



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA LAPA DE AGUIAR

**A Relevância da Linguagem
para o Desenvolvimento Humano:
Contribuições da Perspectiva
Vygotskiana para a Educação**

Florianópolis

1998

MARIA APARECIDA LAPA DE AGUIAR

**A Relevância da Linguagem
para o Desenvolvimento Humano:
Contribuições da Perspectiva Vygotskiana
para a Educação**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação do
Centro de Ciências da Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina.

Orientadora Prof.^ª Dr.^ª Maria Célia Marcondes
de Moraes.

Florianópolis
Dezembro - 1998



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“A RELEVÂNCIA DA LINGUAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO:
CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA PARA A EDUCAÇÃO”.**

**Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.**

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 14/12/98

Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes (orientadora)

Dra. Andréa Zanella

Dr. Angel Pino

Dra. Maria Marta Furlanetto (suplente)

**Maria Aparecida Lapa de Aguiar
Florianópolis, Santa Catarina, dezembro de 1998.**

AGRADECIMENTOS

“Gracias a la vida que me ha dado tanto...”

Agradecer é paradoxalmente fácil e difícil...

Corremos o risco da omissão.

Se houver alguma, nossas desculpas talvez não sejam suficientes.

Quem sabe esse espaço ou o tempo,

Quem sabe o esquecimento,

O lapso de memória,

Ou seja lá o que for...

Não somos infalíveis.

Estamos sujeitos...

Ao Ismael e ao João, pelos momentos de companheirismo...

Aos meus pais, Osni e Cici, pelo apoio durante toda a minha vida...

A meu irmão Zé, que me aproximou do mundo da leitura...

À Priscila, pelo impulso na caminhada...

À Cláudia, Patrícia Chagas, Joelma, Iara, Ana Regina, Ana Luíza, que a certa distância, sempre estiveram muito presentes...

À Marli, Vera Márcia, Adriana Sousa, Adriana Wendhausen, companheiras de outros momentos...

À Patrícia Torríglia, Lilane, Sílvia, Débora; ao Jacob e Victor, grandes amigos nessa trajetória...

Aos demais colegas de turma: Rui, Verena, Clóvis, Marlete, Lourdes, Javier, Dagmar, Nelzi e Izabel, pelos bons momentos de estudo e alegria...

Às amigas Rosalba, Maria Helena, Sylvia e Rose, pelo carinho e incentivo...

A tantas outras pessoas que, de uma maneira peculiar, apoiaram-me: Seu Candonga, D. Maria, Adriano, Lena, Bila, Luciana, Néssi, Mi, Neto, Andréia, Margarete, Maritelma e Zoê ...

Aos professores do programa de pós-graduação em Educação CED/UFSC, pela relevante contribuição à minha formação.

Aos funcionários da secretaria do curso: Maurília, Sônia e Luiz Fernando, pelo atendimento cortês.

Aos membros da banca de qualificação: Cássia Ferri, Andréa Zanella e Marcos Ferreira, pelas relevantes contribuições para essa dissertação.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, pela licença para aperfeiçoamento.

À CAPES, pelo apoio financeiro à pesquisa.

Finalmente, à Maria Célia, pela franqueza, seriedade, rigor, carinho e o sempre presente sorriso, qualidades preciosas de uma orientadora.

RESUMO

A presente dissertação é um estudo de algumas das idéias de Vygotsky – autor russo do início desse século – sob um recorte específico: a relevância que a linguagem possui para o desenvolvimento humano à luz dos pressupostos da abordagem histórico-cultural.

Estudamos o pensamento desse autor através de alguns de seus textos, com enfoque na questão da linguagem – entendida como parte constitutiva do desenvolvimento humano e fator decisivo nos processos cognitivos. Sendo assim, consideramos a discussão sobre essa temática fundamental para o campo educacional.

Primeiramente, situamos Vygotsky no quadro polêmico da psicologia soviética que lhe foi contemporânea. Explicitamos a sua compreensão de desenvolvimento humano, discutimos o seu entendimento sobre o significado e o papel das funções psíquicas superiores e ressaltamos a importância atribuída à linguagem no processo de humanização.

Indicamos, finalmente, um perfil das discussões atuais sobre o postulado vygotskiano que revelam, além das ambigüidades e limitações de uma obra datada, a sua inegável contribuição para as discussões educacionais contemporâneas e, particularmente, para os estudos a respeito da linguagem.

ABSTRACT

This study investigated some Vygotsky's ideas - a Russian author from the beginning of this century - under a specific point of view: the relevance language has for the human development in the light of a historical-cultural approach.

Vygotsky's thoughts were investigated through some of his texts with focus on language that is considered as a constituent part of human development and a decisive factor in the cognitive processes. Thus, the discussion about this thematic was considered in this study fundamental for the educational field.

First, Vygotsky was situated in the polemic frame of his contemporary Soviet psychology. His understanding of human development was then explicated, his understanding of the meaning and the role of superior psychological functions was discussed and the importance given to the language in the humanization process was emphasized.

Finally, a profile of current discussions about vygotskian postulate was presented. These discussions reveal, more than ambiguity and limitation of a dated work, Vygotsky's undeniable contribution to contemporary educational discussions and, particularly, to studies about language.

SUMÁRIO

RESUMO	IV
ABSTRACT	V
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 A PROPOSTA DE VYGOTSKY	16
1.1 Vygotsky – uma Breve Apresentação	16
1.2 Panorama do Surgimento da Psicologia	22
1.3 A Psicologia Soviética no Início do Século XX	29
CAPÍTULO 2 AS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO HUMANO	35
2.1 A Perspectiva Histórico-cultural	35
2.2 O Método em Vygotsky	44
2.3 O Desenvolvimento Humano na Abordagem Vygotskiana	52
CAPÍTULO 3 A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA	59
3.1 A Linguagem e sua Relação com as Funções Superiores	59
3.2 Relação entre Pensamento e Linguagem	66
3.3 O Papel da Fala Egocêntrica na Interiorização da Linguagem	72
3.4 A Palavra Significativa como <i>Locus</i> do Pensamento Verbal	82
3.5 Língua Escrita: uma Dimensão Específica da Linguagem	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXO: OBRAS COMENTADAS	116

INTRODUÇÃO

Penetra surdamente no reino das palavras.

.....
Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade, 1997.

A linguagem, por sua inequívoca importância para o ser humano, constitui-se desde há muito tempo, em temática de interesse de várias áreas de estudo (filosofia, psicologia, lingüística...). Entretanto, é neste século que ela se torna *questão central* de múltiplas e importantes correntes de pensamento. Chegamos ao final do século XX com a convicção de que a palavra 'linguagem' exprime não apenas um objeto qualquer da ciência, mas aponta para o problema dos fundamentos da ciência e da filosofia¹. (OLIVEIRA, 1996, p. 265)

E, de fato, a "virada" filosófica em direção à linguagem define-se pela tese de que esta é o espaço de expressividade do mundo, sendo impossível pensar sobre algo sem pensar a linguagem. Por isso, a filosofia contemporânea deixa de priorizar apenas as questões sobre a natureza ou a essência das coisas ou dos entes (ontologia), ou a reflexão sobre as representações ou conceitos da consciência ou da razão (teoria do conhecimento), e volta-se, sobretudo, para a significação ou o sentido das expressões lingüísticas (análise da linguagem). (*ibid.*, p. 13)

Assim, a tradicional teoria do conhecimento, centro das atenções da filosofia moderna nos últimos séculos, vem sendo substituída pela filosofia da linguagem, que tem

¹ A obra de Oliveira Reviravolta Lingüístico-pragmática na Filosofia Contemporânea, sintetiza um estudo da linguagem desde Platão até a atualidade e apresenta um panorama de diversidade teórica e da tendência atual de considerar a linguagem "a questão do século XX". (OLIVEIRA, 1996)

como eixo a reflexão sobre as condições lingüísticas do conhecimento humano. Nessa perspectiva, o conhecimento não é mais compreendido como relação sujeito–objeto, mas produto de um processo interativo cujo centro das discussões é a relação sujeito–sujeito. O modelo passa a ser a “intersubjetividade” mediada pela linguagem. (*ibid.*, p. 254)

A ênfase na linguagem é de tal ordem que se convencionou ter ocorrido uma “virada lingüística” na filosofia e nas ciências sociais. Em seu extremo, como no caso de certas posições pós-estruturalistas, propõe-se uma anterioridade da linguagem em relação ao real que a “descola” da realidade e transforma o mundo real em um jogo intertextual. Segundo Moraes e Duayer, “... é próprio à ‘agenda pós-estruturalista’ estabelecer uma mudança de eixo, um ‘salto’ da realidade para a linguagem como agente constitutivo da consciência humana e da produção social do sentido...” (MORAES, 1997, p. 110-111) e, assim, a comunicação passa a ser feita “... por ‘elementos de narrativa’, por uma série de textos em [interseção] uns com os outros, onde se produzem novos textos, outros textos, indefinidamente, em um processo contínuo de cortes e reatamentos sempre em diferentes combinações.”

Mesmo sem aprofundar essas questões controversas, é inegável que a linguagem tornou-se uma questão central e praticamente transformou-se “... em interesse comum de todas as disciplinas filosóficas da atualidade” (OLIVEIRA, 1996, p. 11), suscitando muitas indagações. As investigações em torno dessa temática fazem-se cada vez mais intensas e questões como: o que é a linguagem? o que ela representa? qual é sua importância? como se constitui? que relações estabelece com o pensamento? como o ser humano se apropria da linguagem? em que circunstâncias isso ocorre? fazem parte de um repertório extenso e diversificado que permeia as distintas tendências teóricas da atualidade.

Entretanto, o interesse do ser humano pela linguagem não é recente. Chauí remete-nos a alguns clássicos em cujas obras já se podia vislumbrar reflexões sobre a linguagem.

Aristóteles, por exemplo, na abertura de sua *Política*, afirmou que somente o homem é um "animal político", porque somente ele é dotado de linguagem, possui a palavra (*logos*) e com ela exprime o bom e o mau, o justo e o injusto. (CHAUI, 1997, p. 136-150)

Ainda segundo a autora, no diálogo *Fedro*, Platão afirmou que a linguagem é um *Pharmakon*, palavra grega que se traduzia por "poção", e possuía três sentidos principais: remédio, veneno e cosmético. Sendo assim, segundo Platão, a palavra tanto poderia ser um "medicamento", pois nos ajudaria a sair da ignorância, quanto um "veneno", pois poderia nos seduzir e nos levar a aceitar coisas sem questionamento. A linguagem poderia servir também como uma "maquiagem", que dissimularia ou mascararia a verdade sob as palavras.

Chauí indica, ainda, que, na própria Bíblia judaico-cristã, no mito da "Torre de Babel", aparece a idéia de linguagem também com sentidos distintos: comunicação-conhecimento, quando os homens falavam uma língua em comum, e dissimulação-desconhecimento, quando a pluralidade das línguas apareceu como punição porque os seres humanos ousaram construir uma torre que alcançasse o céu. (*ibid.*, 1997, p. 137)

A autora lembra que, para referir-se à palavra e à linguagem, os gregos possuíam duas formas: *Mythos* e *Logos*. A primeira significava narrativa sobre a origem dos deuses, do mundo, dos homens etc., discurso pronunciado em momentos sagrados ou de relação com o sagrado. O mito era incontestável e inquestionável. Extrapolava a simples narrativa, era uma maneira de os seres humanos organizarem e interpretarem a realidade que lhes dava sentido. E a segunda, *Logos*, era uma síntese de três idéias: fala/palavra, pensamento/idéia e realidade/ser. *Logos* consistia na palavra racional do conhecimento do real. Poderia ser discurso por ser argumento e prova, ou pensamento por ser raciocínio e demonstração ou, ainda, poderia ser realidade por servir denexo universal necessário entre os seres. Nesse contexto, *Logos* era linguagem entendida como poder de conhecimento

racional, e as palavras eram conceitos ou idéias, referidas ao pensamento, à razão e à verdade. (CHAUI, 1997, p. 139)

Concluindo sua reflexão sobre a linguagem, Chaui apresenta sua própria perspectiva, com a qual concordamos, afirmando que a linguagem, como criação humana, é nossa forma de acessar ao mundo e ao pensamento, e, mediante a linguagem, tornamo-nos seres sociais e culturais:

Dizer que somos seres falantes significa dizer que temos e somos linguagem, que ela é uma criação humana (uma instituição sócio-cultural), ao mesmo tempo que nos cria como humanos (seres sociais e culturais). A linguagem é nossa via de acesso ao mundo e ao pensamento, ela nos envolve e nos habita, assim como a envolvemos e a habitamos. Ter experiência da linguagem é ter uma experiência espantosa: emitimos e ouvimos sons, escrevemos e lemos letras, mas, sem que saibamos como, experimentamos sentidos, significados, significações, emoções, desejos, idéias. (*ibid.*, p.147)

A linguagem é, assim, simbólica, isto é, representa ou exprime coisas materiais, idéias, pessoas, valores etc. Permite lidar com objetos do mundo exterior, mesmo ausentes, possibilita abstração e generalização. Isto é, através da linguagem, é possível compreender e apreender as características dos fatos e objetos da realidade:

O mundo suscita sentidos e palavras, as significações levam à criação de novas expressões lingüísticas, a linguagem cria novos sentidos e interpreta o mundo de maneiras novas. Há um vai-e-vem contínuo entre as palavras e as coisas, entre elas e as significações, de tal modo que a realidade, o pensamento e a linguagem são inseparáveis, suscitam uns aos outros e interpretam-se uns aos outros. (CHAUI, 1997, p. 149)

Em nosso trabalho, pretendemos abordar o objeto linguagem sob um recorte específico: os pressupostos teóricos desenvolvidos por Vygotsky – um autor russo do início deste século que transitou por áreas diversas: artes, literatura, psicologia etc. Como um estudioso de seu tempo e por sua formação, tomou essa temática como o eixo central de suas discussões sobre o desenvolvimento humano.

As indicações relativas ao papel da linguagem que nos são oferecidas pela obra desse autor subsidiam as discussões que informam o objetivo principal do estudo desenvolvido em nosso trabalho: identificar aspectos da obra de Vygotsky que podem nos ajudar na discussão pedagógica sobre o processo de apropriação da linguagem.

Se a linguagem é entendida como um dos aspectos básicos mais significativas do comportamento cultural do ser humano, se é signo mediador por excelência entre homens/mulheres e a natureza, produção da história social da humanidade, então, é inegável sua importância na e para a Educação.

O interesse em desenvolver essa pesquisa, dessa forma, está voltado para a discussão de algumas questões postas por Vygotsky sobre a apropriação da linguagem oral/escrita e o seu papel no desenvolvimento humano, como pano de fundo primordial para o debate no âmbito das instituições educacionais.

Como se sabe, já há alguns anos temos vivido momentos de grande efervescência nas discussões sobre os processos de ensino escolar: metodologias de ensino são questionadas, concepções sobre o binômio aprender/ensinar são revistas. Por outro lado, os dados estatísticos de evasão e repetência em nossas escolas nos impulsionam a buscar compreender essas questões e a criar alternativas de atuação pedagógica mais eficazes, mesmo reconhecendo nossas limitações diante da complexidade de relações que envolvem a questão educacional.

É nesse contexto que chegaram até nós – educadores dos anos 80/90² – as discussões sobre a abordagem histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky, entre a segunda e a terceira décadas desse século, que trazem importantes contribuições ao debate. Alguns conceitos elaborados por esse autor nos possibilitam um novo entendimento do

2 É procedente lembrar que as obras de Vygotsky, mesmo sendo escritas nas décadas de 20 e 30 deste século, começaram a ser conhecidas pela maioria dos educadores brasileiros só a partir da década de 80.

que seja a apropriação do conhecimento e salientam a relevância da linguagem para os processos cognitivos.

Vygotsky compreendia o ser humano como um ser social que se constitui pela sua participação em atividades compartilhadas com outros seres, em sua luta pela sobrevivência, ou seja, no decurso do trabalho consciente de homens e mulheres. Em sua perspectiva, por conseguinte, o desenvolvimento humano é concebido como um processo culturalmente organizado. Deste raciocínio podemos nos permitir a conclusão de que, sendo um campo aberto de possibilidades, a intervenção pedagógica intencional em contextos específicos de ensino é fundamental.

Baquero salienta a importância que Vygotsky atribuía à educação, afirmando que o campo educativo constituía-se em um problema *inerente* a sua teoria geral do desenvolvimento psicológico. Daí sua ênfase no domínio dos meios culturais. Na abordagem vygotskiana, “... ganha primazia a ‘linha cultural’ de desenvolvimento dos processos superiores especificamente humanos.” (BAQUERO, 1998, p. 28)

Muito embora Vygotsky não dedicasse consideração especial ao aspecto biológico da espécie humana, salientou a distinção entre este e o social e os compreendeu na história individual de cada ser como estritamente imbricados, como uma unidade de formação sócio-biológica. Ainda de acordo com Baquero (1998), a linha natural de desenvolvimento diz respeito aos processos de maturação e crescimento, enquanto que a ‘linha cultural’ trata dos processos de apropriação e domínio dos recursos e instrumentos de que a cultura dispõe.

Esse processo de formação de funções superiores, que caracteriza os seres humanos, não pode ser visto como um processo linear. Ao contrário, trata-se de um movimento complexo de mútua apropriação entre sujeito e cultura, pautado nas operações com signos. A formação das funções psíquicas superiores constitui-se em uma das idéias

centrais do pensamento vygotskiano. E a linguagem é o exemplo paradigmático que Vygotsky usa para descrever os processos de formação dessas funções, constituindo-se no instrumento central de mediação na interiorização desses processos psíquicos. (BAQUERO, 1998)

Morato (1996) também acentua a importância das contribuições vygotskianas para as discussões atuais sobre a linguagem e o processo cognitivo. Para a autora, as ideias de Vygotsky nos indicam que a interação social e o processo educacional são o motor da transformação qualitativa da cognição humana. Assim, a perspectiva histórico-cultural, ao lidar com uma compreensão de desenvolvimento que se efetiva no decurso da humanização, concebe as duas facetas do ato educativo – aprendizado/ensino – como uma unidade construída na dinâmica da sociedade e da cultura e permeada pela atividade simbólica que exerce um papel primordial na apropriação do real. A linguagem, como sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, irá fornecer ao sujeito formas de perceber e organizar o real.

Neste sentido, a contribuição de Vygotsky é fundamental para as reflexões no campo educacional. Sendo assim, a nosso ver, particularmente, o professor de língua materna precisa ter a compreensão do processo de apropriação da língua oral nos primeiros anos de vida da criança, da importância dessa apropriação nos processos de aprendizado da língua escrita e do papel de ambas na constituição humana. Cabe ressaltar, também, que esse fato não se dá naturalmente, ou seja, acontece (consciente ou inconscientemente) por intermédio da intervenção de falantes/escritas da língua. Portanto, é preciso trazer para nossas discussões educacionais a compreensão sobre a relevância da linguagem na apropriação do real e admitir a necessidade de uma intervenção pedagógica nesses processos, ou seja, reconhecer o papel significativo do ensino – uma

das facetas do ato educativo. No nosso entendimento, os estudos vygotkianos constituem-se no fundamento para subsidiar essa discussão.

Para Oliveira (1995), podemos situar três idéias básicas de Vygotsky que têm particular importância para a educação: *o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva*, ou seja, para além do que o sujeito já domina; *os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento*, isto é, o ensino deve estar à frente do desenvolvimento, e o aprendizado deve proporcionar desenvolvimento; e, por último, *deve haver uma atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados*.

Essas três idéias apresentam-se inter-relacionadas e indicam o papel da educação nos processos de desenvolvimento humano, visto que:

... o indivíduo não tem instrumentos endógenos para percorrer, sozinho, o caminho do pleno desenvolvimento, o mero contato com objetos do conhecimento não garante a aprendizagem, assim como a simples imersão em ambientes informadores não promove, necessariamente, o desenvolvimento, balizado por metas culturalmente definidas. A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 1995, p. 12)

Nesse contexto, a autora refere-se a um dos conceitos elaborados por Vygotsky que é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)³. Em linhas gerais, a ZDP envolve dois níveis de desenvolvimento: o nível real, correspondente ao que o ser humano já se apropriou em termos de conhecimento, e o nível potencial, que diz respeito ao que ele ainda não domina, necessitando, para a efetivação dessa apropriação, da ajuda de um “outro”: adulto, crianças mais experientes, livros, programas de computador etc. O conceito de Vygotsky, portanto, aponta para o papel do ensino institucionalizado. A

3 A “Zona de Desenvolvimento Proximal” é um dos conceitos mais difundidos e também mais polêmicos dentre os desenvolvidos por Vygotsky. Góes (1997), no seu artigo “As Relações Intersubjetivas na Construção do Conhecimento”, publicado no livro *A Significação nos Espaços Educacionais: Interação Social e Subjetivação*, discorre sobre esse conceito e suas interpretações. Alvarez (1996), no artigo publicado no livro *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, vol. 2, da série *Psicologia da Educação*, intitulado “Educação e

escola é um lugar social específico em que deve ocorrer o contato com o sistema de escrita e com a ciência de maneira sistematizada e intensa, contribuindo, assim, para o processo de apropriação e aprimoramento cultural de seus membros. Esse é um outro aspecto que justifica a nossa escolha por Vygotsky.

Ao refletirmos sobre o percurso de nossa pesquisa e lançarmos um olhar retrospectivo sobre seus primeiros encaminhamentos, confrontando-os com os do momento atual, percebemos as marcas de inúmeras “vozes” que compuseram nossa história, que contribuíram e contribuem para dar inteligibilidade ao processo que nos levou a optar pelo estudo da teoria vygotskiana. Constatamos o óbvio: as perguntas iniciais estão articuladas à nossa trajetória profissional. Por isso, fazem-se necessários alguns esclarecimentos.

Em 1993, como educadora na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com formação em ensino de língua materna, participamos de um grupo de estudos orientados por uma educadora⁴ que havia desenvolvido trabalho de formação de professores em Brasília. Iniciamos estudando a perspectiva histórico-cultural, através da obra *Psicologia na Educação*, de Cláudia Davis e Zilma de Oliveira. No final daquele ano, enviamos à Secretaria Municipal de Educação um projeto pedagógico a ser desenvolvido em uma unidade escolar do Sul da Ilha intitulado “Projeto Ribeirão” por se tratar do nome da comunidade em que se situava a escola.

A temática do projeto era a de superação do fracasso escolar mediante a intervenção do professor-pesquisador nas dificuldades que impediam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Inicialmente, pretendíamos atender aos casos de alunos repetentes nas séries iniciais, com duas turmas multisseriadas. Todavia, nas negociações

Desenvolvimento: A Teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Próximo”, também discutem especificamente esse conceito. É também o tema da dissertação de mestrado de Zanella (1992), utilizada em nossa discussão sobre o surgimento da psicologia.

4 Professora Priscila Ribeiro Ferreira.

com a Secretaria Municipal, chegou-se ao consenso que seriam quatro as turmas (de 1ª à 4ª série) e que seriam envolvidos tanto os alunos repetentes como os novatos.

Cabe salientar que a efetivação do projeto só foi possível porque a proposta entrou em consonância com a discussão que se estabelecia na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, na gestão 93/96 da Administração Popular⁵, denominada “Movimento de Reorientação Curricular”. Esse movimento provocou uma série de discussões entre os trabalhadores em educação da rede. O propósito era a elaboração de uma proposta de currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, incorporando as contribuições da psicologia histórico-cultural. O projeto pedagógico se efetivou nos anos de 1994/95, com o acompanhamento mensal de alguns membros da equipe pedagógica da Secretaria da Educação.

