- Não resta hoje dúvida de que o comportamento e a estrutura da personalidade, ao contrário da maioria dos atributos somáticos, se aprendem 'mais do que se herdam; semelhanças originam-se muitas vezes em consequência de uma imitação social precoce (pág. 43).

- (...) funciona um aspecto duma imagem do homem (ultrapassada) para a qual um indivíduo está determinado 'de uma vez para sempre em todos os seus atributos e características por predisposições herdadas (pág. 43).

- Por agora só sabemos que o homem, como personalidade, é determinado socialmente e que o seu desenvolvimento se realiza na actividade. A actividade vital, o processo vital dos *homens* está subordinado à interação entre as condições externas e internas, à "dialética do interno e do externo". Segundo a concepção marxista, tal como está formulada na teoria do conhecimento do materialismo dialético, com respeito à contradição dialética entre condições internas e externas, as condições externas (natureza e sociedade) são sempre o primário e determinante. Por isso, no nosso caso "determinabilidade da personalidade" significa sempre e fundamentalmente *determinabilidade externa*. Mas temos de recordar a concepção materialista-dialética 'do princípio determinista, para que aquela proposição não seja compreendida no sentido de relações mecanicistas de causa-efeito (pág. 63).

- a maior liberdade relativa, pode o homem atingi-la; ele não só é capaz de se estabilizar, dentro de limites próprios do sistema, contra perturbações exteriores, como também pode transformar activamente a realidade externa, através do conhecimento e da aplicação das respectivas leis. Ele não se adapta simplesmente aos dados pré-existentes da realidade, *adapta-os, sim, a si próprio* (p. 63).

- (...) a determinação social da per

sonalidade humana realiza-se no comportamento que decorre num grupo social concreto e a cujas condições está subordinado.

Esquemáticamente, o processo de determinação apresenta-se, portanto, sob a forma da seguinte relação: estrutura social - estrutura do grupo - estrutura da personalidade (não se devendo entender *aquí* por "estrutura" apenas características formais). Evidentemente que não devemos conceber esta relação como se fosse unilaterial: um indivíduo co-determina, na sua particularidade até então desenvolvida, também a estrutura e particularidade do seu grupo social (ou grupos), e a actividade de grupos sociais contribui para moldar a estrutura da sociedade.

Mas estas retroacções são secundárias; o dominante e determinante nesta relação continua a ser a sociedade (pág. 67).

- (...) pode dizer-se que a relação dialéctica entre sociedade, grupo e indivíduo se revela uma relação dialéctica, isto é, uma relação em que os elementos se influenciam reciprocamente (inter-dependência). Isso não afecta o primado genético da sociedade. Por conseguinte, é superfluo responder à velha polémica socialista, da qual partilham, como vimos, duas tendências de desenvolvimento da psicologia social moderna. O que é "primário", a sociedade ou o indivíduo? Este problema da galinha e do ovo está mal posto. A isto já Marx respondeu há mais de cem anos com o seu conceito de cooperação, que engloba a dialéctica do indivíduo e grupo ou sociedade (pág. 68).

- Esta e outras leis fundamentais da percepção (p. ex., a diferenciação figura-fundo, as leis da proximidade da unidade, da semelhança, etc.), teremos de as considerar, portanto, no sentido dos nossos princípios básicos, como leis de transformação da percepção sensorial aprendidas na primeira infância - e por isso inconscientes -, generalizadas e fixadas nas secções centrais dos analisadores.

Deste modo, estas propriedades reguladoras são mediatamente de origem social, mas estão presentes nas so-

ciedades em geral, independentemente do seu tipo. Elas também não se formam através de indicações ou instruções directas para a aprendizagem (págs. 78 e 79).

- Ao contrário da hipótese de Kant, de que as operações intelectuais ou categorias seriam dados apriorísticos do conhecimento, a nossa posição de base também tem de pressupor a sua génese no sentido da objectivação e apropriação. Efectivamente, antes de qualquer ensino (no qual naturalmente se apropria principalmente o pensamento), encontramos as operações intelectuais pré-existentes, sob forma objectivada, nas produções sociais dos homens (...).