Nosso objetivo nesse trabalho não é abordar os avanços e obstáculos encontrados no percurso do projeto. Nossa intenção é salientar a importância dessa oportunidade para a maioria dos profissionais que vivenciaram essa experiência e tiveram acesso a autores como Oliveira (1993 e 1995a), Rego (1995), Smolka (1995a), Palangana (1994), dentre outros. Essas obras foram nossos primeiros contatos com o postulado vygotskiano e apontaram para a sua contribuição nas questões do cotidiano escolar.

Na ocasião, muitos questionamentos foram feitos sobre o processo de ensino/aprendizagem:

- Todas as pessoas aprendem da mesma maneira?
- O que é aprendizagem?
- O que é desenvolvimento?
- Qual é o papel do professor nesse processo?
- Que interações acontecem no cotidiano escolar?

5 Essa administração foi formada pela coligação de partidos da Frente Popular (PCdoB, PT, PCB, PPS, PDT, PSB) – uma frente de oposição que teve como Prefeito Sérgio Grandi; vice-prefeito Afrânio Boppré e como Secretária da Educação Doroti Martins.

- Qual é o papel da linguagem nas relações de sala de aula?

Algumas dessas perguntas compuseram nossa monografia no curso de especialização, realizado entre agosto de 1994 e julho de 1996, no Centro de Educação da UFSC, cuja temática era a elaboração conceitual no ensino da língua escrita. O plano de trabalho que nos possibilitou a entrada no mestrado propunha-se a dar continuidade à discussão iniciada na monografia. No entanto, o projeto foi se alterando à medida que íamos nos defrontando com outras fontes de conhecimento: disciplinas do mestrado, discussões em um grupo de trabalho⁶, sessões de orientação, congressos etc.

Nesse caminho, alterações se efetivaram, outras necessidades se constituíram e outras perguntas emergiram, delineando nosso objeto de pesquisa. Fizemos, então, opção pelo aprofundamento teórico da perspectiva histórico-cultural, com ênfase cada vez mais clara em Vygotsky, visando compreender o papel da linguagem no desenvolvimento humano e a importância da ação educativa nesse processo. Outras questões foram surgindo:

- Qual é a perspectiva de desenvolvimento humano para Vygotsky?
- O que são as funções psíquicas superiores? Como se formam?
- Que relação tem a linguagem com essas funções?
- Qual é a importância da linguagem para o desenvolvimento humano?

A presente dissertação, dessa forma, tem como fonte principal os escritos de Vygotsky, compilados nas “Obras Escogidas” em tradução espanhola (Vygotski, vol. II, 1993; vol. III, 1995). Recorreremos também a alguns autores que estudam a sua perspectiva: Baquero (1998), Moll (1996), Morato (1996), Oliveira (1993 e 1995), Palangana (1994), Rego (1995), Smolka (1995a e 1995b), etc., assim como a outros autores que nos ajudaram a refletir sobre questões que precisaram ser abordadas em torno do objeto de

⁶ Nos anos de 1996/1997 participamos de um grupo de trabalho, o GT: Intervenções Educacionais a partir da Abordagem Sócio-histórica, no NUCLEIND (Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano), pertencente ao Centro de Educação da Universidade

pesquisa: história das ciências humanas, as tendências filosóficas contemporâneas etc. Dentre estes estão: Japiassu (1977), Moraes (1994), Chauí (1997) e outros.

É preciso salientar que é muito recente a discussão sobre o postulado de Vygotsky no Brasil e só há pouco tempo vêm surgindo as primeiras interpretações de sua obra, apontando, para além das lacunas e limitações, o reconhecimento de sua contribuição para as questões educativas atuais.

Nossa dissertação objetivou acompanhar o pensamento de Vygotsky, a partir de algumas de suas idéias, buscando compreender o papel da linguagem no desenvolvimento humano sob o olhar de uma educadora comprometida com o ensino da língua materna. Por isso, selecionamos alguns de seus textos com a intenção de seguir o seu pensamento no que contribui para as questões educacionais que nos interessam. Isso significa que nos detivemos tão somente em pontos fundamentais para a compreensão da importância da linguagem nos processos do desenvolvimento humano.

Vygotsky foi um autor do início deste século, e aspectos de sua obra já foram criticados ou superados por seus intérpretes e seguidores. Ainda assim, entretanto, suas idéias causam um impacto nas discussões atuais no campo da educação e da psicologia, e são de uma importância extraordinária para quem trabalha na escola.

Deixamos de lado, nessa dissertação, a ambição de estabelecer um confronto com outros pensadores contemporâneos a Vygotsky, que também abordaram a temática da linguagem, assim como, embora reconhecendo a importância das discussões que se fazem atualmente em torno da abordagem vygotskiana, não foi nosso objetivo um aprofundamento dessas obras. Recorremos a outros autores que o interpretaram só quando julgamos necessário.

autor sobre a relação entre o pensamento e a palavra. Vimos como, em sua perspectiva, essa relação se concretiza no significado da palavra como unidade que representa o pensamento verbal. Completando a linha de raciocínio, apresentamos, no quinto tópico intitulado *A Língua Escrita: Uma Dimensão Específica da Linguagem*, a ênfase que o autor atribui à linguagem escrita, como um sistema peculiar de linguagem que representa um salto de primordial importância para o desenvolvimento cultural.

Em nossas considerações finais, reconhecemos o impacto das idéias de Vygotsky para as discussões pedagógicas em torno do papel da linguagem no desenvolvimento humano. Buscamos, também, ao menos indicar o perfil das discussões atuais sobre as elaborações desse autor, cada vez mais críticas, pois revelam as possíveis lacunas e limitações de uma obra datada, não obstante merecedora de reconhecimento, por tratar de questões que ainda compõem nossas discussões educacionais.

CAPÍTULO 1 A PROPOSTA DE VYGÓTSKY

Se quiséssemos tentar entender os processos da criatividade científica por um ponto de vista puramente sociogenético, teríamos que aceitar que nenhum cientista inovador pode criar novas idéias independentemente dos processos culturais coletivos que o cercam, da história social em que seu curso de vida está incluído e das relações interpessoais específicas estabelecidas em sua vida. Ou, em outros termos, é a interdependência intelectual do cientista ou do artista que define as condições em que novas idéias ou expressões podem surgir.

Veer e Valsiner, 1996.

1.1 Vygotsky - Uma Breve Apresentação

Para compreendermos a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano de Lev Semenovich Vygotsky, consideramos importante uma apresentação, ainda que breve, de sua vida e obra. Não tivemos a pretensão de desvelar o denso campo de mediações do contexto em que ele viveu. Todavia, pareceu-nos necessário explicitar sua curta, rica e diversificada trajetória. Em primeiro lugar vale registrar que esse autor nos proporcionou um legado que, segundo Oliveira, não deve ser considerado como um corpo teórico acabado, uma “teoria vygotskiana”, pois

sua produção escrita não chega a constituir um sistema explicativo completo, articulado, do qual pudéssemos extrair uma ‘teoria vygotskiana’ bem estruturada. ... Parecem ser, justamente, textos ‘jovens’, escritos com entusiasmo e pressa, repletos de idéias fecundas que precisariam ser canalizadas num programa de trabalho a longo prazo para que pudessem ser explorados em toda a sua riqueza. (OLIVEIRA, 1993, p. 21)

Foram dezessete anos de carreira intelectual intensa, dos quais, dez anos dedicados à psicologia. Recorreremos a autores que trabalharam sua biografia⁷, no intuito de apreender

7 Maiores informações podem ser encontrados no artigo de Guillermo Blanck – “Vygotsky: O homem e sua Causa”, no livro organizado por Moll (BLANCK, 1996). Podemos recorrer também a Veer e Valsiner (1996, p. 17-30) que organizaram uma síntese sobre a vida e obra de Vygotsky.

melhor o percurso da sua compreensão de desenvolvimento humano. De acordo com Rego:

Podemos afirmar que tanto o “clima de renovação” da sociedade soviética pós-revolucionária quanto os dilemas presentes na psicologia da época em que Vygotsky viveu foram definidores de seu programa de trabalho.

Ao analisarmos seu percurso acadêmico e profissional notamos as marcas do contexto sócio-político e cultural em que esteve inserido. O fato de ter sido um intelectual russo, que iniciou sua carreira no auge do período pós-revolucionário, contribuiu para que se envolvesse ativamente na construção de uma abordagem transformadora da psicologia e da ciência soviética vigentes até aquele período. (REGO 1995, p. 26)

Vygotsky nasceu a 5 de novembro de 1896⁸. Pertencia a uma família judia de classe média, da cidade de Orsha, localizada na região nordeste da República de Bielorrússia, dentro dos limites ocidentais da porção européia da antiga União Soviética. Um ano mais tarde, sua família mudou-se para Gomel, a sudeste da Bielorrússia, perto da República da Ucrânia e dentro do Pale – território vigiado onde eram confinados os judeus na Rússia czarista, a Rússia Imperial de Nicolau II e Alexandra. Nessa cidade viveu sua infância e juventude.

Desde seus primeiros anos de instrução, Vygotsky demonstrava grande interesse por muitos e variados assuntos, mas seu interesse principal orientava-se para o teatro, a literatura e a filosofia. Dominava várias línguas: alemão, russo, hebraico, francês, inglês.

Em 1914, decidiu estudar simultaneamente na Universidade de Moscou⁹ e na Universidade do Povo de Shaniavsky¹⁰, onde obteve sólidos fundamentos em história, filosofia e psicologia, e prosseguiu estudos em literatura, seu principal interesse na época.

8 Deve-se levar em conta que o velho calendário russo tem um atraso de 12 dias em relação ao atual. (BLANCK, 1996)

9 Em 1916, Vygotsky escreve “A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca”, como trabalho de fim de curso nesta Universidade. Esse texto aparece como um apêndice à terceira edição russa de A psicologia da Arte (escrito em 1925 como tese de doutorado e publicado somente em 1965, na Rússia). Um capítulo individual do texto principal do livro representa uma versão resumida e reorganizada da análise mais antiga de Hamlet. (VEER, 1996)

10 Esta era uma instituição não-oficial criada em 1906 por Alfons Shaniavsky, depois que o Ministério da Educação expulsou da Universidade Imperial de Moscou a maioria dos estudantes que tinham participado de uma revolta anticzarista. Como protesto, cerca

Em 1917, ano da Revolução Russa, Vygotsky retornou para Gomel, onde vivia sua família, e lá passou os sete anos seguintes. Trabalhou como professor de literatura e russo, ministrou cursos de especialização de professores, lógica, psicologia, estética, história da arte etc. Também editou e publicou vários artigos. Rego salienta que:

Seu percurso acadêmico foi marcado pela interdisciplinaridade já que transitou por diversos assuntos, desde artes, literatura, lingüística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia, filosofia e, posteriormente até medicina. O mesmo ocorreu com sua atuação profissional, que foi eclética e intensa e esteve sempre associada ao trabalho intelectual. (REGO, 1995, p. 22)

As atividades de Vygotsky, nos sete anos em que esteve em Gomel, integravam-se a um dos movimentos culturais e intelectuais mais importantes de nosso século¹¹ que incluiu Kandinsky, Stanislavsky, Makarenko, entre outros. Aquele era um período de extensa efervescência cultural e Vygotsky estava no centro da vanguarda intelectual de Gomel. Deu início às “Segundas-feiras Literárias”, em que eram discutidas a prosa e a poesia recentes, e foi um dos fundadores da revista *Veresk*. Seu modo erudito causava admiração em quem escutava suas palestras sobre Shakespeare, Chekhov, Pushkin, Esenin e Maiakovski.

Lia trabalhos e ensaios literários de Dostoiévski e Tolstói, Tiutchev e Blok, Bunin e Mandelstam, Gumiliov e Pasternak, além de outros numerosos autores citados em seus escritos. No entanto, outras leituras apontariam para os novos rumos que tomariam os seus pensamentos. Suas duas primeiras leituras em psicologia foram os escritos de Freud e James. Em seguida, explorou Pavlov e outros representantes da psicologia de seu tempo.

de cem professores renomados entre eles Timiryazen, Lebedev e Vernadsky deixaram a universidade. A maioria deles se refugiou na Universidade de Shaniavsky. (BLANCK, 1996)

11 “Pinturas futuristas e suprematistas, assim como esculturas construtivistas eram expostas nas ruas, trens, caminhões e navios. Os intelectuais inovadores não apenas se devotavam pessoalmente a um trabalho criativo específico, mas participavam do trabalho de instituições. Kandinsky, por exemplo, era vice-presidente da Academia de Artes e Ciências de Moscou. ... Stanislavsky presidia o Teatro Artístico de Moscou. ... O pedagogo Makarenko fundou a colônia Gorky para a reeducação de delinquentes juvenis de rua. ... A escola formalista de Petrogrado estava revolucionando a teoria literária com suas investigações. Bakhtin e seu círculo, a partir de outro ponto de vista, estava produzindo no mesmo campo de estudos.” (BLANCK, 1996, p. 35)

Seu interesse pelas questões da linguagem vem desde muito cedo¹². Ainda na infância ele leu o lingüista Potebnya e estudou também Humboldt, que influenciou posteriormente lingüistas como Sapir e Whorf. Interessou-se, também, pelos trabalhos de V. A. Vagner, um especialista russo na evolução e no estudo comparativo do comportamento animal. Enfim, foram inúmeras e distintas as fontes em que buscou seu aperfeiçoamento intelectual, dentre as quais: Bacon, Descartes, Spinoza, Feuerbach, Hegel, Marx e Engels, que contribuíram para as reflexões de Vygotsky à medida que desenvolvia seus conceitos filosóficos.

Em 1924, a psicologia havia se tornado a preocupação central de Vygotsky. Alguns julgam que seu interesse real estava direcionado para problemas da arte e da cultura e que Vygotsky se voltara para a psicologia com a intenção de buscar soluções para essas questões¹³. No entanto, na compreensão de Blanck (1996), seus interesses iriam além da arte e ele realmente estaria interessado no desenvolvimento da psicologia como uma ciência e em seu potencial para solucionar problemas práticos. Aliás, a preocupação com a psicologia pedagógica esteve sempre presente em seu trabalho, ou seja, o caráter educacional foi uma das marcas do desenvolvimento de seu arcabouço teórico.

No ano de 1924, viajou a Leningrado e fez uma conferência no Segundo Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia, o evento mais importante da Rússia na área de psicologia, fato que se constituiu em um marco em sua carreira profissional. Foi sua primeira apresentação pública frente à comunidade de psicólogos russos. Sua conferência teve por tema “A metodologia da investigação reflexológica e psicológica”. Kornilov, então diretor do Instituto de Psicologia de Moscou, a partir desta apresentação, convidou-

12 Dentre outras influências que recebeu Vygotsky no que diz respeito à linguagem, está a de David Vygotsky, um primo seu, que foi um lingüista conceituado e morreu num dos campos de concentração de Stalin. David foi quem familiarizou Vygotsky com os trabalhos de Roman Jakobson, Victor Shklovsky e Lev Jakubinsky, membros famosos da escola formalista. Acredita-se, segundo Blanck, que também Zinaida, irmã de Vygotsky que se tornou lingüista, contribuiu para a sua formação com informações sobre o desenvolvimento nas áreas da lingüística e da filologia. (BLANCK, 1996).

13 Cabe salientar que seu interesse por artes foi relevante, tanto é, que data do ano de 1925 a conclusão de sua tese de doutorado, intitulada A psicologia da Arte. (BLANCK, 1996)

o a integrar o Instituto como pesquisador. Vygotsky aceitou e semanas depois deixou Gomel para iniciar a nova carreira.

Na manhã de sua chegada, reuniu-se com Luria e Leontiev, membros do Instituto, para planejar um projeto ambicioso: a criação de uma “nova psicologia”. Eles começaram a construí-la pela assimilação crítica das teorias de Stern, Karl e Charlotte Bühler, Köhler, Piaget, Thorndike e muitos outros. Foi assim que a *Troika* (ou trio) Vygotsky - Luria - Leontiev foi formada. Neste projeto, cada um dos principais conceitos de psicologia cognitiva foram revisados radicalmente¹⁴.

Entretanto, Veer e Valsiner fazem uma ressalva importante no que tange à relação da teoria histórico-cultural e à formação da denominada *Troika*:

Costuma-se considerar que a teoria histórico-cultural tenha sido a realização da troika formada por Vygotsky, Leontiev e Luria. Devemos ser cautelosos neste ponto para não projetar nossas avaliações atuais da teoria histórico-cultural, de seus autores e de seu valor na tela da vida cultural e científica confusa e diversa da época. Historicamente falando, a princípio não havia nenhuma troika. Existiam grandes diferenças de opinião e atitude entre Vygotsky e Luria e, a partir de 1924, levou quatro ou cinco anos até que eles realmente comessem a trabalhar em cooperação e co-autoria de uma maneira produtiva. (VEER, 1996, p. 203)

De acordo com Blanck, durante o último estágio de sua vida (1924-1934), Vygotsky teve como objetivos, por um lado, reorganizar a psicologia sobre fundamentos marxistas e, por outro, buscar soluções para os sérios problemas da sociedade soviética, tais como a educação, com altos índices de analfabetismo e os problemas negligenciados da defectologia¹⁵.

14 Em cerca de dois anos, aos três se juntaram estudantes como Alexandre Zaporovhets, Liya Slavina, Lidia Bozhovich, Natália Morozova e Rosa Levina, os “oito” (assim denominados por seus colegas). Anos mais tarde, depois da morte de Vygotsky, o grupo continuou suas investigações no laboratório da Academia Krupskaya, sob a direção de Luria. (BLANCK, 1996)

15 “Vygotsky escreveu seus primeiros trabalhos sobre defectologia em 1924. Suas preocupações com este campo, com a mudança na aprendizagem e com os problemas da educação permaneceram um de seus principais focos de interesse. Ele dirigiu a ‘Seção de Crianças Deficientes e Retardadas’ do Departamento de Educação Pública. Em 1925, tornou-se o primeiro diretor dos Laboratórios de Psicologia para a Infância Anormal em Moscou, hoje Instituto de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas.” (BLANCK, 1996, p. 39-40)

No contexto pós-revolucionário, continuou suas investigações científicas, ministrando palestras, tendo também assumido vários cargos¹⁶ acadêmicos e públicos. E entre 1930 e 1931, escreveu mais de cinquenta trabalhos. Há que se ressaltar que o enfoque na importância dos estudos das funções psíquicas superiores já estava latente na obra de Vygotsky nesse período e, em 1930, ele e Luria escreveram *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*¹⁷. Seu interesse nas variações dos processos mentais superiores entre pessoas de diferentes culturas fez com que ele planejasse uma pesquisa transcultural conduzida no Uzbequistão, em 1931 e 1932.

Muitos dos múltiplos projetos que Vygotsky estava desenvolvendo durante sua vida foram interrompidos pela sua morte precoce. Contraiu tuberculose em 1919 e veio a falecer em 1934, aos 37 anos de idade. Seus manuscritos finais foram publicados um ano depois de sua morte. Mas, logo após uma perseguição aos intelectuais por parte da degeneração stalinista, seus escritos foram banidos por vinte anos. A partir de 1956 teve início a reedição do trabalho de Vygotsky. E atualmente está sendo concluída a publicação de sua obra completa. Veer e Valsiner enfatizam o florescimento das idéias de Vygotsky nos dias atuais, afirmando que: "... mais de cinquenta anos depois de sua morte, as idéias de Vygotsky estão se tornando muito conhecidas no mundo científico - um processo que ainda não foi compreendido inteiramente." (VEER, 1996, p. 30)

16 Suas investigações e palestras foram feitas no Departamento de Ciências Sociais da Universidade de Moscou, na Sociedade Psicanalítica Russa, na Academia Krupskaya de Educação Comunista, no Instituto para a Saúde da Criança e do Adolescente, no Departamento Pedagógico do Conservatório de Moscou, no segundo Instituto Médico e no Instituto Pedagógico-Industrial Karl Liebknecht. Também manteve cargos de docente, chefiou departamentos nessas instituições e, no início de 1929, viajou por vários meses para Tashkent, uma remota cidade na parte asiática da URSS, para capacitar professores e psicólogos na Primeira Universidade Estatal da Ásia Central. Vygotsky também ocupou vários cargos socio-políticos no Conselho Científico Estatal, na Sociedade de Neuropsicólogos Materialistas etc. (BLANCK, 1996)

17 Publicado no Brasil pela Artes Médicas, em 1996.

1.2 Panorama do Surgimento da Psicologia

Para podermos compreender a inserção de Vygotsky na psicologia, mais precisamente na psicologia soviética do início do século, é necessária uma breve contextualização do surgimento das ciências humanas e, dentre essas, da própria psicologia.

A psicologia científica surgiu no final do século passado. Todavia, há que se considerar que a reflexão sobre a psique humana é quase contemporânea ao início do pensamento ocidental. A história dos estudos sobre a psique humana no ocidente foi iniciada pelos gregos antes da era cristã, e dessa forma, tem por volta de dois milênios.

De acordo com Japiassu (1977) falar atualmente em “ciências humanas”, tomadas como ciências que estudam certos fenômenos humanos, constitui-se em um campo polêmico, pois, sob esse título, abre-se um leque de disciplinas bastante diversificadas (sociologia, psicologia, economia, história, lingüística etc.) que, às vezes, não têm nada em comum ou mesmo até se excluem mutuamente. No entanto, agruparam-se sob essa denominação as disciplinas que têm por objeto de investigação as diversas atividades humanas, as relações dos homens e mulheres entre si, com suas obras, suas instituições etc.

Para este autor, “a evolução histórica das ciências do homem, em nossa cultura, divide-se essencialmente em três fases distintas: a da *concepção clássica* do homem (ciência grega), a da *concepção cristã* (teologia patrística e medieval) e a da *concepção moderna*.” (JAPIASSU, 1977, p. 31)

Recorremos a Chauí para caracterizar a concepção clássica (do século VI a.C. ao século VI d.C.). Para a autora, nesse período, o pensamento humano se definiu pela cosmologia: “A palavra *cosmologia* é composta de duas outras: *cosmos*, que significa mundo

ordenado e organizado, e *logia*, que vem da palavra *logos*, que significa pensamento racional, conhecimento. Assim, a Filosofia nasce como conhecimento racional da ordem do mundo ou da Natureza, donde, cosmologia.” (CHAUI, 1997, p. 25) Dessa maneira, o modo de pensar antigo se caracteriza como cosmocêntrico.

Na concepção cristã (do século I ao século XIV), havia todo um esforço para conciliar a nova religião – o Cristianismo – com o pensamento filosófico dos gregos e romanos. Pretendia-se conduzir a harmonização presente na concepção clássica com as exigências da salvação da qual estava impregnada a antropologia bíblico-cristã: o saber e a espiritualidade estavam atrelados à vontade do Deus judaico-cristão. Enquanto o pensamento antigo apresentou-se como cosmocêntrico, o pensamento medieval era teocêntrico. (JAPIASSU, 1977, p. 32)

A concepção moderna (do século XIV ao século XIX) caracteriza-se precisamente pela ruptura da síntese entre as duas concepções anteriores e pela multiplicação das ciências humanas. (JAPIASSU, 1977) Foi um momento de ruptura das amarras que restringiam o pensamento humano. Segundo Moraes, “... a dissolução progressiva das antigas crenças e o abalo nas verdades tradicionais que davam aos homens a certeza do saber e a segurança da ação irão forçar a busca de uma nova fundamentação para o conhecimento.” (MORAES, 1994, p. 80) É a idéia de uma razão que se auto-representa como referência única e que na medida que se libera dos grilhões da tradição, das verdades teológicas etc., abre um espaço para o emergir de um novo conhecimento: a compreensão científica do mundo.

De acordo com Moraes: “Agora o homem deve decidir por si mesmo o que pode ser conhecido por ele, o que é o conhecimento e o que é a certeza. Ele se torna o ‘sujeito’ do conhecimento, o novo ‘lugar’ da verdade, condição da própria ciência.” (*ibid.*, p. 88)

Descartes, Galileu, Campanella, Copérnico, Kepler, Bruno, entre outros, foram personagens fundamentais nesse processo.

Do ponto de vista da psicologia, Descartes tem importância especial. Segundo Zanella, ele impulsionou o desenvolvimento do conhecimento moderno e propôs "... a cisão de todos os fenômenos em dois grandes grupos: os fenômenos físicos, passíveis de explicação causal; e os fenômenos psíquicos, inacessíveis às explicações objetivas e sujeitos, portanto, às descrições subjetivas." (ZANELLA, 1992, p. 49) A autora ressalta que essa cisão proposta por Descartes muito influenciou a psicologia moderna, que já nasceu cindida em variadas correntes. Essa ciência, em sua tentativa de consolidação, apresentou-se ora em aproximação às ciências naturais, "pela objetividade e precisão na construção de seus conhecimentos." Ora, em aproximação às reflexões filosóficas "devido à natureza subjetiva do seu objeto de estudo" – as manifestações psíquicas.

O estudo do ser humano, em cada época, é conduzido de maneira peculiar ao seu tempo. No século XIX, apresenta-se com uma especificidade inédita que é o fato de o humano se tornar o objeto de uma perspectiva científica. Este século testemunhou o crescimento e a consolidação da nova ordem econômica – o capitalismo – que trouxe em si o processo de industrialização e exigiu da ciência respostas para questões práticas. Houve, então, um impulso nesse campo para responder às exigências postas pela ordem econômica e social do momento. No século XIX surge um impressionante número de pensadores e cientistas que procuraram interlocução com esse momento. Dentre eles, citamos: Hegel, Darwin, Marx, Engels, Freud, Nietzsche, Comte, os socialistas utópicos, os novos economistas franceses etc.

De acordo com Portocarrero (1994), numa perspectiva foucaultiana, é nesse contexto que o ser humano aparece como um novo objeto de estudo para um novo tipo de saber que se forma: as ciências humanas. Segundo a autora, são consideradas Ciências

Humanas o conjunto de saberes que têm um método específico, um objeto de estudo particular – o ser humano – que não se confundem com outras ciências, nem com o conhecimento filosófico, literário ou artístico e se opõem ao conhecimento do senso comum.

Esse novo tipo de conhecimento recorre a procedimentos de outros, tais como os das Ciências Matemáticas, das Ciências da Natureza e da Filosofia, muitas vezes incompatíveis entre si e que fizeram com que tais ciências fossem questionadas em sua cientificidade. Entretanto, Portocarrero (1994) ressalta que a grande novidade das Ciências Humanas, em termos de procedimentos, é a criação de uma nova linguagem e um novo método de interpretação para abordar seu objeto.

Para a autora “As Ciências Humanas formam, então, uma nova região teórica, na medida em (sic) que situam o homem, fundamentalmente, do ponto de vista da produção (Marx), do inconsciente (Freud), e da ciência (Nietzsche).” (PORTOCARRERO, 1994, p. 101) Dessa maneira, o pensamento do século XIX rompe com a noção de privilégio absoluto da razão unificadora das ciências da natureza e passa a reconhecer a multiplicidade no campo da interpretação. As Ciências Humanas vêm se constituir como *interpretativas* e, por causa disso, são tidas como *inexatas e imprecisas*.

Em relação à situação dessas ciências em seu conjunto, Chauí também se posiciona, salientando sua originalidade e indicando três peculiaridades que lhes são próprias. A primeira é o fato de seu objeto ser bastante recente: o ser humano como objeto científico é uma idéia surgida apenas no século XIX. Até então, tudo quanto se referia ao humano era estudado pela filosofia. A segunda peculiaridade é de que as ciências humanas surgiram depois que as ciências matemáticas e naturais estavam constituídas e já haviam definido a idéia de cientificidade, de métodos e conhecimento científico. E, portanto, foram levadas a imitar e copiar o que aquelas ciências haviam estabelecido,

tratando o ser humano “... como uma coisa natural matematizável e experimental.” (CHAUI, 1997, p. 271) Sendo assim, para ganhar respeitabilidade científica, as disciplinas conhecidas como ciências humanas procuraram estudar seu objeto empregando conceitos, métodos e técnicas propostos pelas ciências da Natureza. Sua última peculiaridade foi terem surgido no período em que prevalecia a concepção empirista e determinista da ciência e tratarem o objeto humano usando os modelos hipotéticos-indutivos¹⁸ e experimentais de estilo empirista, e buscarem leis causais necessárias e universais para os fenômenos humanos. Trabalharam, por conseguinte, estabelecendo analogia com as ciências naturais, e seus resultados tornaram-se bastante questionáveis em sua cientificidade.

De acordo com Japiassu, na busca de sua autenticidade, ou seja, em seu processo de constituição, a psicologia, como ciência humana, teve que romper com duas perspectivas. A primeira, de ordem histórica, foi o fato de esta ciência estar atrelada desde sua origem à filosofia, visto que ela era conhecida como um ramo da filosofia ou da antropologia filosófica. “Seu solo epistemológico era o da metafísica e da ontologia, onde se tratava de descrever os comportamentos do homem em termos de ‘substância’ e de ‘faculdades inatas transcendentais’ ... ” (JAPIASSU, 1977, p. 41) A psicologia era vista como *a explicação racional dos comportamentos de consciência*.

A segunda perspectiva foi fornecida pelas ciências da natureza. Na tentativa de libertar-se da filosofia, aliou-se no século XIX a uma perspectiva considerada “científica”, e seu campo epistemológico ligou-se às ciências experimentais de ordem psicoquímica ou biológica, já reconhecidas como científicas. Houve a redução dos fenômenos psíquicos aos fenômenos orgânicos e cerebrais. O ser humano passou a ser objeto de experimentação, estudado em laboratórios. (JAPIASSU, 1977, p. 42) Segundo Bernard,

18 Apresenta suposições sobre o objeto, realiza observações e experimentos e chega à definição dos fatos, às suas propriedades, seus efeitos posteriores e a previsões. (CHAUI, 1997)

“... a psicologia científica do século XIX originou-se de uma ruptura deliberada com uma filosofia espiritualista, sob a pressão e com o auxílio de uma teoria positivista da ciência.”
(BERNARD, 1974, p. 20)

Assim, os problemas e temas da psicologia dessa época, até então exclusividade dos filósofos, passaram a ser estudados também pela fisiologia e pela neurofisiologia. Partia-se do entendimento de que, para se compreender o psiquismo humano, era preciso compreender o seu cérebro. Por isso, segundo Japiassu (1977), até os dias atuais a psicologia ainda oscila entre duas grandes correntes: uma mais filosófica, de caráter mais interpretativo, e outra considerada mais propriamente científica, que toma de empréstimo às ciências naturais seus modelos explicativos.

Pode-se afirmar que o berço da Psicologia moderna foi a Alemanha do final do século passado. Wundt, Weber e Fechner trabalharam juntos na Universidade de Leipzig. Foram para aquele país muitos estudiosos da nova ciência, dentre eles o inglês Titchner e o americano William James.

Em 1860, apareceu a obra de psicologia experimental de Fechner¹⁹ que marcou o rompimento com a tradição da psicologia filosófica, empregando para o estudo dos fenômenos psíquicos, o mesmo método das ciências naturais. (BERNARD, 1974)

Há que se destacar, como uma das contribuições importantes nos primórdios da Psicologia científica, a de Wilhelm Wundt (1832-1926) que criou, em 1879, na Universidade de Leipzig, na Alemanha, o primeiro laboratório para realizar experimentos na área da Psicofisiologia. Por esse fato e por seus trabalhos teóricos nesta área, ele é considerado o “instaurador da psicologia experimental” e o primeiro representante da psicologia geral. (*ibid.*, p. 17-18)

19 De acordo com Bernard, que recorre a Fraisse (1956), anteriormente à obra de Fechner houve uma primeira tentativa de Psicologia Experimental datada de 1756, com a obra de Kruger: Versuch einer Experimental-seelenlehre. (BERNARD, 1974)

Foram marcas desse tempo: o primeiro laboratório de psicologia do mundo fundado por W. Wundt em 1879, em Leipzig, Alemanha; Stanley Hall, depois de ter trabalhado com Wundt, fundou o primeiro laboratório norte-americano de psicologia na Universidade John Hopkins, em Baltimore. Em 1892 eram dezessete laboratórios no total em outras universidades americanas. Em 1887, Stanley Hall fundou o *American Journal of Psychology*, a primeira revista psicológica americana. Em 1892, Hall agrupou trinta e um psicólogos na primeira sociedade de psicologia do mundo – a “American Psychological Association”. (*ibid.*, p. 18-19)

Embora tenha nascido na Alemanha, foi nos Estados Unidos que a psicologia teve um rápido crescimento. Ali surgiram as primeiras abordagens ou escolas em psicologia: O Funcionalismo de William James (1842-1910); o Estruturalismo de Edward Titchener (1867-1927) e o Associacionismo de Edward L. Thorndike (1874-1949).

Nesse contexto, temos, ainda, no começo deste século, a corrente idealista representada pelos teóricos da Gestalt e os fenomenologistas. Temos também a tendência materialista, cujos representantes principais eram os russos e nessa mesma trajetória, o americano Watson que se destacou pela criação do Behaviorismo metodológico. E há ainda a psicanálise freudiana que nasce com Freud, na Áustria, a partir da prática médica e que postula o inconsciente como objeto de estudo.

Nesse breve e denso panorama que rapidamente procuramos delinear, situamos Vygotsky como um leitor atento e um estudioso de seu tempo, que problematizou questões em seu contexto sobre a crise em que se encontrava a psicologia, uma crise, aliás, que ao nosso ver, marcou o nascimento das ciências humanas.

Vygotsky, na intenção de encontrar uma metodologia geral para uma psicologia que já havia nascido cindida, analisou vários autores (Pavlov, Piaget, etc.) e várias tendências (Gestalt, Psicanálise etc.) em sua época e procurou discutir e reavaliar alguns

conceitos básicos sobre o desenvolvimento humano (funções psíquicas superiores, mediação etc.) à luz do marxismo, e os esboçou em sua perspectiva teórica.

1.3 A Psicologia Soviética no Início do Século XX

Na União Soviética pós-revolucionária, a filosofia marxista aparece como um “chão” necessário para a construção de uma nova psicologia. Muitos foram os teóricos que se empenharam em estabelecer diretrizes com essa intenção, apesar de receberem críticas que as julgaram indevidas.

A psicologia soviética²⁰, tal como a psicologia ocidental, apresentava-se cindida, com um grupo mais acentuadamente mecanicista e um outro de perfil mais idealista. Pode-se citar os trabalhos dos fisiologistas Setchenov e Pavlov, como representantes da tendência mecanicista, que marcou um determinado ponto de vista dentro da psicologia. Contrapondo-se a essa perspectiva, havia a corrente idealista, cujo principal representante foi Chelpanov, catedrático da Universidade de Moscou. Ele fundou, no ano de 1912, o Instituto de Psicologia de Moscou, entidade de grande importância para o desenvolvimento posterior da psicologia soviética.

Críticas se entrecruzaram. Houve conflitos entre várias tendências. Por um lado, Chelpanov recebeu muitas críticas, sendo uma das mais contundentes a de Bekhterev, que, preocupado em superar a “crise da psicologia”, propunha uma nova ciência, a reflexologia. Bekhterev, por seu lado, recebeu críticas que consideraram a reflexologia “... como um materialismo mecanicista vulgar por apresentar uma visão extremamente causal e linear das funções psicológicas superiores ...” (ZANELLA, 1992, p. 56-57)

No forte movimento em torno dos ideais da Revolução de 1917, os psicólogos soviéticos procuravam reavaliar suas perspectivas, Assim, “... criticavam tanto o idealismo

de Chelpanov quanto o reducionismo de Bekhterev, alegando que suas respectivas abordagens não indicavam como lidar com os complexos problemas sociais enfrentados pela comunidade soviética”. (*ibid.*, p. 57)

Em virtude do contexto conflituoso, até 1923, nenhum congresso de psicologia tinha sido realizado na URSS. Mas, a partir daquele ano, “... os rumos do desenvolvimento da psicologia soviética foram definitivamente alterados. Com a revolução socialista consolidada, ocorreu em Moscou, em 1923, o 1º Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia” (*ibid.*, p.57), um marco na história da psicologia russa, pois nele se manifestaram os conflitos e as contradições das correntes da psicologia.

A palestra mais significativa foi apresentada por Kornilov (discípulo de Chelpanov) que propôs uma “psicologia marxista” denominada de “reactologia”²¹. O desenvolvimento de sua teoria o levou a assumir a direção do Instituto de Psicologia de Moscou. De acordo com Zanella, a diretriz de trabalho do Instituto depois da chegada de Kornilov “... consistiu, portanto, na construção de uma nova psicologia, fundamentada epistemologicamente nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, o qual vinha ao encontro da nova ordem social vigente no país.” (*ibid.*, p. 59)

A saída de Chelpanov da direção do Instituto fez com que muitos de seus colaboradores pedissem demissão em protesto, e em virtude disso, Kornilov precisou buscar novos colaboradores. (ZANELLA, 1992) Foi então que, a partir do segundo congresso de psiconeurologia, Kornilov conheceu o trabalho de Vygotsky e convidou-o a fazer parte de sua equipe de investigação.

20 Morato chama-nos atenção quanto ao fato do uso do termo “psicologia soviética”, pois em vista de haver diversas correntes, fica difícil concebê-la em uma unidade, no entanto, acrescentaríamos que não é exclusividade soviética, como vimos na parte anterior, esse fato é constitutivo do nascimento das ciências humanas e por extensão, da psicologia. (MORATO, 1996)

21 Kornilov (1879-1957), psicólogo soviético, foi iniciador da reestruturação do sistema de conhecimentos psicológicos sobre a base da metodologia do marxismo. Manifestou-se contra o subjetivismo de Chelpanov, a reflexologia de Bekhterev e o behaviorismo norte-americano. Sustentou como concepção marxista em psicologia, a reactologia (1922), na intenção de suprimir o exclusivismo da psicologia subjetiva (empírica) e objetiva (reflexologia) mediante a síntese dessas duas tendências. Posteriormente, renunciou a esta tese. (VYGOTSKI, 1991)

Vygotsky, como outros estudiosos de sua época, analisou “a crise” e o confronto de interesses pelo qual passava a psicologia, uma análise que resultou no manuscrito “*O Significado Histórico da Crise na Psicologia.*”²² De acordo com Veer e Valsiner,

Em “A Significância histórica da crise da psicologia” Vygotsky estava tentando integrar as idéias de Marx, Engels e Lenin em seu pensamento, ao mesmo tempo que se apoiava nos escritos de importantes psicólogos ocidentais (principalmente alemães) e soviéticos. Os tópicos de suas idéias sobre a filosofia da ciência (p.ex., a ênfase na teoria) têm sua origem na curiosa história do pensamento filosófico. (VEER, 1996, p. 171)

Nesse estudo, ele apontou para algumas das causas da crise: a falta de uma psicologia geral, a falta de entendimento metodológico dos psicólogos e a atitude eclética resultante contribuía, segundo o autor, para a coleção de fatos não relacionados que impediam o desenvolvimento da psicologia.

Para Vygotsky, assim como para outros pesquisadores (Dilthey, Wulff, Münsterberg, Kornilov e Sprager), a enorme diversidade na psicologia então existente (reflexologia, reactologia, psicanálise, psicologia da Gestalt, personalismo e behaviorismo) poderia ser reduzida a dois tipos básicos: a psicologia causal explicativa e a psicologia intencional descritiva. Para o autor:

O dualismo do inferior e superior, a divisão metafísica da psicologia em dois níveis alcança sua cota máxima na idéia que divide a psicologia em duas ciências separadas e independentes: psicologia fisiológica, de ciências naturais, explicativa ou causal²³, por uma parte, e compreensiva,

22 O manuscrito referido encontra-se publicado no Tomo I das Obras Escogidas em edição espanhola. (VYGOTSKI, 1991) No livro de Veer (1996) o título dessa obra é traduzido como *A Significância Histórica da Crise da Psicologia.*

23 A Psicologia explicativa ou causal é teoria psicológica que tenta explicar os fenômenos psíquicos por causas fisiológicas. (VYGOTSKI, 1995, p. 46) O autor se refere a esta como “a velha psicologia” em contraposição ao que ele denomina de “a nova psicologia”, ou seja, a reflexologia russa e o conducionismo ou behaviorismo norte-americano. A reflexologia foi uma corrente da ciência psicológica do século XX, que tratou de considerar toda a vida psíquica do homem como um conjunto de reflexos condicionados. (VYGOTSKI, 1993, p. 284) O conducionismo ou behaviorismo (termo introduzido por J. Watson), ciência do comportamento, é corrente principal da psicologia dos Estados Unidos, surgida no começo do século XX (seu criador foi Thorndike) e predominante na atualidade. Nasceu em luta contra a psicologia empirico-subjetiva, que reconhecia unicamente o método da introspecção. O behaviorismo se contrapôs a ela como corrente objetiva, que tratava de estudar mediante métodos objetivos dos processos objetivos, o comportamento. (Vygotski, 1993, p. 348)

descritiva²⁴, ou teleológica, psicologia do espírito²⁵, como fundamento de todas as ciências humanas, por outra. (VYGOTSKI, 1995, p. 19)²⁶

O primeiro grupo considerava a psicologia uma ciência natural e dava ênfase à abordagem experimental e à explicação e previsão do comportamento humano. Já o segundo grupo concebia a psicologia como a “ciência da alma” e tentava descrever e compreender os processos psicológicos dos seres humanos.

Naquele momento, ainda não estava claro para Vygotsky o que representaria essa abordagem científica natural dos processos psicológicos superiores. Segundo Veer e Valsiner, “Vygotsky analisou as correntes psicológicas de sua época, identificou a extensão em que elas eram compatíveis ou incompatíveis com as metas da psicologia como ele a via e tentou encontrar materiais para uma futura metodologia.” (VEER, 1996, p. 159)

Para Vygotsky, os processos inferiores eram estudados pela psicologia causal e os processos superiores pela psicologia descritiva. Entretanto, ele não concordava com essa divisão, pois, “preferia a psicologia objetiva causal por causa de seus métodos melhores, ao mesmo tempo que reconhecia a preocupação dos psicólogos descritivos com os processos psicológicos superiores”. (*ibid.*, p. 169)

Para Vygotsky, naquele momento, a psicologia parecia um acumulado de descobertas de pesquisas sem relação umas com as outras; faltava uma idéia unificadora. Por isso, a seu ver, essa ciência deveria iniciar uma subdisciplina separada para estudar o problema de sua unidade teórica. Ele chamou essa subdisciplina de “psicologia geral”. (*ibid.*, p. 159) De acordo com Vygotsky, a psicologia não possuía um quadro de referência comum, não havia um modo compartilhado de interpretar os fatos coletados. Havia, portanto, a necessidade de uma psicologia geral e de uma metodologia comum, ou seja,

24 A Psicologia compreensiva ou descritiva refere-se à teoria idealista representada na psicologia alemã pelos trabalhos de Wilhelm Dilthey e Edmund Spranger que se contrapunham à “psicologia explicativa” científico natural. (VYGOTSKI, 1993, p. 348)

25 A Psicologia do espírito - teoria idealista da psicologia européia ocidental que não relacionava o psíquico com os processos fisiológicos materiais. (VYGOTSKI, 1993)

um conjunto de pressupostos sobre métodos de pesquisa e uma definição do objeto de estudo.

Segundo Vygotsky, a razão para que a crise da psicologia fosse tão intensa se devia ao rápido desenvolvimento da psicologia aplicada, que, de certa maneira, forçou o pesquisador a rever suas opiniões e seus conceitos. Segundo Veer e Valsiner, Vygotsky considerava que “A prática (práxis) é o teste mais rígido para qualquer teoria: ela com frequência força o pesquisador a reconsiderar suas opiniões, e isto é exatamente o que constitui seu valor para o progresso científico.” (VEER, 1996, p. 166)

Tal fato não significava que o autor, ao enfatizar a psicologia aplicada, desqualificasse a abordagem teórica; pelo contrário, Vygotsky considerava muito importante o desenvolvimento de uma metodologia para a ciência aplicada. Para ele, a psicologia necessitava de uma filosofia da prática que orientasse as investigações aplicadas. Era a combinação da pesquisa aplicada com uma metodologia adequada que poderia superar a crise na psicologia. (*ibid.*, p. 167)

Só quando Vygotsky, com a colaboração de Luria, foi desenvolvendo a teoria histórico-cultural, as questões relativas às funções psíquicas superiores foram sendo esclarecidas e uma nova perspectiva foi vislumbrada para os processos superiores a partir de uma abordagem com base nos pressupostos do método de Marx.

Entre os anos de 1928 e 1931, Vygotsky e Luria escreveram vários artigos e livros sobre a teoria histórico-cultural. Dentre os livros, podemos destacar: *O comportamento de animais e do homem* (1930)²⁷, *Estudos sobre a História do Comportamento :o Macaco, o Primitivo e a Criança* (1930)²⁸, *Instrumento e Signo* (1930) etc. Finalmente, de acordo com Veer e Valsiner,

26 Essa citação das Obras Escogidas em edição espanhola e outras que aparecerão são traduções livres da autora. Cabe salientar também que usaremos o nome do autor com y no final como aparece em língua portuguesa, no entanto, ao referenciar a obra em edição espanhola aparecerá o nome do autor grafado com i no final.

27 Segundo Veer e Valsiner, este livro foi escrito apenas por Vygotsky, foi “... o primeiro trabalho com a extensão de um livro tratando de diversos dos temas histórico-culturais. ... foi uma tentativa de escrever um manual para o público em geral a respeito da relação entre o comportamento animal e o humano à luz da teoria evolutiva e do pensamento marxista.” (VEER, 1996, p. 207) No entanto, não foi publicado na época.

28 Publicado no Brasil pela Editora Artes Médicas, 1996.

temos atualmente acesso à mais completa análise da teoria histórico-cultural: *A História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores* (1931)²⁹, que contempla e amplia a perspectiva já descrita nos livros e no primeiro artigo e aponta para um entendimento da psique humana em suas funções superiores enquanto constituição social.

Entendemos que toda essa explanação poderá nos ajudar na compreensão das questões específicas que Vygotsky desenvolveu em seu arcabouço teórico naquele momento histórico.

No capítulo subsequente, trataremos de aprofundar o que vêm a ser as funções psíquicas superiores na perspectiva histórico-cultural e qual a sua função no desenvolvimento humano.

29 O referido escrito encontra-se no terceiro tomo das Obras Escogidas, em tradução espanhola; publicado em 1995.

CAPÍTULO 2 AS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O desenvolvimento cultural da criança somente pode ser compreendido com um processo vivo de desenvolvimento, de formação, de luta e, nesse sentido, deve ser objeto de um verdadeiro estudo científico. Ao mesmo tempo, há de introduzir-se na história do desenvolvimento infantil o conceito de conflito, ou seja, de contradição ou choque entre o natural e o histórico, o primitivo e o cultural, o orgânico e o social.

Vygotski, 1995.