Quer isto também dizer que a operação decorre primeiro sob forma prático-material; a forma primitiva da causalidade subjectiva é portanto ação prática - na ontogénese sob a forma de simples "relações se...- então..." (pág. 81).

- Se bem que precisamente as formas superiores da aptidão musical pressuponham muito provavelmente uma marca da predisposição, o essencial no seu desenvolvimento é no entanto o facto de o homem se confrontar em actividade específica com a música. Também aqui se revela de novo a determinação social daquilo que chamamos aptidões e capacidades dos homens. Resumindo, pode portanto dizer-se: no plano da interacção do homem como sujeito da acção e conhecimento com o mundo objectivado originam-se, sobretudo através do processo da socialização que se caracteriza pela dialéctica da objectivação e apropriação, as condições internas da pessoa cujo conjunto constituía "personalidade". (pág. 83).

- Na sua estrutura básica, os mecanismos internos de regulação da relação sujeito-objeto estão hereditariamente fixados, isto é, surgiram filogeneticamente, em adaptação às qualidades físicas dos estímulos. Estão assim antecipadamente dadas, como podemos ver, as condições - quadro para a formação ontogenética de leis de transformação, que contudo são muito menos rígidas e relativamente moldáveis, isto é, estão abertas à recepção da informação. As in-

formações aferentes surgidas na confrontação com o mundo objectivo constituem não só o conteúdo (incluindo significação e sentido) dos actos cognitivos mas também, em parte, as próprias leis formais de transformação ou regulação (o "como" da percepção e pensamento).

Do plano superior da determinação, a relação personalidade-sociedade, esperamos agora o seguinte: a aprioridade biológica das leis de transformação ou propriedades de regulação que nela funcionam tende para zero, isto é, este sistema, tanto no que respeita ao seu conteúdo como às leis formais do seu funcionamento, é um sistema aberto à informação. As aprioridades demonstráveis e fundadas na estrutura cerebral são provavelmente as do nível "inferior" de regulação, que, como é evidente, também podem influenciar as do correspondente nível "superior" (como modificação da percepção por reacções emocionais ou influência exercida pelos afectos sobre as atitudes, etc.) (pág. 84).

- ... a determinação social do homem revela-se aqui como que na sua forma mais pura; ao mesmo tempo, esta instância é responsável pela determinação do homem na sua totalidade, devido à sua função englobante de direcção (pág. 85).

LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY e Outros (1977)

- As características de idade de espírito do aluno determinar-se-ão em estreita relação com a natureza da educação e do ensino, com as etapas específicas da aprendizagem, com as experiências que a criança adquire no decorrer da vida.

Assumiu um papel fundamental na teoria psicológica a afirmação de que os processos mentais não se limitam a manifestar-se, mas que se formam durante a actividade (esta afirmação foi feita por S.L. Rubinstein em 1943...) (p. 154).

- Em qualquer classe há alunos diferentes quanto à capacidade de aprendizagem. Alguns progridem muito rapidamente de um conhecimento menos completo para outro mais completo, enquanto noutros este processo leva determinado período de tempo e subdivide numa

série de etapas. É essencial que o investigador que tenta descobrir a natureza psicológica do processo de aprendizagem inclua no seu campo de investigação ambos os tipos de aprendizagem, ainda que lhe não interesse especialmente o estudo das diferenças individuais. Segue-se daqui que o psicólogo se ocupa das dificuldades que os alunos encontram no processo de aprendizagem e dos erros que cometem ao assimilar e aplicar as noções ou ao formar os hábitos. O estudo do carácter dos erros, o seu grau de repetição ou, pelo contrário, a rapidez com que são superadas, possibilita a descoberta das características do pensamento da criança no processo de aprendizagem. Além disso, realizaram-se investigações sobre as dificuldades, com problema especial (pág. 162).

—... Samarin, ao examinar o estilo do trabalho intelectual dos alunos de mais idade, encontra características específicas na organização dos processos intelectuais bem como dos processos volitivos e emotivos, demonstrando a influência que sobre o processo de auto-organização tem o facto de que o aluno se proponha objectivos — incluindo nisto as suas perspectivas gerais, os seus interesses, os seus projectos para o futuro (pág. 223).