2.1 A Perspectiva Histórico-cultural

Para compreendermos a perspectiva desenvolvida por Vygotsky, precisamos considerar algumas idéias que influenciaram o pensamento na virada do século XIX para o século XX³⁰, formuladas por vários teóricos, dentre eles Lamarck³¹, Spencer³², e, acima de tudo, Darwin³³. De acordo com esses pensadores, entendia-se que, para compreender qualquer fenômeno humano complexo, teríamos que reconstruir suas formas mais primitivas, acompanhando seu desenvolvimento até a atualidade, ou seja, estudar-lhe a história. Era muito comum, por exemplo, estudar o desenvolvimento filogenético e fazer sua correlação com o desenvolvimento infantil. (VEER, 1996)

-
- 30 Palangana salienta que há três obras que devem ser consideradas como significativas para os rumos que tomaram as discussões que se deram no início do século XX: A Origem das Espécies (1859), de Darwin; Elementos da Psicofísica (1860), de Gustav Fechner, e Reflexos do Cérebro (1863), de Sechenov. Esses teóricos vão se ocupar de questões como: as relações entre comportamento humano e animal, entre caracteres adquiridos e inatos e entre processos fisiológicos e psicológicos. Dentre as mais difundidas correntes psicológicas que têm suas origens nessas três abordagens, podemos citar: a psicologia introspectiva de Wundt, a psicologia reflexológica de Pavlov e a psicologia da forma ou Gestalt dos alemães Wertheimer, Köhler e Kofka. (PALANGANA, 1994, p. 80)
- 31 Jean B. Lamarck (1744-1829), biólogo francês que recebeu grande influência dos naturalistas franceses. Deve-se a ele em grande parte o conceito de 'biologia' no sentido que é empregado atualmente. Foi um precursor da teoria da evolução das espécies, mais tarde desenvolvida por Darwin. Em 1809 publicou Filosofia da Zoologia - sua obra fundamental em que expôs a teoria da evolução orgânica. (Enciclopédia Mirador Internacional, 1982, p. 6666-6667)
- 32 Herbert Spencer (1820-1903), filósofo e sociólogo inglês, foi um dos fundadores do positivismo, especialista no estudo das culturas primitivas. (VYGOTSKI, 1993)
- 33 Charles Robert Darwin (1809-1882), naturalista inglês, desenvolveu a teoria que considerava a seleção natural como o principal fator da evolução dos seres vivos. Em seu livro A Origem das Espécies, apresenta tal teoria. (Enciclopédia Mirador Internacional, 1982, v. 7, p. 3173- 3176)

Segundo Veer e Valsiner (1996), “Era muito popular especular sobre o desenvolvimento evolutivo na cultura humana, sugerindo que a cultura humana passava por uma longa série de desenvolvimentos desde a cultura primitiva até a forma mais suprema de civilização, ou seja, a cultura européia do século XX.” (VEER, 1996, p. 206)

São muitos os psicólogos do início deste século que desenvolveram suas teorias à luz desses pressupostos. Podemos citar: Stern, que especulou os paralelos entre filogenia e ontogenia humana; Bühler, que comparou desenhos de crianças com desenhos de adultos considerados de culturas “primitivas”; Freud, em seu *Totem e Tabu*, que afirmou que tribos primitivas formam um “estágio preliminar bem preservado de nosso próprio desenvolvimento” (*ibid.*, p.210); Kofka, que afirmou que o adulto europeu ocidental é um ser que se coloca no último grau de desenvolvimento civilizatório.

Veer e Valsiner consideram que:

... a teoria histórico-cultural de Vygotsky foi uma das muitas teorias que tentaram dar uma explicação da origem e desenvolvimento dos processos mentais de adultos ocidentais educados. Também Vygotsky, em sua teoria histórico-cultural, comparou (1) a psicologia de animais e de seres humanos; (2) a psicologia do homem “primitivo” e do homem ocidental; (3) a psicologia de crianças e adultos; e (4) a psicologia de sujeitos patológicos e saudáveis. Ao fazer isso, apoiou-se fortemente nos escritos de Darwin, Engels, Bühler, Kofka, Köhler, Thurnwald, Lévy-Bruhl, Durkheim e Kretschmer, para mencionar apenas alguns autores. Isto não quer dizer que a teoria de Vygotsky seja simplesmente um amálgama das idéias formuladas por esses diferentes autores. Vygotsky, essencialmente, apresentou uma teoria do homem, sua origem e formação, seu estado atual entre outras espécies e um esquema para seu futuro. A imagem do homem que deriva dessa teoria é a do homem como um ser racional que assume o controle de seu próprio destino e emancipa-se para além dos limites restritivos da natureza. É uma imagem do homem parcialmente baseada no pensamento marxista e parcialmente nas idéias de vários filósofos, como Bacon e Spinoza. Mas, acima de tudo, é claro, é uma imagem do homem em que Vygotsky acreditava, e essa crença era muito comum entre as pessoas de seu tempo e no país onde ele vivia. (*ibid.*, p.211)

Envolvido por todas essas idéias que compunham o pensamento filosófico do início do século, Vygotsky, ao fazer a análise da crise pela qual passava a psicologia nos anos 20, posicionou-se como crítico à falta de unidade entre as várias correntes psicológicas que havia naquela época e às lacunas que essas correntes não preenchiam.

Para esse autor, uma dessas lacunas era o fato de a psicologia não ter conseguido esclarecer, até aquele momento, as diferenças existentes entre os processos orgânicos e culturais do desenvolvimento e da maturação. A psicologia infantil de sua época, tanto a velha psicologia quanto a que lhe era contemporânea, colocava os fatos do desenvolvimento cultural e orgânico da conduta da criança em um mesmo plano e os considerava como fenômenos de uma mesma ordem, de uma mesma natureza psicológica.

De acordo com Vygotsky, a concepção tradicional sobre as funções psíquicas superiores foi incapaz de ver os fatos como próprios do desenvolvimento histórico e ao contrário, os via como processos e formações naturais, numa indiferenciação entre o inato e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança.

Vygotsky (1995) considerava indiscutível a imensa significação, tanto da questão biológica, quanto da cultural. Para ele, deveria se considerar que a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores seria impossível sem o estudo de sua pré-história, ou seja, de suas raízes biológicas.

Para Vygotsky, as raízes genéticas de duas formas de conduta que seriam fundamentalmente culturais, apareceriam ainda na primeira infância. Seriam elas: o uso de instrumentos e a fala humana. Esse fato poderia ser considerado a pré-história do desenvolvimento cultural, porque estaria posta a possibilidade de desenvolvimento dessas formas de conduta cultural no aparato fisiológico (mãos e aparelho fonador,

respectivamente). No entanto, seria a mediação social que iria proporcionar a apropriação do uso de instrumentos e da fala humana.

Vygotsky (1995) pontuou que a falta de esclarecimento da gênese das funções superiores nos conduziu a uma compreensão metafísica, como se as formas superiores e inferiores da memória, da atenção e do pensamento existissem umas ao lado das outras, independentes, não relacionadas genética, funcional ou estruturalmente. Nesta perspectiva, o desenvolvimento cultural parecia se dar separado da história, como se fosse um processo independente, dirigido por forças internas, que se submetiam a uma lógica imanente. O desenvolvimento cultural passava a ser considerado como auto-desenvolvimento.

Tratado desta forma, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores era considerado em abstrato, fora do meio social, fora do meio cultural e das formas do pensamento lógico, da concepção de mundo e da concepção sobre causalidade que o domina.

A reflexão sobre o desenvolvimento humano, segundo Vygotsky, deveria recorrer ao seu projeto principal, ou seja, ao estudo dos processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética (história da humanidade) e ontogenética (história de cada ser humano). Por isso, sua preocupação foi com o estudo dos mecanismos psicológicos mais sofisticados – as funções psíquicas superiores – próprias da espécie humana: o controle consciente do comportamento, a atenção voluntária, o pensamento abstrato, a capacidade de planejamento, a memória lógica, a formação de conceitos etc.

A história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como já verificamos, constituía-se em um campo da psicologia quase que inexplorado até à época de Vygotsky. E por se tratar de algo de alta relevância para compreender e explicar a

personalidade da criança, Vygotsky se propôs a aprofundar seus conhecimentos a esse respeito, desenvolvendo os conceitos fundamentais, indicando os problemas básicos e elucidando as tarefas de investigação. Tal investigação pretendeu estabelecer a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, o que exigiu uma mudança no ponto de vista tradicional sobre o processo de desenvolvimento psíquico infantil.

▷ A teoria esboçada por Vygotsky é sintetizada por Baquero (1998) em três eixos centrais, quais sejam: as funções psíquicas superiores têm uma origem histórica e social; os instrumentos de mediação (ferramentas e signos) cumprem um papel central na formação das funções psíquicas superiores; essas funções devem ser abordadas a partir de uma perspectiva genética, isto é, deve-se recorrer às suas origens para compreendê-las historicamente.

Para Vygotsky, os investigadores até então viam a questão do desenvolvimento das funções psíquicas superiores em seus elementos isolados e não como constitutivos de um todo. A análise voltava-se para a forma de conduta já pronta, ao invés de procurar descobrir sua gênese. Sendo assim, esses pesquisadores não acreditavam que as funções psíquicas superiores se desenvolvessem em sua totalidade e sim em seus elementos isolados, como se não fossem interrelacionadas.

A seu ver, também, tanto a velha psicologia subjetiva empírica, como a nova psicologia objetiva – o behaviorismo ou conducionismo norte-americano e a reflexologia russa – caracterizaram-se por três momentos: o estudo das funções psíquicas superiores desde o aspecto dos processos naturais que as compõem, a redução dos processos superiores e complexos aos elementares, e o desprezo das peculiaridades e leis específicas do desenvolvimento cultural da conduta.

Segundo Vygotsky,

A psicologia não tem conseguido explicar até a data com suficiente clareza nem solidez as diferenças entre os processos orgânicos e culturais do desenvolvimento e da maturação, entre essas duas linhas genéticas de diferente essência e natureza e, por conseguinte, entre as duas principais e diferentes leis às quais estão subordinadas estas duas linhas no desenvolvimento da conduta da criança.

A psicologia infantil – tanto a anterior como a atual – se caracteriza precisamente pela tendência inversa, quer dizer, pretende situar em uma só linha os fatos do desenvolvimento cultural e orgânico do comportamento da criança e considerar a uns e outros como fenômenos da mesma ordem, de idêntica natureza psicológica, e com leis que se regeriam pelo mesmo princípio. (VYGOTSKY, 1995, p. 13)

Apesar da diferença profunda que havia entre os princípios da velha e da nova psicologia, ambas as tendências compartilharam um aspecto metodológico formal comum, ou seja, um mesmo enfoque analítico na identificação das tarefas de investigação científica: a decomposição do todo em elementos primários e a redução das formas e formações superiores às inferiores, com o desprezo ao problema qualitativo, que não pode ser reduzido a diferenças quantitativas. Segundo Vygotsky (1995), nas duas tendências o pensamento científico não é dialético.

De acordo com o autor, não foi por acaso que a psicologia infantil tratou de temas referentes tão somente à primeira idade, ainda quando as funções psíquicas superiores encontram-se em seu período “pré-histórico”. Vygotsky enfatiza:

Se não compreendemos corretamente esse período pré-histórico no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, será impossível a elaboração científica e o seguimento da própria história de seu desenvolvimento. No entanto, há algo indubitável: justamente nesse período prevalece o aspecto natural, no desenvolvimento das formas culturais, superiores, da conduta, e é precisamente nesse período quando são mais acessíveis a uma análise elementar. (VYGOTSKI, 1995, p. 16-17)

Dentre as críticas que fez à psicologia infantil de seu tempo estava a de que a história do desenvolvimento da linguagem infantil terminava, para a maioria dos

investigadores, nos primeiros anos de vida da criança, quando na realidade começava apenas o processo de estabelecimento dos hábitos articulatórios, o processo do domínio do aspecto externo, natural, da linguagem, quando a criança teria dado apenas os primeiros passos para o desenvolvimento da linguagem como forma de conduta superior e complexa. Nesse sentido, a psicologia infantil era a psicologia dos primeiros anos de vida, quando se desenvolviam as funções psíquicas básicas e elementares.

Vygotsky (1995) fez críticas também à analogia posta entre a psicologia infantil e a embriologia que “assinala o ponto débil da psicologia infantil, desvela seu tendão de Aquiles, revela sua obrigada abstenção e autolimitação, que ela procura converter em virtude própria”. Sendo assim, o autor afirmou que a psicologia tradicional analisou o desenvolvimento da conduta por analogia ao desenvolvimento embrionário do corpo, ou seja, como um processo puramente biológico, natural. Tal tese se apoiava no fato de que o desenvolvimento intensivo do cérebro, nos primeiros três anos de vida, coincidia com o desenvolvimento das principais e elementares funções psíquicas da criança nesse mesmo período. Em síntese, a psicologia infantil contemporânea a Vygotsky se ocupava do estudo do bebê recém-nascido até seus primeiros anos de vida e não ousava ir além.

De acordo com Vygotsky, também ocorreu uma situação semelhante na psicologia objetiva. Não foi por acaso que a parte mais elaborada da reflexologia, foi a reflexologia da idade do bebê. Assim como não foi casual que as melhores investigações psicológicas sobre a conduta se referissem à idade infantil precoce e às reações emocionais-instintivas elementares da criança.

Porém, quando a psicologia objetiva e a subjetiva se depararam com o problema do desenvolvimento cultural da criança, os caminhos se bifurcaram no que diz respeito às funções psíquicas superiores. Enquanto a psicologia objetiva se negava a estabelecer diferenças entre funções psíquicas superiores e inferiores, limitando-se a classificar as

reações em inatas e adquiridas, a psicologia empírica, por um lado, limitava o desenvolvimento psíquico da criança à maturação das funções elementares e, por outro, edificava sobre cada função elementar um segundo nível que surgia não se sabia de onde.

Vygotsky observou, ainda, que a investigação histórica e metodológica da crise da psicologia demonstrou que a psicologia empírica jamais foi unitária. Sob o paradigma do empirismo surgiu um dualismo oculto que se revelou na psicologia fisiológica, por um lado, e na psicologia do espírito, por outro.

A psicologia do espírito partia da tese de que a psicologia empírica não é capaz de ir além do estudo dos elementos da vida psíquica, é incapaz de ser a base das ciências humanas: a história, a lingüística, o estudo da arte, as ciências que estudam a cultura. (VYGOTSKI, 1995) Dessa tese, a filosofia idealista, segundo Vygotsky, tira uma dedução:

A psicologia do espírito, por sua própria essência, não pode ser uma discussão das ciências naturais. A vida do espírito precisa ser compreendida e não explicada; a via experimental e indutiva da investigação deve ser substituída pela visão intuitiva, pela compreensão da essência, pela análise dos dados diretos da consciência; a explicação causal deverá substituir-se pela teleológica. ... Vemos, desse modo, que a velha psicologia se restaurava como ciência da alma no sentido literal e exato da palavra. (VYGOTSKI, 1995, p. 20)

Ao fazer essas análises da crise da psicologia, Vygotsky concluiu que “a base da psicologia pressupunha leis ou bem de caráter puramente natural ou puramente espiritual, metafísico, porém em qualquer caso, não leis históricas.” (VYGOTSKI, 1995, p. 21)

O autor continuou suas críticas afirmando que os investigadores a ele contemporâneos, que procuravam achar uma saída para a psicologia empírica na teoria estrutural do desenvolvimento psicológico³⁴ ou no estudo genético-funcional dos problemas da psicologia cultural, sofreram de “anti-historicismo”, pois consideraram as

34 O autor se refere, antes de tudo, ao enfoque da Gestalt sobre a análise do desenvolvimento psíquico, assim como à obra de K. Kofka “Fundamentos do Desenvolvimento Psíquico”. (VYGOTSKI, 1995, p. 46)

leis que regem o desenvolvimento psicológico como leis biológicas e não deixaram lugar para as peculiaridades das formas de conduta superior, especificamente humanas.

Para ele, mesmo considerando que houve avanços na psicologia infantil em comparação com a tradicional, ambas conservavam o velho ponto de vista – o enfoque naturalista. Na compreensão do autor, também as novas investigações (behaviorismo, Gestalt, psicanálise) continuaram a conservar tal enfoque.

A partir da crítica à forma de abordar o problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, nas principais escolas psicológicas que lhe eram contemporâneas, Vygotsky procurou esclarecer sua própria investigação. O caminho desta investigação foi o da contraposição à interpretação tradicional do problema do desenvolvimento cultural na psicologia infantil na tentativa de superá-la. Em primeiro lugar, procurou traçar o conteúdo concreto e o objeto de investigação em suas características principais, esclarecendo o conteúdo do próprio conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores ou do desenvolvimento cultural da criança. Em segundo, procurou estabelecer a questão do desenvolvimento das funções psíquicas superiores como um dos problemas principais da psicologia infantil. E, por último, procurou traçar de modo esquemático a metodologia a seguir neste problema complexo e extremamente enredado, ou seja, procurou marcar seu enfoque principal. (VYGOTSKI, 1995)

Uma vez esclarecidos os pontos de sua investigação, Vygotsky (1995) estabeleceu o conteúdo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Tal conteúdo incluía dois grupos de fenômenos, que parecem heterogêneos, mas que representam duas ramificações fundamentais, dois cursos de desenvolvimento das formas superiores de conduta, entrelaçados de modo inseparável.

Em primeiro lugar, o conceito de funções psíquicas superiores constitui-se pelos processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento:

o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho etc.; e em segundo, constitui-se pelos processos internos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores: atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc.. Um e outro, tomados em conjunto, constituem o processo de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança.

De acordo com Vygotsky, a psicologia infantil, até sua época, ainda não tinha conseguido diferenciar essas duas linhas distintas no desenvolvimento psíquico da criança e confundia ambas. Assim, essa psicologia continuava considerando o processo do desenvolvimento da conduta da criança como algo simples. Vygotsky contrapôs a este simplismo o esclarecimento das duas linhas do desenvolvimento psicológico da criança – a linha biológica e a cultural – afirmando-as como uma premissa necessária de toda a sua investigação e exposição. Esclareceremos mais adiante esse posicionamento.

Nesse contexto, Vygotsky se afirmou como o precursor do estudo das funções psicológicas superiores sob o ponto de vista histórico-cultural, ou seja, estabeleceu a distinção entre as formas superiores e elementares do comportamento humano na compreensão da cultura como produção peculiar aos seres humanos.

A seguir, explicitaremos seu posicionamento metodológico na intenção de melhor compreendermos a sua concepção teórica.

2.2 O Método em Vygotsky

Quando Vygotsky ingressou na chamada “Psicologia Soviética”, o quadro, como já vimos, era bastante complexo, as discussões e divergências eram intensas. Era um momento de reavaliação das perspectivas teóricas presentes. Nas palavras do autor, por considerar que sua abordagem se constituía numa nova forma de investigação, era preciso começar pela busca e elaboração de um novo método.

Para ele, “O objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita.” (VYGOTSKI, 1995, p. 47) Dessa maneira, a busca do método se transforma em uma das tarefas de maior importância na investigação. Em seu tempo, todos os métodos psicológicos utilizados nas investigações experimentais estavam estruturados, mesmo levando em conta suas diferenças, sobre um princípio, um mesmo esquema: estímulo-reação. O autor se empenhou na tentativa de superar este esquema, pois, segundo ele, só assim seria possível encontrar um método adequado para a investigação do desenvolvimento cultural da conduta. (VYGOTSKI, 1995)

Em relação a esse esquema – estímulo-resposta – empregado nos vários experimentos psicológicos naquele momento, o autor afirmou que se aplicava tanto ao estudo da conduta humana, como à dos animais. Dessa forma, a conduta humana era vista à margem do desenvolvimento da humanidade, o que era inconcebível para Vygotsky, que via uma relação efetiva entre a história do desenvolvimento da humanidade, que se deu no/pelo trabalho – na luta pela sobrevivência – com as mudanças ocorridas na sua própria conduta. Por isso, afirmou que “... resulta impossível admitir que o trabalho, que modificou tão essencialmente o modo de adaptação do homem à natureza, não guarde relação com as mudanças produzidas em sua conduta.” (*ibid.*, p. 61)

Vygotsky elegeu como ponto de partida de sua investigação algumas formas de conduta que se encontram petrificadas, fossilizadas, mas que são formações históricas complexas, de épocas muito remotas no desenvolvimento psíquico dos seres humanos. A partir de sua análise, procurou obter a fórmula do novo método.

Buscaremos compreender, através de exemplos do próprio autor, o que são essas formas de conduta fossilizadas ou funções rudimentares, sua importância para o entendimento das funções psíquicas superiores e o porquê de estas ajudarem na elaboração desse novo método.

As funções rudimentares são funções fossilizadas no comportamento, que fizeram parte da história primitiva do desenvolvimento da conduta, encontrando-se ainda vigentes no agir dos seres humanos, mesmo parecendo deslocadas, sem propósito para o estágio atual de civilização. Bons exemplos dessas funções fossilizadas são: recorrer à sorte, fazer um nó em um lenço como recurso mnemônico, contar quantidades com ajuda dos dedos etc.

Essas funções são resquícios de tempos passados, ou seja, fósseis de épocas remotas, que em seu aparecimento significaram saltos importantes para o ser humano. No entanto, atualmente, essas condutas aparecem como "... um corpo estranho, sem raízes nem vínculos" (*ibid.*, p. 69), já que a compreensão de mundo atual não deveria mais recorrer a tais artificios, diante de todas as possibilidades *racionais* desenvolvidas pelos seres humanos em sua relação com a natureza.

São essas funções rudimentares que nos ajudarão a compreender o estágio atual e a história das formas mais sofisticadas na vida social da humanidade - as funções psíquicas superiores. Como bem lembrou Vygotsky, "... a aparição de cada forma nova significava uma nova vitória do homem sobre sua própria natureza, uma nova época na história das funções." (VYGOTSKI, 1995, p. 69)

Vejamos o primeiro exemplo: quando um ser humano se encontra diante de uma situação conflitante em que há que decidir que posição tomar, freqüentemente recorre a "tirar a sorte", jogando cartas, moeda etc., e, conforme for o resultado, a decisão é tomada. Nesse momento, introduzem-se artificialmente na situação novos estímulos auxiliares que a modificam e que não guardam com ela nenhuma relação. "É o próprio homem quem cria uma situação artificial, ... determina de antemão sua conduta, sua eleição, com ajuda do estímulo-meio introduzido por ele." (*ibid.*, p. 74)

No entanto, esse fato não é um ato consciente de escolha, o ser humano nesse momento ainda não tomou consciência de que o estímulo-meio foi posto por ele próprio. Todavia, isso significa que, nesse dado momento, “o homem que confia pela primeira vez à sorte sua decisão, deu um passo importante e decisivo no caminho do desenvolvimento cultural da conduta.” (*ibid.*, p. 73)

Essa conduta mágica, assim denominada por Vygotsky, é importante a princípio, visto que já em sua forma embrionária aponta para o aparecimento de um elemento mediador entre os seres humanos e as situações com que esses se depararam. No entanto, converte-se contraditoriamente em um obstáculo para o desenvolvimento posterior do pensamento, pois anula-se a possibilidade de utilizar a reflexão ou a experiência na vida prática ao se optar por uma decisão “mágica”.

De acordo com Vygotsky, essa escolha pela análise das funções rudimentares justificou-se porque essas são como documentos de épocas remotas, prova da origem de sintomas históricos. Por isso,

... o estudo das funções rudimentares deve ser o ponto de partida ao investigar, mediante o experimento psicológico, a perspectiva histórica. Nesse ponto se unem indissociavelmente o passado e o presente. A luz da história ilumina o presente e nos encontramos simultaneamente em dois planos: o que é e o que foi. É o final do fio que une o presente com o passado, as etapas superiores do desenvolvimento com as iniciais. (*ibid.*, p. 65)

Tal análise proporcionou o conhecimento da gênese das funções psíquicas superiores e representou o ponto de partida de todo o método. As funções rudimentares representam um indício das funções psíquicas superiores, permitem, desta maneira, a comparação genética dos sistemas inferiores com os superiores e servem para relacionar a psicologia do ser humano primitivo com a psicologia humana superior. Para Vygotsky,

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma

investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, isso implica em desvelar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, e sim que constitui seu fundamento. (*ibid.*, p. 67-68)

Dessa forma, de acordo com Vygotsky, “a conduta somente pode ser compreendida como história da conduta” (*ibid.*, p. 68), ou seja, só poderemos compreender o estágio atual de qualquer objeto de investigação a partir de sua gênese.

A importância do estudo dessas funções, ditas rudimentares, está no fato de essas serem antigas, primitivas, simples e, simultaneamente, serem formas acabadas, que já terminaram o seu desenvolvimento. Nelas pode-se vislumbrar o começo e o fim do desenvolvimento. “Nessa união de plasticidade e petrificação, de pontos iniciais e finais de desenvolvimento, de simplicidade e culminação, está sua imensa vantagem para o estudo, que as converte em objeto inapreciável de investigação.” (VYGOTSKI, 1995, p. 69-70) Para o autor, tais funções são a porta e a base do método.

Vejamos o segundo exemplo que Vygotsky nos proporciona: é a função rudimentar de fazer um nó em um lenço como recurso para recordar algo, que guarda em si uma história da memória cultural. No momento que se faz um nó no lenço, ou se utiliza de outro artifício qualquer, cria-se um instrumento para a memória, ou seja, introduz-se um meio artificial e auxiliar na memorização. Nesse fato está a marca de um comportamento novo e específico da espécie humana.

Vygotsky chamou-nos a atenção para um aspecto fundamental no que diz respeito ao significado desse recurso mnemônico em relação à linguagem: “O fato de fazer um nó como recordação foi uma das formas mais primárias de linguagem escrita e teve um enorme papel na história da cultura, na história do desenvolvimento da escrita.” (*ibid.*, p. 98) Isso significa dizer que o ser humano, ao utilizar-se de um recurso de memória para

lembrar de algo, poderá utilizá-lo como um meio de comunicação, que, ao ser empregado no interior de um mesmo grupo, pode se converter em denominações convencionais, ou seja, pode ser utilizado e compreendido por outros indivíduos do mesmo grupo.

A terceira função exemplificada por Vygotsky está presente mais frequentemente na idade infantil, no desenvolvimento do pensamento matemático: “Contar com os dedos foi, em seu tempo, uma conquista cultural importante da humanidade. Serviu de ponte para que o homem passasse da aritmética natural à cultural, da percepção cultural ao cômputo.” (*ibid.*, p. 81)³⁵

Nos três casos apresentados, a conduta humana não estava determinada por estímulos presentes e sim pela nova ou modificada situação psicológica criada pelo próprio ser humano. A criação e o emprego de estímulos artificiais como meios auxiliares para dominar as reações próprias constitui-se na base de uma nova forma de determinar o comportamento que distingue a conduta superior da elementar. A esses estímulos-meios artificiais, Vygotsky chamou de signos.

O ser humano introduz estímulos artificiais, dá significado à sua conduta e cria, com ajuda dos signos, novas conexões no cérebro. Partindo dessa tese, o autor introduziu em sua investigação um novo princípio regulador da conduta, uma nova idéia sobre a determinação das reações humanas: o princípio da significação. Isso, obviamente, ocorre no processo de interação entre os seres humanos em sua luta pela sobrevivência.³⁶

A vida social cria a necessidade de subordinar a conduta do indivíduo às exigências sociais e, ao mesmo tempo, forma complexos sistemas de sinalização que permitem a formação de conexões no cérebro de cada indivíduo. Simultaneamente cria a possibilidade de regular a conduta a partir de estímulos externos.

35 Há um breve capítulo sobre o desenvolvimento das operações matemáticas nas Obras Escogidas intitulado “Desenvolvimento das operações aritméticas”. (VYGOTSKI, 1995, p. 207-211)

36 Smolka e Góes (1993) na introdução do livro *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar*, afirmam que “O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de

Dentre os sistemas de relação social desenvolvidos pelos seres humanos em sua história, o mais importante, na compreensão de Vygotsky, é a linguagem. De acordo com o autor, o ser humano criou um aparato de sinais, um sistema de estímulos artificiais com a ajuda dos quais ele domina sua própria conduta e influi na conduta dos demais. Desse modo, em seu entendimento, ao estudar as formas culturais da conduta – dentre as quais a linguagem – colocamo-nos diante do estudo da personalidade humana.

Segundo Vygotsky, há que se pensar no ser humano agindo ativamente com a natureza, ou seja, ao modificá-la, modifica-se a si mesmo e, sendo assim, o esquema estímulo-resposta torna-se insuficiente para explicar a conduta do ser humano, visto que a introdução de elementos mediadores altera consideravelmente essa relação. A categoria *mediação* torna-se um dos aspectos relevantes na perspectiva Vygotskiana.

Se voltarmos ao exemplo do nó que fazemos para nos recordar, veremos que o ser humano constrói externamente o processo de recordação, esse estímulo vem de fora, é externo ao ser, trata-se de um objeto exterior que ajuda no seu processo interno de memorização e que revela sua intervenção em seus próprios processos psíquicos:

A própria essência da memória humana consiste em que o homem recorda ativamente com ajuda dos signos. Sobre a conduta humana cabe dizer, em geral, que sua peculiaridade em primeiro lugar se deve a que o homem intervém ativamente em suas relações com o meio e que, através do meio, ele mesmo modifica seu próprio comportamento, subordinando-o a seu poder (VYGOTSKI, 1995, p. 90)

O autor afirmou que se pode estabelecer uma analogia, guardadas as devidas especificidades, entre a utilização dos signos e o emprego das ferramentas. Assim como o ser humano em seu trabalho, na sua luta pela sobrevivência, valeu-se de ferramentas mediadoras desse processo, a invenção e o emprego de signos serviram de meio social de comunicação e interação e de meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas, tais

como: memorizar, comparar algo, decidir etc., que também são constitutivas do processo laboral.

Em síntese, o método adotado por Vygotsky (1995) pode ser compreendido a partir de três teses por ele estabelecidas:

- a) A primeira refere-se à semelhança e aos pontos de contato entre as duas formas de atividade – o uso de ferramentas e o uso de signos. A semelhança que há entre o signo e a ferramenta baseia-se na função mediadora de ambos, e, portanto, pode-se incluí-los em uma mesma categoria, como conceitos subordinados a um conceito mais geral: a atividade mediadora.
- b) A segunda esclarece os pontos fundamentais de divergência. Os dois tipos de relação são linhas divergentes da atividade mediadora. Por meio da ferramenta, o ser humano influi sobre o objeto de sua atividade, está dirigido para fora, provoca mudanças no objeto, a ferramenta é o meio de atividade exterior do ser humano que tem a intenção de modificar a natureza. Já o signo, é o meio de que se vale para influenciar psicologicamente a sua própria conduta ou a dos outros, é um meio de atividade interior, está orientado para dentro, dirigido a dominar o próprio ser humano.
- c) A terceira tenta assinalar a relação psicológica real entre uma forma de atividade e outra. Leva em conta o nexos real entre elas e, conseqüentemente, o nexos real de seu desenvolvimento tanto na filogênese quanto na ontogênese. Ou seja, há uma relação dinâmica posta entre o domínio da natureza e o domínio da conduta: “O domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza.” (VYGOTSKI, 1995, p. 94)

2.3 O Desenvolvimento Humano na Abordagem Vygotskiana

Na obra *A História do Comportamento: O macaco, o Primitivo e a Criança* de Vygotsky em co-autoria com Luria, os autores enfatizam que é preciso considerar que, para compreendermos o comportamento do ser humano adulto, precisamos levar em conta a combinação de pelo menos três trajetórias:

... a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tomando-se um escolar e a seguir o homem adulto cultural. (VYGOTSKY, 1996, p. 151)

Dessa maneira, o comportamento do adulto contemporâneo não é só resultado da evolução biológica, nem é só resultado do desenvolvimento infantil, mas produto do desenvolvimento histórico.³⁷

Ao abordar o desenvolvimento cultural da criança na obra *História das Funções Psíquicas Superiores*³⁸, Vygotsky aponta então, para o desenvolvimento psíquico que se realiza no processo histórico da humanidade. Segundo o autor, ao estabelecer a questão de como se desenvolvem as funções psíquicas superiores na criança, percebemos que as duas linhas de desenvolvimento – a biológica e a cultural – encontram-se imbricadas, formando uma unidade, um processo único e complexo. E ressalta que “A nova forma de correlação com o meio que surgiu com a presença de determinadas premissas biológicas, porém, que sobrepõem os limites biológicos, tiveram que originar um sistema de conduta, em princípio novo, qualitativamente distinto e organizado de outra maneira.” (VYGOTSKI, 1995, p.35)

37 Wertsch (1996) faz a apresentação da obra citada e notifica que quando os autores “... passaram a identificar ‘três linhas principais no desenvolvimento do comportamento –evolutiva, histórica e ontogenética” (WERTSCH, 1996, p. 10)– incorporam à sua abordagem um modo de ver bastante distinto da maioria dos estudiosos contemporâneos da psicologia do desenvolvimento.

38 Esse texto encontra-se publicado nas Obras Escogidas em edição espanhola, Vygotski (1995).

Para Vygotsky, essa nova forma de correlação com o meio, que ele denominou de conduta superior, para distingui-la das formas que se desenvolvem biologicamente, implica necessariamente em um processo de desenvolvimento próprio e diferenciado. Assim, ao discutir a ontogênese, ele ressalta que no desenvolvimento da criança estão presentes (e não repetidos) ambos os tipos de desenvolvimento psíquico, que encontramos na filogênese: o desenvolvimento do comportamento biológico e o histórico, ou seja, o natural e o cultural. Na ontogênese, ambos os processos têm seus análogos (e não seus paralelos). (*ibid.*, 1995)

Isso significa, de acordo com o autor, que a criança não repete a história da humanidade em seu processo individual. É só através das interações sociais, das possibilidades de mediações, que a criança se apropria do modo de ser daqueles que a cercam, que ela ultrapassa as barreiras do biológico e se constitui como ser social.

Se o desenvolvimento cultural da humanidade se realizou sem que houvesse mudanças bruscas do tipo biológico do ser humano, ao contrário, o desenvolvimento cultural da criança se caracteriza precisamente, antes de tudo, porque se realiza com uma mudança dinâmica do tipo orgânico. O desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, de maturação e de desenvolvimento orgânico da própria criança e forma com ele um todo único. Somente mediante uma abstração pode-se separar um processo do outro. (VYGOTSKI, 1995)

As funções psíquicas superiores devem ser compreendidas, portanto, como produto, não do desenvolvimento biológico, e sim do desenvolvimento social da conduta. Isto significa que o desenvolvimento dessas funções constitui um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento da conduta. Segundo Vygotsky,

A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. ... No processo do desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua

conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais. (VYGOTSKI, 1995, p. 34)

Como o desenvolvimento orgânico tem lugar em um meio cultural, converte-se em um processo biológico condicionado historicamente. Assim como o desenvolvimento cultural, adquire um caráter específico, visto que se dá simultaneamente com o processo de maturação biológica. Para o autor,

Ambos os planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se amalgamam um com o outro. As mudanças que ocorrem em ambos os planos se intercomunicam e constituem em realidade um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não pode comparar-se com nenhum outro tipo de desenvolvimento, já que se produz simultânea e conjuntamente com o processo de maturação orgânica e posto que seu portador é o dinâmico organismo infantil em vias de crescimento e maturação. (*ibid.*, p. 36)

Para exemplificarmos a unificação de ambos os planos – o natural e o cultural – podemos recorrer ao desenvolvimento da linguagem na criança. O aparelho fonador estará adequado para emitir sons da fala humana por volta de dois anos e o adulto interage com ela para que se aproprie da linguagem. Sendo assim, este fato aparentemente natural só se concretiza por causa das mediações sociais, ou seja, a apropriação dos signos de um determinado grupo social só se dará pelas interações postas na relação com este grupo.

Vygotsky reafirma esta questão do entrelaçamento do processo biológico e cultural na ontogênese, enfatizando que

Este nexos, a coincidência de uma ou outra fase ou forma de desenvolvimento com determinados momentos de maturação orgânica, que se foi gestando ao longo de séculos e milênios, enlaçou de tal forma ambos os processos que a psicologia infantil deixou de diferenciar um processo de outro e se confirmou em sua idéia de que o domínio das

formas culturais da conduta era um sintoma de maturação orgânica tão natural como uns ou outros indícios corporais. ... os sintomas passaram a considerar-se como o próprio conteúdo do desenvolvimento orgânico. (*ibid.*, p. 41-42)

Tanto as funções psíquicas superiores, quanto os procedimentos e modos culturais da conduta exigem para seu desenvolvimento o funcionamento adequado do aparato psicofisiológico da criança, já que são em si mesmos formas especiais da conduta, que surgem no processo de desenvolvimento histórico da humanidade e são criados pela cultura. Trata-se de formas especiais que são como a continuação cultural das funções psicofisiológicas naturais, tal como os instrumentos vêm sendo a continuação dos órgãos, do mesmo modo que a utilização de instrumentos supõe o desenvolvimento da mão e do cérebro. Assim, precisamente, o desenvolvimento psicofisiológico da criança é uma premissa necessária para o desenvolvimento psicológico cultural. (VYGOTSKI, 1995)

Ao analisarmos a história do desenvolvimento cultural da criança, de acordo com Vygotsky, chegaremos à história do desenvolvimento de sua personalidade, pois a formação de sua consciência se dará em meio às possibilidades de mediações postas em suas relações, ou seja, trata-se de uma questão social.

Sendo assim, na perspectiva histórico-cultural a investigação do desenvolvimento das funções psíquicas superiores sempre tenta conhecer esse processo como parte de um todo mais complexo e amplo, relacionado com o desenvolvimento biológico da conduta e no âmbito da vinculação com os processos históricos. Nesse sentido, Vygotsky ressalta que:

... o objeto de nossa investigação é o desenvolvimento que tem lugar durante a evolução biológica da criança e que forma um todo com ele, e diferenciamos portanto com todo rigor em nossa investigação um processo do outro, ainda que não os separemos bruscamente. Para nosso estudo tem importância, e não pouca, o fundo biológico no qual transcorre o desenvolvimento da criança, as formas e as fases em meio das quais se produz o entrelaçamento de ambos os processos. (VYGOTSKI, 1995, p. 40)

O autor afirmou que as distintas formas de conexão desses dois processos determinam a particularidade de cada etapa de idade no desenvolvimento da conduta e o tipo peculiar de desenvolvimento infantil. Nesse ponto, chamou a atenção para uma importante questão no plano metodológico, com a qual estabeleceu o problema a ser analisado: como é possível, no processo da investigação, a diferenciação entre o desenvolvimento cultural e biológico da conduta e a separação do desenvolvimento cultural, que de fato não existe de forma pura e isolada? Por acaso, a exigência de diferenciar ambos os processos não contradiz a idéia de que seu entrelaçamento é a forma fundamental de desenvolvimento psíquico infantil? Seria o entrelaçamento um obstáculo que faz impossível a apreensão das leis particulares do desenvolvimento cultural da criança? (*ibid.*)

O autor respondeu a essas questões, reconhecendo sua extrema complexidade, mas não a impossibilidade de investigar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança. Em suas investigações usou dois métodos principais para superar esse obstáculo. Em primeiro lugar, o exame genético; e em segundo, o estudo comparativo.

Segundo o autor, precisamos considerar que os processos biológico e cultural são dois processos heterogêneos de desenvolvimento e que, em cada etapa de ambos os processos, dominam leis especiais, formas especiais de entrelaçamento. Mesmo levando em conta que ambos os processos, durante todo o transcurso da idade infantil, sempre se encontram em uma síntese complexa, o caráter da conexão entre eles, a lei reguladora das sínteses, não permanece igual, varia e não é sempre o mesmo.

Através do primeiro meio de investigação, quando o estudo se faz do ponto de vista genético, isto é, observando a gênese de cada processo, pode-se perceber que o próprio entrelaçamento entre ambos revela uma série de variações. De acordo com o autor:

Para que se desenvolvam as funções superiores de conduta, deve dar-se como premissa, certo grau de maturidade biológica, uma determinada estrutura. ... Quando tal premissa não existe ou seu desenvolvimento não é suficiente, a fusão de ambos os sistemas de atividade é inadequada, incompleta; dir-se-ia que uma forma desloca-se, desvia-se. (VYGOTSKI, 1995, p. 40-41)

Através do segundo meio de investigação, ou seja, quando se faz o estudo comparado dos distintos tipos de desenvolvimento cultural, pode-se constatar que o desvio do tipo normal, a mudança patológica dos processos de desenvolvimento, representam uma espécie de experimento natural, instrumentalizado de maneira especial, que desvela a verdadeira natureza e estrutura do processo em questão.

Mesmo parecendo um paradoxo, Vygotsky afirmou que a chave da compreensão das funções psíquicas superiores encontra-se na história do desenvolvimento da criança considerada portadora de alguma deficiência. Essa constatação é bastante inovadora e de suma importância, pois indica possibilidades de um outro olhar, uma outra compreensão para as discussões sobre as pessoas consideradas portadoras de alguma deficiência.

Segundo o autor, a particularidade principal do desenvolvimento da criança dita “normal”, consiste no entrelaçamento dos processos cultural e biológico, o que não acontece com a criança biologicamente deficiente, pois nessa, ambos os planos habitualmente divergem mais ou menos de modo acentuado. A causa dessa divergência é o defeito orgânico.

Sabe-se que “A cultura da humanidade foi se criando, estruturando, sob a condição de uma determinada estabilidade e constância do tipo biológico humano.” (*ibid.*, p. 41) Na criança considerada deficiente, porém, não se observa a fusão de ambas as séries (processos biológico e cultural). Sendo assim, para que essa venha a se apropriar da cultura disponível em seu meio, é preciso que se criem mecanismos.³⁹ É o que Vygotsky chama de

³⁹ Há um documentário feito pela BBC de Londres intitulado “As borboletas de Zagorsk”, que retrata o trabalho com crianças cegas e surdas realizado por professores numa escola localizada a 80 quilômetros de Moscou. Esse documentário foi apresentado na TV

“vias colaterais de desenvolvimento cultural.” (*ibid.*, p. 43) Pode-se exemplificar com a criação da escrita em relevo de *Braille* para os cegos, alfabeto tátil que substitui o ótico e permite aos cegos ler e escrever. Atualmente, há também programas de computador para atender o portador de deficiência visual.

Essas ponderações feitas pelo autor sobre as crianças consideradas portadoras de alguma deficiência têm sido de muita importância no que se refere aos estudos atuais sobre a educação desses sujeitos e certamente tem apontado novos rumos para as discussões em torno dessa temática.⁴⁰

Em síntese, do ponto de vista de Vygotsky, o exame genético e o estudo comparativo em sua investigação reafirmam a presença das linhas biológica e cultural no desenvolvimento infantil e conseqüentemente indicam que para se compreender o desenvolvimento do ser humano tal como se apresenta na atualidade, faz-se necessária a consideração de seu processo filogenético, sócio-cultural e ontogenético.

No próximo capítulo abordaremos uma das funções centrais dentre os processos psíquicos superiores: a linguagem e sua importância para o desenvolvimento humano, sob o enfoque da perspectiva histórico-cultural.

Escola como o primeiro programa da série - Educação Especial. Trata-se de uma experiência num sistema de ensino com crianças que necessitam de alguma atenção especial, inspirada nas idéias de Vygotsky. Esse documentário pode ser encontrado no acervo de vídeos gravados pelo NUCLEIND-CED/UFSC. (AS BORBOLETAS, 1990)

40 Recentemente, duas dissertações de mestrado –Carneiro (1996) e Garcia (1998) – defendidas no Centro de Educação - CED/UFSC - utilizaram-se do referencial teórico de Vygotsky, dentre outros, para respaldar suas posições em relação à criança considerada portadora de alguma deficiência.

CAPÍTULO 3 A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA

Dizemos que o homem produz linguagem, e se produz simultaneamente na/pela linguagem. Neste trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio e modo de (inter/oper) ação, mas é também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem enquanto sujeito (da e na linguagem).

Smolka, 1995b.

3.1 A Linguagem e sua Relação com as Funções Superiores

O objetivo da investigação de Vygotsky foi demonstrar como ocorre o desenvolvimento das formas superiores de conduta. Para tal estudo, ele recorreu à infância, pois entendia que, mediante a compreensão do processo de apropriação de conhecimento nessa fase da vida do ser humano, conseguiria capturar a gênese de duas formas de conduta tipicamente humanas: o uso dos instrumentos e a linguagem. Para Rego, seria necessário ressaltar que

... a preocupação principal de Vygotsky não era a de elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil. Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral, justificando que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana. (REGO, 1995, p.25)

Cabe salientar que, na compreensão de Vygotsky (1995), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança somente seria possível pelo caminho do seu desenvolvimento cultural⁴¹, ou seja, no que se referiria ao domínio dos meios externos da cultura tais como a linguagem, a escrita, a aritmética, como também pelo aperfeiçoamento

41 Vygotsky (1995), destacou como uma das vias fundamentais do desenvolvimento cultural da criança a imitação. Os processos de imitação não são simples atos mecânicos; pressupõem uma determinada compreensão do significado da ação do outro. Tais processos são muito mais complexos do que parecem à primeira vista. Vygotsky analisa os processos de imitação como um limite entre o intelecto do animal e o intelecto humano, podem mesmo servir de técnica de investigação na esfera genética. Quando a

interno das próprias funções psíquicas: a formação da atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato, a formação de conceitos, o livre arbítrio etc.

Nesse sentido, para o autor, o desenvolvimento infantil deveria ser concebido como um

... complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação. (VYGOTSKI, 1995, p. 141)

Todo esse esclarecimento sobre a perspectiva de desenvolvimento com bases históricas foi posto por ele em contraposição a vestígios existentes na psicologia que lhe era contemporânea e que ele considerava como conceitos “polissêmicos e confusos.” (*ibid.*, p. 139) O primeiro momento citado pelo autor foi o vestígio da teoria de preformismo⁴² ou *teoria da preformação*. “A essência de tal teoria está em supor que o embrião leva implícito em si um organismo plenamente acabado, já formado, porém de proporções reduzidas.” (*ibid.*, p. 140) Essa concepção bastante influenciou a embriologia daquela época.

O segundo aspecto que Vygotsky considerou que deveria ser superado para que se abrisse o caminho da investigação genética foi o *evolucionismo oculto*. Para o autor,

A evolução ou o desenvolvimento mediante a acumulação lenta e gradual de mudanças isoladas segue considerando-se como a única forma de desenvolvimento infantil e se inclui nela todos os processos conhecidos. Nas argumentações sobre o desenvolvimento infantil de fato se percebe a oculta analogia com os processos de crescimento das plantas. (*ibid.*, p. 141)

criança passa a imitar o adulto, prova-nos o quanto já consegue compreender o que a cerca. Não se trata de um simples ato mecânico, vai muito além deste.