— Tem grande importância para o problema das diferenças individuais no processo de aprendizagem, os novos dados fornecidos pelos investigadores que se ocuparam das características tipológicas da actividade nervosa superior do homem, publicados em dois volumes a cargo de B.M. Teplov (....) Leytes realizou uma observação contínua sobre os alunos das classes superiores e procedeu a uma análise detalhada das características da sua actividade mental.

Nesta investigação pretende-se conjugar a orientação sintética com a analítica; por outras palavras, os diferentes aspectos do comportamento são examinados tendo em conta a avaliação das características de temperamento e o correspondente tipo de actividade nervosa. Pode supor-se que, no decorrer do tempo, as investigações sobre a psicologia da aprendiza

gem dedicadas às diferenças individuais poderão engendrar tanto a orientação sintética como a analítica, ou seja que poderão atingir uma valorização das características da personalidade e descobrir ao mesmo tempo os aspectos mais típicos da actividade de pensamento do aluno durante a assimilação e a aplicação das noções.

O Trabalho sobre os problemas das diferenças individuais assenta as bases de um exame individual dos alunos durante o ensino (págs. 224 e 225).

KOSÍK - (1976)

- Maneira de pensar elaborada em função da necessidade de reconhecermos a constante emergência do novo na realidade humana - negar-se-ia a si mesma caso cristalizasse ou coagulasse suas sínteses, recusando-se a revê-las, mesmo em face de situações modificadas. Às vezes é necessário fazer uma "detour" (dar uma volta): o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte. É através da razão que se pode chegar daquilo que é sensível aquilo que é racional. A dialética trata da "coisa em si". Mas a "coisa em si" não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar a sua compreensão, é necessariamente fazer não só um certo esforço mas também uma détour (pag. 9).

- A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tão pouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O "conceito e abstração", em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (pag. 4).

- A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a "coisa em si" e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade (pag. 15/16).

- Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostram como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da praxis social da humanidade (16/17).

- Entretanto a destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico, graças à qual o pensamento dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, para alcançar a sua realidade, é apenas o outro lado da dialética, como método revolucionário de transformação da realidade. Para que o mundo possa ser expli-

cado "criticamente", cumpre que a *explicação mesma se coloque no terreno*

da "praxis revolucionária (pag.18).

- O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões (pag. 30).

- A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico (pág. 32).

- A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidades, sem exceções, e oferecer um quadro "total" da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade.

- Na ciência moderna o pensamento humano alcança tanto o conhecimento dialético, a concepção dialética do conhecimento - que se manifesta sobretudo na relação dialética da verdade absoluta com a relativa, do racional com o empírico, do abstrato com o concreto, do ponto de partida com o resultado, do postulado com a demonstração - como a compreensão dialética da realidade objetiva (pág. 36/37).

- (...) o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral, no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mu-

tuamente, atinge a concreticidade.

O conhecimento dialético da realidade de não deixa intactos os conceitos no ulterior caminho do conhecer; não é uma sistematização dos conceitos que procede por soma, sistematização essa fundada sobre uma base imutável e encontrada uma vez por todas: é um processo em espiral de mutual compenetração e elucidação dos conceitos no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo - qualitativa, regressivo - progressiva (pág. 42)

- (...) no pensamento dialético o real é entendido como um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese. Ao todo dialético pertence a criação do todo e a criação da unidade, a unidade das contradições e a sua gênese (pág. 42)

- a totalidade concreta como concepção dialético-materialista do conhecimento do real (cuja dependência face à problemática ontológica da realidade já ressaltamos repetidas vezes) significava portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano e desliga dos dos conceitos com os quais formam uma unidade e em cujo "sistema aberto", e só nele, recebem um significado autêntico, assim também a categoria da totalidade perde o caráter dialético se é entendida apenas "horizontalmente", como relação das partes e do todo, e se se desprezam os seus outros caracteres orgânicos; a sua dimensão "genético-dinâmico" (criação do todo e unidade das contradições) e a sua dimensão "vertical", que é a dialética de fenômeno e essência (pág. 53 e 54).