42 Preformismo: Teoria segundo a qual se acham nas células sexuais dos organismos estruturas materiais determinantes do desenvolvimento do embrião, assim como os traços do organismo que formará a base do mesmo. (VYGOTSKI, 1995)

Vygotsky enfatizou que a psicologia infantil de sua época não queria saber

... daquelas mudanças cruciais, revolucionárias e a saltos que tanto abundam na história do desenvolvimento infantil e que a miúdo se encontram na história do desenvolvimento cultural. Uma consciência ingênua considera que são incompatíveis a revolução e a evolução, que o desenvolvimento histórico segue produzindo-se enquanto se atém a uma linha reta. (*ibid.*, p. 141)

Entretanto, para ele, a história do desenvolvimento cultural transcorre justamente por causa dessas mudanças e saltos cruciais: “A própria essência do desenvolvimento cultural está na colisão dos desenvolvimentos das formas culturais da conduta, que vai conhecendo a criança, com as formas primitivas que caracterizam seu próprio comportamento.” (VYGOTSKI, 1995, p. 142)

De acordo com o autor, há entre os seres humanos relações diretas e mediadas. As relações diretas correspondem às formas primitivas, instintivas, de movimentos e ações expressivas. Bons exemplos são as primeiras formas de contato da criança: os gritos, as tentativas de puxar o outro pelo braço etc. As relações mediadas são aquelas em que se interpõe a mediação cultural – o signo – graças ao qual se estabelece a comunicação. É na imbricação dessas duas relações que se processam as formas superiores de conduta.

Ao analisar a questão específica da linguagem, Vygotsky (1995) ressaltou que o ser humano pode subordinar a seu poder a base elementar, natural da linguagem e ao intervir em seu curso, pode subordinar a si – com a ajuda da mediação dos signos – os processos de sua própria conduta, ou seja, a linguagem passaria a ter a função de auto-reguladora da conduta. Enfatizou também que a linguagem é a função central das relações sociais e da conduta cultural da personalidade. O signo, no início, seria sempre um meio de relação, um meio de influência sobre os demais e depois se transformaria em um meio de influência sobre si mesmo. Isto significa, como vimos, que primeiramente, as funções superiores se manifestam no social, na vida coletiva e só posteriormente são interiorizadas.

Sendo assim, para Vygotsky,

Se é certo que o signo foi ao princípio um meio de comunicação e tão somente depois passou a ser um meio de conduta da personalidade, resulta completamente evidente que o desenvolvimento cultural se baseia no emprego dos signos e que sua inclusão no sistema geral do comportamento transcorreu inicialmente de forma social, externa. (VYGOTSKY, 1995, p. 147)

O autor ainda ressaltou que “... a relação das funções psíquicas deve incluir-se nas relações reais entre os homens. A regulação do comportamento alheio por meio da palavra nos leva gradualmente à formação da conduta verbalizada da própria personalidade.” (*ibid.*, p.148)

Vygotsky (1995) usou o exemplo da história do desenvolvimento do gesto indicativo, que desempenha um papel muito importante no desenvolvimento da linguagem na criança e pode ser considerado, segundo o autor, como a base primitiva de todas as formas superiores de comportamento.

O movimento que a criança (ainda bem pequena) faz com os braços é, a princípio, a tentativa frustrada de alcançar um determinado objeto que se encontra longe de seu alcance. Para isso, estende os braços e os dedos ficam em movimentos indicativos. Quando um adulto ao seu redor percebe tal movimento, o interpreta como um gesto de indicação e lhe dá um significado: para ele, a criança está indicando o objeto que deseja. Assim, o que era apenas um movimento, vira gesto para os outros.

Mais tarde, a criança percebe que seu gesto provoca no adulto a reação de entregá-lhe o objeto e então começa a usar o movimento indicativo cada vez que quer algo. Sendo assim, modifica-se a função do próprio movimento: “... de estar dirigido ao objeto passa a ser dirigido a outra pessoa, converte-se em um meio de relação; a apreensão se transforma em uma indicação ...”. (*ibid.*, p. 149) Dessa forma, a criança é a última a tomar consciência

de seu gesto. Seu significado e funções são determinados primeiramente pelas pessoas que estão em sua volta. Segundo Vygotsky,

O gesto indicativo começa a assinalar pelo movimento o que compreendem os demais, tão somente mais tarde se converte em indicativo para a própria criança. Cabe dizer, portanto, que passamos a ser nós mesmos através de outros. ... Este é o processo de formação da personalidade. (VYGOTSKY, 1995, p. 149)

O autor afirmou que podemos observar na criança três características básicas de desenvolvimento das funções da linguagem, que passam pelo mesmo processo das funções psíquicas superiores – do social para o individual. A primeira diz respeito ao fato de que a palavra deve possuir um sentido, ou seja, relacionar-se com o objeto: deve haver um nexo objetivo entre a palavra e aquilo que ela significa. A segunda é que esse nexo deve ser utilizado pelo adulto como meio de comunicação com a criança. E a terceira é que somente depois a palavra terá sentido para a própria criança.

Na compreensão do autor, “... o significado da palavra existe antes objetivamente para outros e tão somente depois começa a existir para a própria criança. Todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança se convertem mais tarde em funções psíquicas.” (*ibid.*, p. 150)

Para Vygotsky, portanto, toda função no desenvolvimento cultural da criança apareceria em dois planos: primeiramente no plano social e depois no psicológico; “...ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica”. Assim, entende-se que as funções superiores são primeiramente objetivadas nas relações entre os seres humanos: “Por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas.” (*ibid.*, p. 150) Por isso, o autor considerou que a história do

desenvolvimento cultural da criança poderia chamar-se *sociogênese* das formas superiores de comportamento.

Se o autor dedicou boa parte de sua pesquisa à questão da linguagem⁴³ foi por considerá-la de importância central para a investigação dos aspectos do desenvolvimento da conduta infantil. Por isso afirmou que o desenvolvimento da linguagem é "... a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, que subjaz na acumulação de sua experiência cultural." (*ibid.*, p. 169)

Os primeiros passos do desenvolvimento da linguagem se baseiam no grito, na reação vocal da criança, na possibilidade de seu aparato biológico. Essas reações vão se transformando com rapidez e aos poucos vão se distinguindo e se relacionando a determinados fatores, por exemplo, o choro da fome torna-se diferente do choro da dor.⁴⁴

Vygotsky destacou que a reação vocal do bebê tem duas funções primordiais: a primeira emocional, que consiste no movimento expressivo, uma reação incondicionada, instintiva, que revela os estados emocionais; a segunda função, que surge quando a reação vocal se converte em reflexo condicionado, é a função de contato social.

Para o autor,

Já no primeiro mês de vida se forma na criança um reflexo especial, quer dizer, um reflexo vocal educado, condicionado, como resposta à reação vocal das pessoas de seu entorno. O reflexo vocal condicionado, educado, juntamente com a reação emocional ou no lugar dela, começa a cumprir, como expressão do estado orgânico da criança, o mesmo papel que cumpre com relação a seu contato social com as pessoas de seu entorno. A voz da criança se converte em sua linguagem ou em seu instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares. (VYGOTSKI, 1995, p. 171)

Assim, a linguagem da criança em seu primeiro ano de vida, ou seja, em sua "pré-história", está estritamente baseada no sistema de reações instintivas e emocionais sobre as

43 Encontramos alguns capítulos específicos sobre a linguagem nos dois tomos das Obras Escogidas: Vygotski (1993): cap. 2 a 7; Vygotski (1995): cap. 6, 7 e 11.

quais se elabora a reação vocal que irá se tornando inteligível e, com base nisso, modifica-se a própria função da reação: primeiramente forma parte da reação geral orgânica e emocional da criança, posteriormente passa a cumprir a função de contato social.

Vygotsky ressaltou que as primeiras reações vocais não são linguagem no verdadeiro sentido da palavra. Isso só se dá por volta dos dois anos, quando a criança articula pensamento e linguagem. Nessa primeira fase do desenvolvimento da linguagem infantil não há relação com o desenvolvimento do pensamento, ou seja, não tem se estabelecido ainda a relação com os processos intelectuais.⁴⁵

Em síntese, há duas considerações elaboradas por Vygotsky bastante instigantes, merecedoras de destaque. A primeira é que o desenvolvimento da linguagem a princípio transcorre independente do desenvolvimento do pensamento, ou seja, trata-se de uma linguagem pré-intelectual. A segunda, que por volta de 9-12 meses, aparece o emprego mais simples de ferramentas surgido antes da formação da linguagem, denominado pensamento pré-verbal. Pode-se vislumbrar, portanto, em um certo momento, duas linhas independentes: a linha do pensamento e a linha da linguagem. No entanto, há um momento em que essas linhas se interceptam e a linguagem se intelectualiza, une-se ao pensamento e o pensamento se verbaliza, une-se à linguagem. A essa interseção Vygotsky (1995) chamou de *pensamento verbal*.

Detalharemos, a seguir, essas considerações de extrema importância para o entendimento do que seja a apropriação da linguagem na perspectiva histórico-cultural e sua relevância para os processos de formação das funções psíquicas superiores.

44 É procedente salientar que nesse momento de discussão sobre a distinção das raízes genéticas do pensamento e da linguagem (texto escrito em 1931), Vygotsky ainda utilizava uma linguagem bastante ligada à reflexologia (reflexo, reação condicionada etc.).

45 Essa é uma questão bastante discutível nas elaborações de Vygotsky, que indicamos em nossas considerações finais quando recorremos a Morato (1996).

3.2 Relação entre Pensamento e Linguagem

Para compreender como se processava o pensamento verbal, Vygotsky dedicou-se à análise genética do pensamento e da linguagem. Ele afirmou que esses dois aspectos procedem de raízes genéticas independentes a partir da análise de investigações no domínio da psicologia animal, desenvolvidas principalmente por Köhler⁴⁶ e Yerkes.⁴⁷

O autor concluiu que a relação entre ambos os processos não é constante ao longo do seu desenvolvimento e sim variável.⁴⁸ A relação entre o pensamento e a linguagem muda durante o processo de desenvolvimento, tanto em quantidade como em qualidade, ou seja, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento não é paralelo, nem uniforme: “Suas curvas de crescimento se juntam e se separam repetidas vezes, se cruzam, durante determinados períodos, se alinham em paralelo e chegam inclusive a fundir-se em algum momento, voltando a bifurcar-se na continuação”. (VYGOTSKI, 1993, p. 91)

Na compreensão de Vygotsky, o pensamento e a linguagem seguem linhas distintas e se entrecruzam em alguns momentos. Esses processos se dão separadamente tanto na história da humanidade (filogenia), quanto na história de cada ser humano (ontogenia). Quando essas linhas se cruzam, ocorre o que Vygotsky chamou de pensamento verbal, que corresponde ao momento em que a criança começa a fazer uso da linguagem racionalmente e de acordo com um significado socialmente entendido.

46 Wolfgang Köhler (1887-1967), psicólogo alemão, foi um dos mais destacados representantes da psicologia da Gestalt. Proporcionaram-lhe grande fama seus trabalhos com macacos realizados em 1914-1917. Para Vygotsky, os resultados destes trabalhos foram importantes porque confirmaram seu pensamento sobre o papel dos “instrumentos psicológicos” (VYGOTSKI, 1993, p. 90) e dos signos na mediação das funções psíquicas.

47 Robert Means Yerkes (1876-1956), psicólogo condutista norte-americano, especialista no campo da psicologia animal e da psicologia comparada, fez experiências com macacos. (VYGOTSKI, 1993, p. 117)

48 Para ilustrar as elaborações do autor sobre o desenvolvimento da linguagem na história da humanidade, recomendamos o filme “A guerra do fogo” (A GUERRA, 1981), que apresenta várias tribos em estágios de desenvolvimento variados. A linguagem aparece, a princípio, acompanhando a atividade laboral com função emotiva e comunicativa, só em momentos de maior complexidade ela aparece como reguladora e planificadora. Vale registrar que o título em inglês é “Quest fire”, que significa “A busca do fogo”. Parece-nos que esse sentido é mais adequado ao filme.

O autor também afirmou que, na ontogenia, essa relação é muito mais imbricada e obscura. No entanto, mesmo assim pode-se estabelecer diferentes raízes genéticas na evolução do pensamento e da linguagem no desenvolvimento da criança. Para Vygotsky, os gritos, o balbucio, inclusive as primeiras palavras, são etapas muito evidentes no desenvolvimento da linguagem, porém etapas pré-intelectuais, por não terem relação direta com o desenvolvimento do pensamento. (VYGOTSKI, 1993, p. 103)

No primeiro ano de vida da criança, encontramos um rico desenvolvimento da função social da linguagem, que dá lugar a um desenvolvimento extraordinariamente precoce dos recursos comunicativos. Essas duas funções da linguagem que conhecemos através da filogenia – função emotiva e função social – manifestam-se claramente já no primeiro ano de vida das crianças.

Vygotsky ressaltou como o fato mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança, esse momento em que as linhas do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então alheias uma à outra, se encontravam e coincidiam, dando início a uma forma totalmente nova, exclusivamente humana, de comportamento – o pensamento verbal – que ocorre por volta dos dois anos. (*ibid.*, p. 104)

Quando pensamento e linguagem formam uma interseção, percebe-se alguns “sinais” no comportamento lingüístico da criança: o crescimento a saltos do vocabulário, as primeiras perguntas, a ampliação do seu universo vocabular. Tudo isso caracteriza a “virada” no desenvolvimento da linguagem infantil.

Por conseguinte, Vygotsky concluiu que também nos adultos a fusão do pensamento e da linguagem é um fenômeno parcial. Todo esse processo do funcionamento da linguagem interna também se aplica na relação entre o pensamento e a linguagem no comportamento das pessoas adultas, ou seja, a relação não é constante, nem

há identificação completa entre o pensamento e a linguagem; assim como na criança, há uma zona de interseção, que corresponde ao pensamento verbal.

Vygotsky utilizou-se da imagem de duas circunferências que se cortam para ilustrar a relação entre o pensamento e a linguagem, demonstrando que uma parte dos processos da linguagem e do pensamento coincidem: é o que ele denominou pensamento verbal. No entanto, este último não encerra em si todas as formas de pensamento nem todas as formas de linguagem. Existe uma grande zona do pensamento que não guarda relação imediata com o pensamento verbal, como por exemplo, o pensamento instrumental e técnico, ou seja, a inteligência prática, assim como há uma zona de linguagem que não guarda relação com o pensamento, como por exemplo, a repetição no processo da fala interna de algum texto memorizado.

De acordo com Vygotsky, foi Stern⁴⁹ quem caracterizou primeiramente os “sinais” aqui citados em relação ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Esse autor afirmou que o terceiro sinal - o aumento vocabular - se dá porque a criança percebe que cada objeto possui seu nome, ou seja, a criança descobre o significado do signo. No entanto, Vygotsky discordou de tal suposição por considerar que esta operação seria muito complexa para uma criança que começasse a se apropriar da linguagem. Ao contrário de Stern, Vygotsky afirmou que a criança passa a dominar a estrutura externa do significado da palavra, de maneira que a palavra que identifica o objeto vem a ser propriedade do próprio objeto.

Não nos aprofundaremos na questão explicitada por Stern, mas Vygotsky, de comum acordo com as investigações de Wallon, Kofka, Piaget, Delacroix e Bühler, apresentou as principais contraposições desses pesquisadores em relação à premissa desenvolvida por Stern:

49 Há um capítulo específico sobre o desenvolvimento da linguagem na teoria de Stern nas Obras Escogidas em edição espanhola. (VYGOTSKI, 1993, cap. 3)

- a) A relação entre a palavra e o objeto “descoberta” pela criança não é, a princípio, a relação funcional simbólica (operação intelectual consciente e altamente complexa) como propôs Stern. Durante longo tempo a palavra é para a criança um atributo (Wallon) ou uma propriedade (Kofka), como outras, do objeto, muito mais do que um símbolo ou um signo. Nesse período, a criança domina antes a estrutura meramente externa objeto-palavra, que a relação interna signo-significado;
- b) Não se produz um “descobrimento” como tal, cuja ocorrência poderia ser assinalada com exatidão em um determinado momento; pelo contrário, uma série de lentas e complexas mudanças “moleculares” dá lugar a essa etapa decisiva no desenvolvimento da linguagem.

Podemos exemplificar com fatos de linguagem do cotidiano: uma criança que começasse a chamar de “au-au” ao cachorro e depois usasse essa mesma expressão para outros animais de quatro patas. Se a criança tivesse descoberto que todo objeto tem seu nome, não usaria o mesmo vocábulo para animais distintos. Entretanto, o que ocorre é que, a princípio, ela domina a estrutura externa, associa o som do latido ao nome do animal. Depois faz uma generalização para todo animal de quatro patas e não faz, logo no início, a distinção signo/significado.

Vygotsky estabeleceu uma analogia com o que ocorre com a linguagem e os significados das palavras em seu desenvolvimento histórico. O autor afirmou que os signos se desenvolvem por via natural, “... a linguagem não é o produto de vocábulos convencionalmente inventados ... ” (VYGOTSKI, 1995, p. 176) A palavra surge, a princípio, como constitutiva do processo de trabalho, ligada a uma situação imediata. Só muito mais tarde ela se dissocia da situação imediata e passa a ser autônoma, como se não tivesse relação com o que significava.

Podemos recorrer à etimologia que está repleta de exemplos a esse respeito. Vejamos: existe um pássaro chamado jaburu. A princípio, o signo não nos remete ao significado; no entanto, ao recorrermos à etimologia, veremos que vem da junção de duas palavras francesas *jabot*, que significaria papo e *rouge*, que significaria vermelho. Nos apercebemos então, que jaburu é um pássaro branco com um grande papo vermelho e por isso é assim denominado. Para Vygotsky,

a história de toda palavra demonstra que sua aparição esteve ligada a uma determinada imagem. Depois, segundo as leis do desenvolvimento psicológico, tais palavras deram origem a outras. Assim, pois, as palavras não se inventam, não são o resultado de condições externas ou decisões arbitrárias, e sim que procedem ou se derivam de outras palavras. (VYGOTSKY, 1995, p. 177)

Para o autor, ao se pensar na relação pensamento/linguagem como uma categoria que pode ser denominada *pensamento verbal*, há que se reconhecer a extraordinária importância dos processos da linguagem interna no desenvolvimento do pensamento. Vygotsky procurou discutir essa questão a partir de investigações acerca da linguagem egocêntrica que explicitaremos mais adiante. Muitos psicólogos, em sua época, também se dedicaram ao estudo da linguagem interna; no entanto, a identificaram com o pensamento, como se este fosse uma linguagem inibida.

Watson⁵⁰, por exemplo, identificou o pensamento com a linguagem interna, constatando que não poderíamos saber em que ponto da organização de sua linguagem, as crianças realizariam a transição da linguagem aberta para o sussurro e depois para a linguagem encoberta. Vygotsky não concordou com a posição de Watson e não aceitou a seqüência de etapas: linguagem audível – sussurro – linguagem interna descrita por aquele autor.

50 John Broadus Watson (1878-1958), psicólogo norte-americano, fundador e mestre do behaviorismo ou condutismo, por volta dos anos 20 se distanciou do labor científico, convertendo-se em especialista no campo da publicidade e, posteriormente, em homem de negócios. (VYGOTSKI, 1993, p. 79)

Vygotsky (1993) considerou, portanto, que não há como supor que duas formas tão distintas, funcional e estruturalmente, como a linguagem externa e interna, pudessem ser evolutivamente paralelas e avançar conjunta e simultaneamente, ou se relacionar entre si de maneira consecutiva, através de uma forma de transição – o sussurro – que de um modo mecânico, ocuparia um lugar intermediário entre as outras duas formas.

Muito embora Vygotsky discordasse de Watson, considerou que foi seu mérito a intenção de encontrar um elo entre os processos de linguagem externa e interna que faltava na maioria das investigações psicológicas. De todo modo, colocou-se frontalmente contra Watson ao afirmar que a relação entre linguagem externa e interna é muito complexa. Desenvolve-se mediante a acumulação de prolongadas mudanças funcionais e estruturais e não de maneira simplificada, como indicou Watson.

Diante dessas elaborações, põe-se um fato que o autor considerou decisivo:

... a dependência que tem o desenvolvimento do pensamento e da linguagem no que diz respeito aos meios do pensamento e da experiência sócio-cultural da criança. O desenvolvimento da linguagem interna vem determinado fundamentalmente desde fora, o desenvolvimento da lógica da criança é, como tem demonstrado as investigações de Piaget, função direta de sua linguagem socializada. Poderíamos dizer assim: o pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, em função da linguagem. (VYGOTSKI, 1993, p. 116)

Com essas conclusões, Vygotsky considerou ter chegado à formulação da tese principal de todo seu trabalho:

... o pensamento verbal não constitui uma forma natural de comportamento, e sim uma forma histórico-social, que devido a isto se distingue por toda uma série de propriedades e regularidades específicas, que não podem encontrar-se nas formas naturais de pensamento e de linguagem. Porém, o principal está em que, ao reconhecer o caráter histórico do pensamento verbal, temos que incluir nesta forma de comportamento todas as teses metodológicas que o materialismo

histórico estabelece para todos os fenômenos históricos da sociedade humana. Finalmente, temos de esperar de antemão que, em traços gerais, o princípio do desenvolvimento histórico do comportamento dependa diretamente das leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (*ibid.*, p.117)

Em síntese, podemos dizer que o pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento e sim uma forma histórico-social, isto é, que não poderia ser encontrada nas formas naturais de pensamento e de linguagem, mas trata-se de um fenômeno histórico, ou seja, constituído ao longo da história humana.

A seguir, procuraremos especificar um pouco mais os conceitos de linguagem externa, interna e egocêntrica, no intuito de esclarecer alguns aspectos das relações postas no processo de apropriação da linguagem.

3.3 O Papel da Fala Egocêntrica na Interiorização da Linguagem

Ao aprofundar as questões sobre o pensamento verbal, Vygotsky se contrapôs ao entendimento vigente em sua época sobre a linguagem interna e utilizou-se da linguagem egocêntrica⁵¹ como um instrumento de investigação para esclarecer seu posicionamento teórico.

Vygotsky analisou o processo intermediário entre linguagem externa e interna, na denominada linguagem infantil egocêntrica, descrita por Piaget.⁵² De acordo com o autor,

51 Smolka, em um artigo intitulado "A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura", aprofunda a "fala egocêntrica" na perspectiva de Vygotsky e a "dialogia" na perspectiva de Bakhtin, relacionando-as ao trabalho de escritura no período inicial do processo de apropriação da língua escrita. Nesse artigo, a autora apresenta uma série de questões bastante instigantes no que diz respeito à discussão entre Piaget/Vygotsky sobre a fala egocêntrica, além de fazer seus próprios questionamentos e inferências sobre a perspectiva apontada por Vygotsky, dentre esses: "Ao invés de dizermos que a fala egocêntrica precede a fala interna, não poderíamos dizer que a fala egocêntrica INDICA a elaboração da atividade mental discursiva no processo de internalização?" E acrescenta "A 'fala egocêntrica' pode ser UM dos modos de se estudar e investigar o discurso interno, mas não é o ÚNICO modo de internalizar a fala social ..." (SMOLKA, 1995, p. 35-63)

52 Vygotsky dedica um capítulo de sua obra à discussão da perspectiva de Piaget em relação à linguagem e ao pensamento: "O problema da linguagem e do pensamento da criança na teoria de Piaget" (VYGOTSKI, 1993, p. 29-77).

Piaget⁵³ inaugurou uma nova era no desenvolvimento da teoria da linguagem e do pensamento da criança, de sua lógica e de sua concepção de mundo. Com a ajuda do *método clínico* de investigação elaborado e introduzido pelo próprio Piaget na ciência, ampliou-se e aprofundou-se uma investigação sistemática das particularidades da lógica infantil num novo plano de análise.

Vygotsky se dispôs a tentar clarificar o pensamento de Piaget, procurando determinar onde esse autor encontrava a base empírica de sua noção. De acordo com Vygotsky, para compreender a estrutura interna de todo o sistema piagetiano e a interconexão dos elementos que o integram, é importante salientar que Piaget formulou sua principal hipótese de trabalho, o fundamento de sua teoria, diretamente a partir da investigação sobre a linguagem egocêntrica da criança, ou seja, a linguagem egocêntrica foi o campo empírico para o estudo do egocentrismo infantil em Piaget: “Esse é o nervo central de todo seu sistema, a pedra angular de seu edifício.” (VYGOTSKI, 1993, p.34)

Piaget descreveu o pensamento egocêntrico como uma forma transitória ou intermediária de pensamento, situada, dos pontos de vista genético, funcional ou estrutural, entre o pensamento autista e o pensamento inteligente dirigido. A idéia inicial básica de toda a concepção piagetiana do desenvolvimento do pensamento em seu conjunto, e fonte de sua definição da gênese do egocentrismo infantil é a tese tomada da psicanálise, segundo a qual a forma inicial de pensamento, que condicionaria a natureza psicológica da criança, é a forma autista. O pensamento realista é posterior e imposto à criança “de fora”, graças à pressão prolongada e sistemática exercida pelo meio social que o rodeia. Dessa forma, trata-se de uma fase transitória, um elo genético de conexão, uma formação intermediária na história do desenvolvimento do pensamento. Sendo assim, na perspectiva piagetiana,

53 Jean Piaget (1896-1980), psicólogo suíço francófono, professor da Sorbone desde 1955 e diretor do Centro Internacional de Investigações Epistemológicas de Genebra, criado por ele, membro estrangeiro da Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos. (VYGOTSKI, 1993, p. 77).

... Desde o ponto de vista genético, o pensamento autista é a forma original e primária do pensamento; a lógica aparece relativamente tarde, e o pensamento egocêntrico ocupa, desde esse mesmo ponto de vista, um lugar intermediário, constituindo uma fase de transição no desenvolvimento do pensamento entre o autismo e a lógica. (*ibid.*, p. 37)

Piaget relacionou a *impermeabilidade* da criança à experiência com sua idéia fundamental de que o pensamento infantil não pode isolar-se dos fatores educativos e influências externas dos adultos. Tais influências não são imprimidas nas crianças e sim são assimiladas, deformadas por elas, que as submetem e as incorporam em sua substância psíquica. Essa é a orientação metodológica fundamental de toda a investigação de Piaget, que consiste em estudar a substância psicológica da criança, que assimila a influência do meio social deformando-a segundo suas próprias leis. (VYGOTSKI, 1993)

Piaget deduziu que o egocentrismo da criança vem acompanhado de uma certa inconsciência que, por sua vez, pode explicar alguns traços da lógica infantil. A idéia do caráter inconsciente do pensamento autista e egocêntrico se encontra no próprio fundamento da concepção de Piaget uma vez que, segundo sua definição fundamental, o pensamento egocêntrico é um pensamento sem consciência de seus objetivos e tarefas, um pensamento que satisfaz impulsos inconscientes.

Piaget chegou à conclusão de que a fala infantil pode ser dividida em duas grandes categorias, denominadas linguagem egocêntrica e linguagem socializada. Segundo o autor, essas duas categorias se distinguem, primeiramente, por sua função. Na linguagem egocêntrica, a criança não se interessa se a escutam, não tem intenção de comunicar algo, é um monólogo, uma fala para si mesma, distinta da fala socializada, em que a criança tem a intenção de comunicar seus pensamentos para outros. (VYGOTSKI, 1993)

Para Piaget, a linguagem da criança pequena não serve aos fins nem às funções da comunicação, serve tão somente para dar compasso e acompanhar a atividade e as sensações da criança, como faria o acompanhamento musical com a melodia principal.

Nesse sentido, aparece como acessório da atividade infantil, não altera em nada, nem a atividade da criança, nem suas sensações, assim como o acompanhamento não intervém de fato no desenvolvimento ou na estrutura da melodia fundamental. Entre um e outro existe uma concordância, porém não uma conexão interna. (VYGOTSKI, 1993)

De acordo com Piaget, o adulto pensa de modo socializado inclusive quando está só, e a criança menor de 7 anos pensa e fala egocentricamente, mesmo estando em sociedade. E ainda há o fato de que, além dos pensamentos expressos em palavras, a criança possui uma enorme quantidade de pensamentos egocêntricos não manifestados que superam, em muito, a linguagem egocêntrica. Porém, apesar disso, são os dados da linguagem egocêntrica da criança a prova empírica mais importante que fundamentaria a noção geral do egocentrismo infantil.

Para Vygotsky, o primeiro postulado de Piaget, de suma importância para o desenvolvimento de seu raciocínio, consiste em que

... a linguagem egocêntrica não desempenha nenhuma função objetivamente útil, necessária para o comportamento da criança. É uma linguagem para si mesma, para a própria satisfação, que poderia não se manifestar, e cuja ausência não modificaria nada essencial na atividade infantil. Pode-se dizer que esta linguagem infantil, subordinada por completo a motivos egocêntricos, é quase incompreensível para quem rodeia a criança, é algo como um sonho verbal deste ou, quando menos, produto de sua mente, mais próximo à lógica das ilusões e dos sonhos que a do pensamento realista. (VYGOTSKI, 1993, p. 49)

O segundo postulado de Piaget, diretamente ligado à questão relativa à função da linguagem egocêntrica infantil, refere-se concretamente ao seu destino. Se a linguagem egocêntrica é a expressão do pensamento onírico das crianças, se não é verdadeiramente necessária para nada, porque não desempenha função alguma no comportamento da criança, se é um produto colateral de sua atividade, é natural reconhecê-la, portanto, como um sintoma da debilidade e imaturidade do pensamento infantil e é natural esperar que esse sintoma desapareça no curso desse desenvolvimento. Se fosse assim, ela iria se

apagando até chegar finalmente a desaparecer da linguagem da criança. (VYGOTSKI, 1993)

Para Piaget, o desaparecimento da linguagem egocêntrica não implica no fim do egocentrismo como fator determinante do pensamento infantil. Todavia, é como se desaparecesse, como se passasse a outro plano e começasse a dominar a esfera do pensamento verbal abstrato, manifestando-se em novos sintomas, não diretamente comparáveis às verbalizações das crianças. Piaget sustenta que a linguagem egocêntrica simplesmente se atrofia e desaparece no início da idade escolar.

Vygotsky também fez investigações experimentais a respeito da linguagem egocêntrica⁵⁴, e sua compreensão sobre esse ponto se distinguiu da interpretação de Piaget. A conclusão a que chegou foi a de que a linguagem egocêntrica começa a assumir, desde muito cedo, um papel importante e bem definido na atividade da criança. Ele explicitou que seus experimentos tiveram o propósito de precisar que causas a originam e que circunstâncias a provocam.

Seus experimentos com as crianças foram similares aos de Piaget, mas com uma única diferença: introduziu toda uma série de condições para que a situação fosse dificultada e o resultado fosse que, em situações com dificuldades, o coeficiente de linguagem egocêntrica infantil quase duplicasse em comparação, tanto com o coeficiente normal de Piaget, como com o coeficiente das mesmas crianças em situações sem obstáculos colocados.

Nesse contexto, Vygotsky concluiu que as dificuldades ou obstáculos no curso regular da atividade são um dos principais fatores na origem da linguagem egocêntrica. Tal descobrimento concordou com duas premissas expostas por Piaget: a primeira, é a lei da

54 Vygotsky fez investigações sobre a linguagem egocêntrica junto com Luria, Leontiev, Levina e outros.

tomada de consciência, formulada originalmente por Claparède⁵⁵, segundo a qual as dificuldades e impedimentos em uma atividade automática dão lugar à tomada de consciência dessa atividade. A segunda premissa é que a aparição da linguagem é sempre uma prova desse processo de tomada de consciência. Sendo assim, a linguagem egocêntrica, ou seja, o intento de dar-se conta do problema, de achar uma saída, ou de planejar a próxima ação, surge como resposta às dificuldades de uma situação mais complexa.

Nos experimentos de Vygotsky, as crianças maiores (escolares) atuaram de modo diferente das menores (pré-escolares): observavam, pensavam, suas respostas eram muito parecidas com o pensamento em voz alta dos pré-escolares. Vygotsky supôs, portanto, que a mesma operação efetuada pelos menores em linguagem manifestada seria feita pelo escolar com a ajuda da linguagem interior.

Nesse sentido, além de a linguagem egocêntrica surgir muitas vezes com a função expressiva e de descarga, ou de acompanhar a atividade infantil, também poderia se converter em um instrumento do pensamento, ou seja, começaria a exercer a função de planejar a resolução da tarefa, surgiria no curso de sua atividade. Então, ela não poderia ser considerada como um simples acompanhamento ou acessório da atividade infantil. Não que essa seja a única função da linguagem egocêntrica da criança, nem que essa função intelectual apareça repentinamente. Segundo Vygotsky, as suas experiências permitiram estudar com bastante detalhes as mudanças estruturais complexas na interação entre linguagem egocêntrica e atividade da criança.

Vygotsky (1993) salientou que, a princípio, as expressões egocêntricas que acompanham a atividade prática infantil refletem e assinalam o resultado final ou os principais momentos de mudança na atividade prática. À medida que a atividade da criança

55 Edouard Claparède (1873-1940), psicólogo suíço, representante da psicologia funcional, supunha que as funções psíquicas se desenvolvem para satisfazer determinadas necessidades e se toma consciência delas quando surgem obstáculos no curso de sua

evolui, essa linguagem se desloca mais e mais para o centro e para o início da dita atividade, assumindo a função de planejar e dirigir as ações futuras. Vygotsky acrescentou que a palavra, expressando o resultado da ação, se funde com essa ação, imprime, reflete os aspectos estruturais mais importantes da atividade intelectual prática, começa a perfilar e a dirigir essa atividade, subordinando-a a uma intenção e a um plano, elevando-a à categoria de atividade consciente.

Portanto, a linguagem egocêntrica foi considerada por Vygotsky como uma etapa transitória na evolução da linguagem externa à interna. Piaget, ao contrário, como vimos, considerou que essa forma de linguagem estava condenada a desaparecer e precedia a linguagem externa socializada.

No intuito de afirmar que a linguagem egocêntrica é uma etapa transitória entre a linguagem externa e interna, Vygotsky demonstrou que a primeira semelhança entre a linguagem interna do adulto e a egocêntrica do pré-escolar é que ambas constituem uma linguagem para si, separada da linguagem social, cuja função é comunicativa e de relação interpessoal.

A segunda semelhança da linguagem interna do adulto e da linguagem egocêntrica da criança são suas particularidades estruturais. Vygotsky recorreu a uma importante característica da linguagem egocêntrica, demonstrada por Piaget, que é o fato de esta ser incompreensível para os demais, se não se fizer referência ao contexto. A linguagem egocêntrica somente será compreensível para si, pois seria condensada, tende à omissão e à abreviação de palavras, e prescinde do óbvio para a próprio falante. Para o autor:

Finalmente, o fato estabelecido por Piaget, da rápida desaparecimento da linguagem egocêntrica na idade escolar permite supor, dadas as semelhanças funcionais e estruturais mencionadas, que a abreviação progressiva não conduz à atrofia e à desaparecimento da linguagem

egocêntrica, e sim a sua transformação em linguagem interna, a sua **interiorização**. (VYGOTSKI, 1993, p. 53)

Essa é uma categoria-chave da perspectiva vygotskiana, a passagem do plano intersíquico para o intrapsíquico. O surgimento da linguagem egocêntrica indica a trajetória dos processos socializados para os processo internos, é um procedimento de transição que se opera gradualmente, que se apresenta como uma forma externa, mas já com características estruturais internas.

Como conclusão geral da investigação sobre a função e o destino da linguagem egocêntrica, Vygotsky pontuou que diante dos novos dados empíricos, não se confirma, de modo algum, a tese de Piaget de que a linguagem egocêntrica da criança é uma expressão direta do egocentrismo de seu pensamento. Ou seja, o fenômeno da linguagem egocêntrica não pode servir para confirmar que a criança pensa de forma mais egocêntrica que os adultos.

A linguagem egocêntrica, ao estar ligada diretamente à linguagem interna e às suas propriedades funcionais, não é reflexo do egocentrismo do pensamento infantil – pelo contrário, converte-se rapidamente em um instrumento do pensamento realista da criança. Pelos seus experimentos, Vygotsky levantou a questão de que a linguagem egocêntrica e o caráter egocêntrico do pensamento podem não ter relação alguma.

A linguagem egocêntrica da criança pode não somente não refletir o pensamento egocêntrico, e sim também exercer uma função totalmente oposta a essa forma de pensamento, a função do pensamento realista, confundindo-se não com a lógica das ilusões e dos sonhos, e sim com a dos atos conscientes e do pensamento racional (VYGOTSKY, 1993, p. 55)

Na perspectiva de Vygotsky, o processo que conduz à aparição da linguagem egocêntrica é justamente o inverso ao descrito por Piaget em suas investigações. Para o autor, a concepção piagetiana representou de um modo equivocado o processo básico do

desenvolvimento do pensamento infantil e sua direção. Na compreensão de Vygotsky, a verdadeira direção do processo de desenvolvimento do pensamento da criança não vai do individual ao socializado, e sim do social ao individual. E complementa argumentando que

A função inicial da linguagem é a de comunicação, de conexão social, de influência em quem nos rodeia, tanto por parte dos adultos como da criança. Por conseguinte, a linguagem inicial da criança é somente social; chamá-la socializada não é correto, porque implica a idéia de uma linguagem originalmente não social que se faz social ao longo do processo de mudança e desenvolvimento. (*ibid.*, p. 57)

Finalmente, ele tratou de mostrar que a linguagem egocêntrica da criança não constitui um produto colateral de sua atividade, como uma espécie de manifestação externa de seu egocentrismo interno que desapareceria por volta dos sete ou oito anos. Pelo contrário, a linguagem egocêntrica aparece como uma fase transitória na evolução da linguagem externa à interna. Sendo assim, colocou sob questão o fundamento empírico da concepção piagetiana, assim como sua totalidade.

O autor acrescentou que, em seus experimentos, verificou que a linguagem egocêntrica da criança não é independente de sua realidade, de sua atividade prática. Ao contrário, tal linguagem se constitui em um elemento imprescindível da sua atividade racional, passando a servir ao planejamento em atividades mais complexas.

Vygotsky salientou, ainda, que, ao analisar a teorização proposta por Piaget, há que se recorrer ao determinante central da lógica do pensamento científico desse autor, que consiste no problema da causalidade: “Assim pois, para Piaget, as relações evolutivas e de dependência funcional substituem as de causa”. (*ibid.*, p. 65) O conceito de causalidade era alheio à criança e por conseguinte, ele resolveu o problema da investigação dos fatores do pensamento infantil do mesmo modo que resolveu o problema da causalidade:

... na teoria de Piaget é fundamental a distinção entre o biológico e o social. O biológico é considerado como o original, primário, inerente a própria criança, o que forma sua substância psicológica. O social, pelo contrário, atua por meio de constrições, alheias à criança, e desloca suas formas próprias de pensar, as que se correspondem com sua natureza interna, substituindo-as por esquemas de pensamento alheios à criança, impostos desde fora. (VYGOTSKI, 1993, p. 66-67)

Por isso, não seria estranho que Piaget unisse em seu esquema dois pontos extremos, egocentrismo e colaboração, através de um ponto intermediário – a constrição. Ou seja, para Piaget não há um metabolismo biológico/social, há sim uma sobreposição – o entorno social é algo externo à personalidade. Para ele, a influência externa deforma a substância psíquica da criança e em consequência, dá-se o processo de assimilação, ou seja, o externo é incorporado pela criança. Nas palavras de Vygotsky:

... a substância psíquica própria da criança, a estrutura e funcionamento característicos do pensamento infantil, que se diferenciam qualitativamente do pensamento do adulto, estão determinados, segundo Piaget, pelo autismo, quer dizer, pelas propriedades biológicas da natureza infantil. A criança não é considerada como parte do conjunto social, como sujeito de relações sociais que participa desde os primeiros dias na vida social do conjunto a que pertence. O social é considerado como algo que está fora da criança, como uma força externa e estranha que a pressiona e termina por mudar suas próprias formas de pensar. (VYGOTSKI, 1993, p. 67)

Nesse contexto, o referencial teórico de Piaget aponta para duas forças independentes que atuam uma contra a outra no desenvolvimento da criança. Há um desdobramento das formas de pensamento, das realidades: o pensamento natural e o pensamento lógico. Já para Vygotsky, é necessário que se entenda o pensamento infantil não como algo alheio, deslocado da realidade, nem como pré-causal e constituído evolutivamente e sim que se o veja como historicamente formado e por isso sujeito às condições postas, às causalidades.

3.4 A Palavra Significativa como *Locus* do Pensamento Verbal

De acordo com Vygotsky, as relações entre o pensamento e a linguagem, além de se constituírem em suas raízes genéticas como duas linhas distintas, configuram-se durante o processo de desenvolvimento histórico da consciência humana: “Não são a premissa, e sim o produto do processo de formação do ser humano.” (VYGOTSKI, 1993, p. 287)

O pensamento e a palavra não estão relacionados entre si através de um vínculo primário, mas essa relação se estabelece e se altera no transcurso do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra. Isso não quer dizer que Vygotsky considerou essas duas formas de atividade da consciência como dois processos alheios entre si, como duas forças independentes. Ao contrário, pelo seu método de análise, não as decompôs em elementos isolados, mas em *unidades* interrelacionadas.

De acordo com o autor, a unidade resultante que reflete a união do pensamento e da linguagem, na forma mais simples, é encontrada no *significado da palavra*. Este significado é sinônimo de generalização ou formação de conceito, que se constitui como um ato do pensamento. Para que a linguagem possa ter sentido é preciso que se pense. Para o autor, o significado da palavra é tanto um fenômeno verbal como intelectual.

Vygotsky demonstrou que, operando com o significado da palavra como unidade do pensamento verbal, tem-se a possibilidade de analisar o desenvolvimento deste, explicar suas características ao longo de suas distintas fases e, mais ainda, constata-se que os significados das palavras evoluem com o desenvolvimento da criança. Variam também quando mudam as formas de funcionamento do pensamento. Trata-se de uma formação dinâmica.

De acordo com Vygotsky: “Na medida em que a natureza interna do significado da palavra pode variar, a relação entre o pensamento e a palavra irá variar também.” (VYGOTSKI, 1993, p. 295) E para compreender essa variabilidade e essa dinâmica,

Vygotsky afirmou que se deve complementar o estudo genético da evolução dos significados com o estudo transversal do *papel funcional do significado verbal no ato do pensamento*. Ou seja, ele procurou compreender como se dá o processo do pensamento verbal desde seu início, enquanto pensamento, até sua formulação verbal. A intenção era captar o *funcionamento dos significados no curso vivo do pensamento verbal*.

Ainda sobre essa dinâmica, ele salientou que “... a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, e sim um processo, essa relação é o movimento do pensamento até a palavra e ao revés, da palavra até o pensamento.” (*ibid.*, p. 296) Como consequência, sua análise desvelou a necessidade de diferenciar dois planos na própria linguagem. Um deles diz respeito ao aspecto interno, semântico e o outro se refere ao aspecto sonoro, fásico, ainda que formem uma unidade, cada um deles possui suas próprias leis de movimento.

Vejam os exemplos de como isso se manifesta no desenvolvimento da criança. O aspecto externo da linguagem se desenvolve partindo de uma palavra que vai desencadeando em seqüência duas ou três palavras, passando a frases simples e em seguida a períodos compostos que vão se complexificando. A criança domina o aspecto fásico das partes para o todo. Porém, sabe-se que a primeira palavra da criança representa por seu significado toda uma frase completa, uma oração de uma só palavra.

No desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem, a criança começa pelo todo, pela oração e somente depois passa a dominar as unidades semânticas, os significados das distintas palavras, dividindo seu pensamento, que até então se apresentava aglutinado, em uma só palavra ou em uma série de significados isolados e enlaçados entre si. Para Vygotsky, o aspecto fásico e semântico seguem direções opostas, não coincidem, não se fundem em uma mesma linha evolutiva. Isso não significava que haja uma ruptura entre esses dois planos da linguagem,

Pelo contrário, a diferenciação de ambos os planos constitui o primeiro passo necessário para estabelecer sua unidade interna. Sua unidade pressupõe a existência de um movimento próprio em cada um dos aspectos da linguagem e da existência de complexas relações entre a evolução de um e outro. (VYGOTSKI, 1993, p. 297)

A estrutura da linguagem não é o simples reflexo espelhar da estrutura do pensamento, ele se reestrutura e se modifica ao se transformar em linguagem. O pensamento não se expressa na palavra, ele se realiza nela. (VYGOTSKI, 1993) O fato de os aspectos fásicos e semânticos da linguagem não coincidirem, evidencia que a expressão verbal plena não pode ser imediata, visto que a sintaxe semântica e a verbal não surgem simultânea e conjuntamente, e sim pressupõem a transição de uma a outra. Porém, esse complexo processo de transição dos significados aos sons evolui e constitui uma das linhas fundamentais de desenvolvimento do pensamento verbal.

A princípio, a criança não tem noção desses dois aspectos da linguagem como diferenciados e perceberia a palavra como parte ou propriedade do objeto. Só quando toma consciência da distinção entre os aspectos fásicos e semânticos, ou seja, quando se desenvolve a generalização, surgem as complexas relações entre os distintos planos de linguagem, isto é, configura-se o pensamento verbal: “A fala exige passar do plano interno ao externo, enquanto que a compreensão pressupõe o movimento contrário, do plano externo da linguagem ao interno.” (VYGOTSKI, 1993, p. 304)

Na época de Vygotsky, e mesmo nos dias atuais, a discussão do que seja a linguagem interna se constitui numa questão bastante polêmica. Mas, vamos procurar compreender o conceito proposto pelo autor. Para ele, a linguagem interna é uma formação especial de atividade verbal, com características peculiares e mantém uma complexa relação com outras formas de atividade verbal.

A linguagem interna é linguagem para si, enquanto que a linguagem externa é linguagem para os outros: “A linguagem externa é o processo de transformação do

pensamento na palavra, sua materialização e objetivação. A linguagem interna é um processo de sentido oposto, que vai de fora para dentro, um processo de evaporação da linguagem no pensamento.” (*ibid.*, p. 307)

Como já vimos, Vygotsky considerou de extrema importância as contribuições de Piaget no que tange à linguagem egocêntrica da criança. Mesmo fazendo muitas ressalvas em relação ao seu posicionamento teórico, foi utilizando-se do experimento da linguagem egocêntrica que Vygotsky teorizou sobre a linguagem interna. Uma das vantagens levantadas pelo autor em relação a este experimento consistiu em que, na linguagem egocêntrica, a linguagem interna se faz acessível à observação direta e à experimentação, ou seja, ao se manifestar é um processo externo, no entanto, por sua natureza é um processo interno. Dessa forma, a linguagem egocêntrica passa a ser o método fundamental de investigação da linguagem interna, devido as suas semelhanças funcionais, estruturais e genéticas.