- (...) a dialética materialista demonstra como o sujeito concretamente histórico cria, a partir do próprio fundamento materialmente econô-

mico, duas correspondentes e todo um conjunto de formas de consciência. Não reduz a consciência às condições dadas; concentra a atenção no processo ao longo do qual o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo é nela produzido e reproduzido (pág. 131).

- Só a dialética do próprio movimento das coisas transforma o futuro, desvaloriza o futuro imediato como falsidade ou unilateralidade e reivindica como verdade o futuro mediato: na dialética de senhor e escravo só a escravidão se apresenta como um caminho praticável e a estrada da liberdade, ao passo que a dominação de mostra ser um beco sem saída. Mas de onde tira o homem a consciência do próprio futuro imediato, para que possa aceitar a luta pelo reconhecimento? A tridimensionalidade do tempo como forma da sua própria existência se manifesta ao homem e se realiza no processo da objetivação, quer dizer no trabalho (pág. 204).

- A coerente dialetização da razão histórica exige a eliminação do fundamento metafísico e providencial da própria razão (pág. 216).

- Na concepção materialista, ao contrário, a razão se cria na história apenas porque a história não é racionalmente predeterminada, ela se torna racional (pág. 216).

KOPNIN (1978)

- A prática é o critério que permite distinguir as contradições dialéticas objetiva das subjetivas, que não refletem as contradições nos objetos. Só à base da atividade prática o homem estabelece o caráter das contradições no pensamento, *elimina umas que não levam à obtenção da verdade objetiva e desenvolve outras em que se expressa a dialética objetiva* (pág. 13).

- (...) o pensamento criador também é determinado por categorias, mas por categorias que permitem uma grande escolha na solução e não dirigem o pensamento de maneira rígida mas cerca com liberdade. É nisto, em particular, que vemos o papel das categorias da dialética materialista no conhecimento científico moderno; justamente por serem elas um instrumento da especulação criadora livre, que

orienta a solução dos problemas pela via do método científico (pág. 31)

- O fundamento filosófico da análise lógica do conhecimento científico moderno é constituído pela dialética materialista, que se apresenta como lógica e teoria marxista do conhecimento (pág. 43).

- O marxismo relaciona sujeito e objeto na base real em que eles são unificados na história; a dialética subjetiva é o mesmo movimento objetivo, só que sob uma forma de sua existência diferente da natureza. Demais, subentende-se por dialética subjetiva não só o movimento do pensamento, mas também a atividade histórica do homem em seu conjunto, incluindo o processo de pensamento. O sujeito é irredutível à simples consciência, logo sua dialética não se limita à atividade do pensamento humano (pág. 51).

- Enquanto lógica, a dialética materialista se distingue de qualquer outra ciência pelo fato de tomar como base o conhecimento das leis de desenvolvimento de qualquer objeto, do objeto em geral, e criar um método universal de movimento do pensamento no sentido da verdade, elaborar problemas lógicos que se apresentam ante cada ciência (ciência em geral) no processo de apreensão da verdade, ao passo que qualquer outra ciência concretiza e aplica essa lógica ao conhecimento do seu objeto específico (pág. 54).

- A dialética materialista reflete, deste modo, as leis do movimento dos objetos e processos do mundo objetivo, incluindo o homem e sua sociedade, que atuam como princípios e formas da atividade subjetiva dos homens, inclusive a atividade do pensamento (pág. 65).

- (Referindo-se a Engels) ao definir a dialética ele sempre ressalva que ela é a ciência das leis mais gerais de todo o movimento e não apenas do movimento do pensamento, a ciência das leis mais gerais da natureza da sociedade e do pensamento humano e não apenas deste (66).

- Por último, em Engels, o materialismo dialético é inseparável do histórico, da concepção materialista da história, graças à qual "foi encontrado o caminho para a explicação da consciência dos homens partindo do

seu ser ao invés da explicação anterior do seu ser partindo da consciência (p. 66).

- A filosofia marxista estuda o pensamento e suas leis com a finalidade de descobrir as leis gerais do desenvolvimento dos fenômenos do mundo exterior, *bem como* para revelar as leis do desenvolvimento do próprio conhecimento, esclarecer a relação deste com os fenômenos da realidade objetiva (pág. 80).

- após definir o conteúdo principal da lógica dialética como ciência, Lênin escreveu: "O conjunto de todos os aspectos de um fenômeno, da realidade e as relações (mútuas) entre eles - eis aí de que se constitui a verdade.

As relações (=transições = contradições) entre os conceitos = conteúdo principal lógica, sendo que esses conceitos (e as relações entre eles, transições, contradições)

apresentam-se como reflexos do mundo objetivo. A dialética das coisas cria a dialética das idéias e não ao contrário" (p. 84).

- Por último, a lógica dialética analisa a estrutura das formas de pensamento, - dando ênfase principal à dialética da inter-relação entre singular, particular e universal nessas formas enquanto reflexo das relações do mundo objetivo (pág. 85)

- Portanto, a lógica dialética se apresenta como ciência da verdade, do processo de coincidência do conteúdo do conhecimento com o objeto, ciência das categorias à base das quais o pensamento coincide, coaduna-se com a realidade material (p. 86).

- A dialética é, antes de tudo, um *meio de incremento* do conhecimento real por meio da análise crítica do material factual concreto, um método de análise concreta do objeto real, dos fatos reais (p. 87).

- Dialética: é Filosofia, método do pensar teórico-científico (p. 90).

SCHMIED - KOWARZIK (1983)

- Para ambos, Hegel e Marx, a dialética não é somente uma *metódica forma do pensar*, mas o próprio movimento do vir a ser histórico da humanidade - e até mais do que isto, o movimento do mundo em processo (p. 36).

DANILOV E SKATKIN (1984)

-El desarrollo histórico, como demostraron los fundadores del marxismo-leninismo, avanza con frecuencia a saltos y en forma zigzagueante. El sistema de las ciencias no puede por eso limitarse a la simple reproducción del desarrollo histórico; este a veces recurre al método lógico de investigación y exposición (p. 76).

BOTTOMORE (1988)

... Marx observa que "o segredo da dialética científica" depende da compreensão "das categorias econômicas como a expressão teórica de relações históricas de produção, correspondentes a determinada fase do desenvolvimento da produção material". A dialética de Marx é científica porque explica as contradições do pensamento e as crises da vida sócio-econômica em termos das relações essenciais, contraditórias e particulares que as geram (dialética ontológica). E a dialética de Marx é histórica porque a mesma tem raízes nas - e é (condicionalmente) um agente das - mudanças nas relações e circunstâncias que descreve dialética relacional).

- ... o conceito dialético de totalidade é dinâmico, refletindo as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis da realidade objetiva (pág. 381).

- A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas - isto é, as "totalidades parciais" - estão relacionadas entre si, numa série de interrelações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam (p. 38).

ENGELS (1986)

- Da mesma maneira, observando as coisas detidamente verificamos que os dois pólos de uma antítese, o positivo e o negativo, são tão inseparáveis quanto antitéticos um do outro e que, apesar de todo o seu antagonismo, se penetram reciprocamente; e vemos que a causa e o efeito são representações que somente regem, como tais, na sua aplicação ao caso concreto, mas que, examinado o caso na sua concatenação com a imagem total do universo, se juntam e se diluem na ideia de uma trama universal de ações e reações, em que as causas e os efeitos mudam constantemente de lugar e em que o que agora ou aqui é efeito adquire em seguida, aqui ou ali, o caráter de causa, e vice-versa.

- Nenhum desses fenômenos e métodos discursivos se encaixa no quadro das especulações metafísicas. Ao contrário, para a dialética que focaliza as coisas e as suas imagens conceituais substancialmente nas suas conexões, na sua concatenação, na sua dinâmica, no seu processo de nascimento e caducidade, fenômenos como os *expostos* não são mais que outras tantas confirmações do seu modo genuíno de proceder (pág. 48).

- Da filosofia anterior como existência própria, só permanece de pé a teoria do pensar e das suas leis: a lógica formal e a dialética. O resto dissolve-se na ciência positiva da natureza e da história (pág. 51).

VYGOTSKY (1984)

- A relação entre o uso de instrumentos e a fala afeta várias funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensorio-motora e a atenção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmica de comportamento. Pesquisas experimentais do desenvolvimento indicam que as conexões e relações entre funções constituem sistemas que modificam, ao longo do desenvolvimento da criança, tão radicalmente quanto as próprias funções individuais (pág. 35).

- Baseado na abordagem materialista dialética da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e de-

envolvimento dos animais.

O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos que encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica. O elemento-chave do nosso método, que eu tentarei descrever analiticamente nas seções seguintes, decorre diretamente do contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalística e dialética para a compreensão da história humana.

- Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico.

A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições materiais para sua existência.

Essa posição representa o elemento-chave de nova abordagem no estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos (pág. 69 e 70).

- Todos os métodos do estímulo-resposta partilham da inadequabilidade que Engels atribui à abordagem naturalística da história. Nota-se em ambos que a relação entre comportamento e natureza é unidirecionalmente reativa. Entretanto, eu e meus colaboradores acreditamos que o comportamento humano tem aquela "reação transformadora sobre a natureza" que Engels atribuiu aos instrumentos. Portanto, temos que procurar métodos adequados à nossa concepção. Conjuntamente com os novos métodos, necessitamos também de uma nova estrutura analítica (70)

- Três princípios formam a base de nossa abordagem na análise das funções psicológicas superiores.

Analisar processos e não objetos: O primeiro princípio leva-nos a distinguir entre a análise de um objeto e a análise de um processo (...). A análise psicológica de objetos deve

ser diferenciada da análise de processos, a qual requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos (...).

Nosso método pode ser chamado de *método "desenvolvimento experimental"*, no sentido de que provoca ou cria artificialmente, um processo de desenvolvimento psicológico. Essa abordagem também é apropriada ao objetivo básico da análise dinâmica. Se substituímos a análise de objeto pela análise de processo, então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais.

Explicação versus descrição:

(...) A mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno (...) Quando me refiro a estudar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento, quero dizer revelar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento, quero dizer revelar a sua gênese e suas bases dinâmico-causais.

(...) Marx comentou de forma mais geral a abordagem fenotípica, quando afirmou que "se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então, toda a ciência seria supérflua".

(...) O tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis.

(...) Necessariamente, a análise objetiva inclui uma explicação científica tanto das manifestações externas quanto do processo em estudo. A análise não se limita a uma perspectiva do desenvolvimento. Ela não rejeita a explicação das *idiossincrasias* fenotípicas correntes, mas, ao contrário, subordina-as à descoberta de sua origem real.

O problema do "comportamento fossilizado" - O terceiro princípio básico de nossa abordagem analítica fundamenta-se no fato de que, em psicologia, defrontamo-nos frequentemente com processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados. Essas formas fossilizadas de comportamento são mais

facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados. Eles perderam sua aparência externa e nada nos diz sobre a sua natureza interna(...) Para isso, o pesquisador é frequentemente forçado a alterar o caráter automatizado, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retornarem à sua origem através do experimento. Esse é o objetivo da análise *dinâmica*.

(...) O estudo das funções rudimentares deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento de uma perspectiva histórica nos experimentos psicológicos. É aqui que o passado e o presente se fundem e o presente é visto à luz da história. Aqui nos encontramos simultaneamente em dois planos: aquele que é e aquele que foi. A forma fossilizada é o final de uma linha que une o presente ao passado, os estágios superiores do desenvolvimento aos estágios primários (...). Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudanças; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças - do nascimento à morte - significa, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que "é somente em movimento que um corpo mostra o que é". Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto *auxiliar* do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base (...)

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.

Em resumo, então, o objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica são os seguintes: (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e (3) uma análise do

desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura (págs. 70 a 74).

- Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfoses ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (pág. 83).

VIGOTSKY (1987)

- (...) não recebeu uma explicação psicológica suficientemente convincente, e isso por duas razões: em primeiro lugar, as investigações tenderam a por em evidência o conteúdo do fenômeno e a ignorar as operações mentais nele envolvidas, isto é, a estudar o produto e não o processo; em segundo lugar, não foram feitas quaisquer tentativas adequadas de observar o fenômeno no contexto de outros elos e relações formados pela mente primitiva (pág. 62).