Portanto, ratificando o que já foi expresso no capítulo anterior, Vygotsky enfatizou que a linguagem egocêntrica serve à orientação mental, à tomada de consciência, à superação das dificuldades e obstáculos, à razão e ao pensamento e é uma linguagem para si. E, ao contrário do que afirmava Piaget, com o passar dos anos, ela não vai diminuindo paulatinamente, mas torna-se interna. O desaparecimento da vocalização não é o fim dessa linguagem e sim o começo de uma outra forma. Por isso, na perspectiva do autor, o significado positivo do declive do coeficiente da linguagem egocêntrica está na “... crescente capacidade da criança para pensar as palavras, para imaginá-las em lugar de pronunciá-las, para operar com a imagem da palavra, em vez de fazê-lo com ela mesma.” (VYGOTSKI, 1993, p. 313)

A partir desses esclarecimentos sobre a linguagem egocêntrica e seu papel transitório entre a linguagem externa e interna, Vygotsky retornou à caracterização do movimento do pensamento e da palavra no plano da linguagem interna.

Para o autor "... a linguagem interna deve ser considerada não como uma linguagem sem sons, e sim como uma função verbal completamente especializada e distinta quanto a sua conformação e modo de funcionamento". (*ibid.*, p. 319) Essa linguagem juntamente com a linguagem externa forma uma unidade dinâmica inseparável de transição de um plano a outro.

Ao estudar a manifestação da linguagem interna, Vygotsky estabeleceu a comparação com a linguagem externa e a escrita, observando o aspecto da abreviação. Para o autor há distinções e semelhanças entre essas três modalidades de linguagem que merecem ser mencionadas.

O traço principal que distingue a linguagem interna é a sua peculiar sintaxe, ou seja, no experimento da linguagem egocêntrica, como já vimos, conseguiu-se perceber o quanto sua manifestação é condensada. Por ser uma linguagem para si, bastam poucas palavras para que a ação possa ser compreendida.

Cabe salientar que o fenômeno da abreviação não é somente peculiar à linguagem interna; ele se manifesta também na linguagem externa. Muitas vezes, os interlocutores se comunicam e se entendem por meio de poucas palavras, ou por outros recursos semióticos (siglas, gestos etc.). No entanto, nesse tipo de manifestação da linguagem, ao contrário do que ocorre na linguagem interna, esta característica não é regra geral.

As diferenças da linguagem escrita em relação à interna são bastante acentuadas, visto que o interlocutor é ausente e, portanto, para nos fazermos entender, precisamos explicitar nossos pensamentos. Por isso, a linguagem escrita se constitui em uma forma de linguagem mais desenvolvida e mais complexa do que a linguagem oral. Está ligada, desde

o princípio, com a consciência e com a intencionalidade, e a complexidade de sua estrutura a ajuda a se desenvolver como uma atividade complexa e reflexiva.

Vygotsky (1993, p. 325) afirmou que a linguagem escrita e a interior são formas monológicas de linguagem; ao contrário, a linguagem oral seria quase sempre dialógica⁵⁶. O diálogo é a forma natural da linguagem oral. Pressupõe um conhecimento de ambos os interlocutores sobre o assunto em discussão e, por isso, pode se manifestar por abreviações, predicativos e mesmo por manifestações gestuais, entonações diferenciadas etc.

A linguagem interna viria servir tanto para a linguagem oral quanto para a escrita como uma espécie de rascunho mental, uma reflexão prévia. A tendência à abreviação aparece, na linguagem oral, quando a situação está clara para os interlocutores e quando a fala expressa o contexto psicológico por meio da entonação.

A linguagem escrita é oposta à oral no sentido de sua máxima amplitude e da total ausência das circunstâncias que possibilitam a omissão do sujeito como acontece algumas vezes na linguagem oral. Por sua vez, a linguagem interna é oposta à linguagem oral, porém em sentido contrário, porque nela predomina a predicação em sentido absoluto e constante. Na comunicação conosco mesmos, a predicação é absoluta “como a máxima simplificação sintática, como a concentração absoluta do pensamento, como uma estrutura completamente nova ...” (VYGOTSKI, 1993, p. 330) Dessa maneira, Vygotsky afirmou que a linguagem oral ocupa um lugar intermediário entre a linguagem escrita, por um lado, e a interior, por outro.

Essa diferenciação funcional conduz à diferenciação de sua estrutura. Podemos recorrer novamente à passagem da linguagem egocêntrica para a interna. No começo, a linguagem egocêntrica tem uma estrutura bastante semelhante à linguagem social, todavia,

56 Vale registrar que Morato (1996) faz importantes considerações sobre essa questão – dialógica/monologia – no capítulo VI de seu livro.

à medida que se desenvolve, vai paulatinamente suprimindo a sintaxe da língua oral até internalizar-se.

Vygotsky afirmou que a linguagem interna é uma linguagem quase sem palavras. O seu caráter predicativo e a redução do seu aspecto fásico são as duas fontes de que procede à sua abreviação. Por sua vez, essas duas fontes anunciam uma terceira, qual seja, na linguagem interna encontramos relações entre o aspecto semântico e fonético diferentes das que se dão na linguagem oral:

Reduzido ao mínimo o aspecto fásico da linguagem, sua sintaxe e sua fonética simplificadas e condensadas ao máximo, o significado da palavra ocupa o primeiro plano. A linguagem interna opera preferentemente com a semântica e não com a fonética. Essa relativa independência entre o significado da palavra e seu aspecto sonoro destaca-se extraordinariamente na linguagem interna. (*ibid.*, p. 332)

A terceira fonte portanto, é a sua peculiar estrutura semântica, que Vygotsky caracterizou da seguinte maneira:

- a) Preponderância do sentido da palavra sobre o significado. O sentido da palavra é dinâmico, variável e complexo. O significado é somente uma das zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa. Vygotsky enfatizou que “O verdadeiro sentido de cada palavra está determinado, em definitivo, pela abundância de elementos existentes na consciência referidos ao expressado pela palavra em questão.” (VYGOTSKI, 1993, p. 334) Para o autor, a palavra é inesgotável, seu sentido nunca está acabado e dependeria da interpretação do mundo de cada pessoa e da estrutura interna de sua personalidade.
- b) Da circunstância descrita acima deriva o fenômeno de aglutinação como procedimento de união de palavras. Segundo Vygotsky, algumas línguas estudadas em sua época tinham essa característica em sua manifestação:

aglutinava-se toda uma idéia em torno de um conceito principal. A linguagem egocêntrica da criança também expressa essa tendência.

- c) Os sentidos das palavras, mais amplos e mais dinâmicos que seu significado, se fundem e se unem segundo regras distintas das que se podem observar na união e fusão dos significados das palavras. Os sentidos de diferentes palavras se influenciam entre si como se uma palavra estivesse contida na outra ou a modificasse.

Todas essas características da linguagem interna – sua peculiar sintaxe, sua redução fonética e sua singular estrutura semântica – no entendimento de Vygotsky, revelam e explicam a natureza psicológica de sua incompreensibilidade. É importante salientar, segundo o autor, que há dois fatores que legitimariam esse aspecto. O primeiro, decorrente de todas as características levantadas acima, deriva-se da peculiaridade funcional da linguagem interna, ou seja, por sua função, não é linguagem comunicativa, e sim para si. O segundo fator guarda relação com sua peculiaridade semântica. No uso interno, as palavras vão tendo sentidos diversos, como um dialeto interior, intraduzível, uma locução idiomática.

Em síntese, para o autor, todas essas particularidades da linguagem interna são constatadas no estudo experimental da linguagem egocêntrica e também por meio da comparação com fenômenos análogos na linguagem externa. Com isso, em sua compreensão, confirmou-se sua tese de que a gênese da linguagem interna se daria a partir da linguagem egocêntrica e da linguagem externa, ou seja, do social para o individual – do intersíquico para o intrapsíquico. Vygotsky concluiu que:

... a linguagem interna é uma função da linguagem absolutamente diferenciada, independente e única. Em efeito, diante de nós teremos uma linguagem diferenciada por completo da linguagem externa, a qual nos autoriza a considerá-la como um plano interior próprio do

pensamento verbal que medeia a relação dinâmica entre o pensamento e a palavra. (VYGOTSKI, 1993, p. 338)

Diante de todas as constatações sobre a natureza da linguagem interna, o autor fez uma importante consideração em relação à passagem desta para a linguagem externa: não há como supor que essa passagem seja uma tradução direta de uma linguagem a outra, nem uma simples união de som com uma linguagem silenciosa; pelo contrário, há muita complexidade nessa transição. Há uma reestruturação dinâmica de uma linguagem predicativa e idiomática, para uma linguagem sintaticamente articulada e passível de compreensão para os demais.

O caminho do pensamento à sua verbalização nunca é direto, visto que se trata de um caminho mediado externamente pelos signos e internamente pelos significados:

Esse caminho consiste na mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e logo pelas palavras. O pensamento nunca equivale ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em seu caminho até a expressão verbal, quer dizer, o caminho do pensamento à palavra é um caminho indireto e mediado internamente. (VYGOTSKI, 1993, p. 342)

Vygotsky afirmou também que o pensamento não é a última instância desse processo, ele nasce a partir de uma tendência afetivo-volitiva, ou seja, o pensamento é determinado por um conjunto de motivações: necessidades, interesses, impulsos, afetos, emoções. Para entendermos a linguagem alheia, não é suficiente entender as palavras, precisamos compreender o pensamento do interlocutor.

A partir de todas essas considerações o autor nos remete a um problema ainda mais complexo que é o da formação da consciência⁵⁷:

57 É interessante fazermos um paralelo com a discussão estabelecida por Marx e Engels em A Ideologia Alemã: "A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens." (Marx e Engels, 1996, p. 43) É procedente também referenciar Lukács, no texto O Trabalho - primeiro capítulo do segundo tomo de sua obra Por uma Ontologia do Ser Social - em que o autor apresenta, entre outras, a questão do surgimento da consciência no trabalho humano. No "primeiro impulso para o trabalho, evidencia-se a sua natureza marcadamente cognitiva, uma vez que é

... o pensamento e a linguagem são a chave para compreender a natureza da consciência humana. Se a linguagem é tão antiga como a consciência, se a linguagem é a consciência que existe na prática para os demais e, por conseguinte, para si mesmo, é evidente que a palavra tem um papel destacado não somente no desenvolvimento do pensamento, e sim também no da consciência em seu conjunto. (*ibid.*, p. 346)

Vygotsky considerou a palavra significativa como a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana, como o *locus* do pensamento verbal – o *microcosmos da consciência humana*. Partindo do papel da significação da palavra como manifestação de um ato verbal do pensamento, a trajetória vygotskiana indicou o caminho da formação de conceitos⁵⁸: “A diferenciação entre o significado e o som, entre a palavra e o objeto e entre o pensamento e a palavra são fases necessárias na história do desenvolvimento do conceito.” (*ibid.*, p. 344)

A comunicação, que se baseia na compreensão racional e na transmissão premeditada do pensamento, utiliza-se de um *sistema de meios* que tem sido, é e será a *linguagem humana*, surgida da necessidade de comunicação no trabalho.⁵⁹ Essa comunicação pressupõe a generalização e o desenvolvimento do significado verbal. Nas palavras de Vygotsky, “... as formas superiores de comunicação psíquica, próprias do homem, são unicamente possíveis graças a que este, com ajuda do pensamento, reflita a realidade de forma generalizada.” (VYGOTSKI, 1993, p. 22)

Nesse contexto, a palavra apresenta-se, a princípio, como uma generalização bastante elementar, e à medida que a criança se desenvolve, os processos de generalização vão se complexificando, alcançando posteriormente a formação de autênticos conceitos que estão sempre em movimento, alterando-se, revendo-se. De acordo com Vygotsky:

indubitavelmente uma vitória do comportamento consciente sobre a mera espontaneidade do instinto biológico o fato de que entre a necessidade e a satisfação imediata seja introduzido o trabalho como elemento mediador.” (LUKÁCS, 1981, p. 31)

58 Vygotsky dedica dois capítulos de *Pensamento e Linguagem* para tratar especificamente da formação dos conceitos. (VYGOTSKI, 1993, p. 119-179 e 181-285)

59 Recorremos novamente a uma passagem em Lukács em que este afirma ser a linguagem uma das manifestações do comportamento especificamente humano que brota do trabalho e que, portanto, “no plano ontológico-genético”, deve ser entendida a partir dele: “... só o distanciamento conceitual dos objetos por meio da linguagem é capaz de fazer com que o distanciamento real que se realizou no trabalho seja comunicável e seja fixado como patrimônio comum de uma sociedade.” (LUKÁCS, 1981, p. 72)

O processo de desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras exige o desenvolvimento de uma série de funções (a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a diferenciação), de modo que uns processos psíquicos tão complexos não podem ser aprendidos e assimilados de maneira simples. (*ibid.*, p. 185)

Ao fazer tal consideração, Vygotsky fez uma crítica que consideramos ainda pertinente para nossas discussões pedagógicas atuais: trata-se da experiência pedagógica que se baseia no ensino direto dos conceitos, que recai em um simples verbalismo. Nesses casos, a criança não adquire conceitos, e sim palavras “ocas”, desprovidas de significado, utiliza muito mais recursos de memória do que de pensamento.

De acordo com Vygotsky, o caminho percorrido pela criança desde o primeiro conhecimento, que estabelece com um novo conceito, até o momento em que se apropria da palavra e do conceito, constitui-se como um complicado processo psíquico interno. O autor estabeleceu uma diferenciação entre os conceitos cotidianos, adquiridos na experiência informal, e os científicos, desenvolvidos a partir da instrução escolar.

Não é nosso propósito, nesse trabalho, entrar nas especificidades de um e outro conceito ou na relação que estabelecem entre si. Entretanto, não há como desconsiderar a complexidade que os envolve. O autor indicou que através dos conceitos científicos, por sua nova estrutura de generalização, estabelece-se a tomada de consciência. O conceito científico pressupõe uma outra forma de relação com o objeto, mais consciente e mais complexa, mediatizada por outros conceitos, compondo um verdadeiro sistema.

No próximo item, abordaremos alguns aspectos da língua escrita apontados por Vygotsky, para exemplificar o processo pelo qual passam esses conceitos denominados científicos.

3.5 Língua Escrita: uma Dimensão Específica da Linguagem

Vygotsky utilizou-se do aprendizado da linguagem escrita como um exemplo do processo de elaboração de um conceito científico. Para o autor, a linguagem escrita não é a simples tradução da linguagem oral em signos escritos, e o domínio da escrita não se reduz a assimilar simplesmente a técnica de escrever. Trata-se de uma função totalmente especial da linguagem, distinta da oralidade, tanto como são diferenciadas a linguagem interna e externa, por sua estrutura e modo de funcionamento.

Vygotsky, na sua época, fez algumas considerações sobre a língua escrita que ainda são bastante oportunas para os dias atuais. Ele criticou o papel insignificante que ocupava a escrita na prática escolar em comparação ao enorme papel que desempenhava no processo de desenvolvimento cultural da criança. (VYGOTSKI, 1995)

As instituições escolares, em sua época, davam ênfase ao traçado das letras e à formação de palavras, porém não ensinavam verdadeiramente a linguagem escrita e, por conseguinte, essa aprendizagem não ultrapassava os limites da tradicional ortografia e caligrafia. A escrita era vista como um hábito motor complexo, um problema do desenvolvimento muscular das mãos, uma questão de linhas pautadas.

Ao contrário, Vygotsky afirmou que a linguagem escrita se constitui em um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma virada crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança. O significado do domínio da linguagem escrita para a criança corresponde ao domínio de um sistema de signos simbólicos extremamente complexos. (VYGOTSKI, 1995)

Vygotsky concordou com Delacroix⁶⁰ em sua afirmação de que o sistema de escrita representa um simbolismo de segunda ordem que se transforma em um simbolismo direto. Ou seja, a linguagem escrita é formada por um sistema de signos que identificam

60 Henri Delacroix: (1873-1937), psicólogo francês, especialista em Psicologia Infantil e em Psicologia da Arte. (VYGOTSKI, 1993, p. 89)

convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral que são signos de objetos e relações reais. O nexó intermediário – a linguagem oral – pode extinguir-se gradualmente e a linguagem escrita se transforma em um sistema de signos que simboliza diretamente os objetos designados. (VYGOTSKI, 1995)

Sendo assim, ele conclui que é evidente que o domínio da linguagem escrita é o resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil. Para que a criança chegue a esse descobrimento fundamental deve compreender que, não somente se podem desenhar as coisas, e sim também a linguagem. Esse foi o descobrimento que levou a humanidade ao método genial da escrita por letras e palavras. Esse fato equivaleria a passar do desenho de objetos ao de palavras. (VYGOTSKI, 1995)

Ao nos determos na história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança deparamo-nos com as metamorfoses mais inesperadas, com a transformação de formas de linguagem escrita em outras. Nas palavras de Vygotsky, de comum acordo com Baldwin,⁶¹ o desenvolvimento da escrita não se dá linearmente, é tanto evolutivo quanto involutivo. Isso significa que ao lado de processos de desenvolvimento de avanços e aparições de formas novas, produzem-se a cada passo processos regressivos, de extinção, de desenvolvimento inverso de formas antigas. (VYGOTSKI, 1995)

Todo processo de desenvolvimento cultural da criança, assim como todo o processo de seu desenvolvimento psíquico, se constitui em um modelo de desenvolvimento revolucionário. O próprio tipo de desenvolvimento cultural da conduta humana, produto da complexa interação do desenvolvimento orgânico com o meio cultural, representa um modelo de desenvolvimento revolucionário. (VYGOTSKI, 1995)

O domínio da escrita não deve ser considerado como uma forma de comportamento puramente externa, mecânica, e sim como um determinado momento no

61 James Baldwin (1861-1934), psicólogo, sociólogo e historiador dos Estados Unidos, um dos fundadores da Psicologia Social norte-americana, filósofo idealista, considerou que a lição geral da Psicologia é a de estudar as diferenças individuais. Partidário de

desenvolvimento da conduta que está vinculado geneticamente com tudo aquilo que o teria preparado e feito possível. O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que estaria relacionada com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade.

De acordo com Vygotsky: “Para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança, necessitam-se complexos processos de desenvolvimento ...” (VYGOTSKI, 1991, p. 185)

Na perspectiva do autor, a linguagem escrita possui uma longa história, complexa, que se inicia muito antes que a criança comece a estudar a escrita na escola. A primeira tarefa de investigação científica é a de descobrir a pré-história da linguagem escrita da criança, para que se possa conhecer as etapas preparatórias desse desenvolvimento.

As experimentações feitas a esse respeito (por Luria, por exemplo) demonstraram que as crianças de 3-4 anos não consideravam a escrita como um meio, ou seja, faziam anotações mecânicas, imitavam o adulto, não utilizavam suas anotações como signos mnemotécnicos. No entanto, esse fato logo se modificava. E linhas traçadas, exemplificando, passavam a ser signos indicadores primitivos para a memória. Essa etapa poderia ser considerada a primeira antecessora da escrita posterior. Aos poucos, linhas indiferenciadas eram substituídas por pequenas figuras e desenhos, depois pelos signos. (VYGOTSKI, 1995)

Na linha de raciocínio do autor, a história do desenvolvimento da escrita se inicia quando se manifestam os primeiros signos visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nasceu a linguagem. O gesto,

introduzir na Psicologia o princípio evolucionista, Baldwin estudava o desenvolvimento da psique da criança desde as posições do biogenetismo. (VYGOTSKI, 1995, p. 168)

precisamente, é o primeiro signo visual da futura escrita da criança. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito, freqüentemente, um gesto que se afirma. (VYGOTSKI, 1995)

Vygotsky assinalou dois momentos que enlaçam geneticamente o gesto com o signo escrito. O primeiro momento está representado pelos rabiscos que a criança traça. Ao desenhar, passa freqüentemente à representação, assinala com o gesto o que tenta representar e o sinal deixado pelo lápis no papel não é mais que o complemento do que representa com o gesto. A criança desenha, a princípio, de memória. Representa, portanto, não o que vê, mas o que sabe. Desse modo aparece o que Bühler⁶² qualificou como desenho radiográfico. (VYGOTSKI, 1995)

O desenho infantil é uma etapa prévia da linguagem escrita por sua função psicológica. Representa uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. Quando a criança põe em seus desenhos a grande riqueza de sua memória, o faz como na linguagem, como se estivesse relatando. O desenho é uma linguagem gráfica nascida da linguagem verbal. Essa etapa da linguagem, diferente da escrita, é simbólica em primeiro grau, pois a criança não representa as palavras, e sim os objetos e as representações de tais objetos. (VYGOTSKI, 1995)

O segundo momento que forma o nexó genético entre o gesto e a linguagem escrita são os jogos infantis. Durante o jogo simbólico, uns objetos passam a significar outros ou os substitui. O que importa não é a semelhança entre o objeto e o que pretende significar e sim a utilização funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo. Nisso está a chave da explicação de toda a função simbólica dos jogos infantis. (VYGOTSKI, 1995)

Sendo assim, o jogo simbólico infantil poderia ser entendido como um sistema de linguagem muito complexo que, mediante gestos, informa e assinala o significado dos

62 Karl Bühler (1879-1963), psicólogo alemão, a partir de 1938 passa a residir nos Estados Unidos. foi representante da Escola de Wurtzburgo, discípulo de O. Külpe, especialista na psicologia dos processos intelectuais e do desenvolvimento da linguagem. (VYGOTSKI, 1993, p. 89)

diversos objetos utilizados. O objeto por si mesmo adquire a função e o significado do signo graças ao gesto que lhe atribui tal significação. O significado, portanto, reside no gesto e não no objeto.

Vygotsky enfatizou que já bastante cedo as crianças produzem a designação verbal convencional do objeto. Elas entram em acordo entre si. Na idade entre quatro e cinco anos, aproximadamente, forma-se uma conexão lingüística de extraordinária riqueza que explica, interpreta e confere sentido a cada movimento, objeto e ação por separado. Graças ao prolongado uso, o significado do gesto se transfere aos objetos e durante o jogo estes começam a representar determinados objetos e relações convencionais, inclusive sem os gestos correspondentes.

A semelhança dos objetos com o que vêm a significar não é a coisa mais importante. A cada novo significado, a estrutura habitual das coisas modifica-se por influência do novo significado que adquire. O aspecto mais importante é que a representação simbólica no jogo torna-se uma forma peculiar de linguagem indicativa de um possível caminho até à linguagem escrita.

Nas palavras de Vygotsky, o jogo e o desenho deveriam ser etapas preparatórias para o desenvolvimento da linguagem escrita. Ele considerou muito grandes as rupturas e os saltos que se produzem quando se passa de um mecanismo a outro. Sendo assim, o educador deveria ajudar a criança a perceber que "... não somente pode desenhar objetos, e sim também a linguagem." (VYGOTSKI, 1995, p. 203)

Para o autor, a linguagem escrita tem especificidades bastantes distintas daquelas da oralidade, exigindo um alto grau de abstração, pois carece de um aspecto bastante importante da linguagem oral, que proporciona entonação e expressividade: a materialidade sonora. Esse aspecto modifica completamente a possibilidade de expressão da escrita em relação à oralidade e se torna um obstáculo na apropriação desse tipo

específico de linguagem. Além do aspecto sonoro, há um outro complicador, a ausência de um interlocutor, que exige uma maior explicitação do que se pretende comunicar. Dessa forma, "... a linguagem escrita introduz a criança no plano abstrato mais elevado da linguagem, reestruturando com isso o sistema psíquico da linguagem oral estabelecido com anterioridade." (VYGOTSKI, 1993, p. 230)

Na apropriação da linguagem escrita, há a exigência da tomada de consciência da estrutura fônica das palavras para que possam ser representadas em signos. A linguagem escrita obriga a criança a atuar de modo consciente sobre o próprio processo da fala e conseqüentemente eleva-se o desenvolvimento da linguagem a um grau superior.

Vygotsky pôs, dessa forma, a linguagem escrita na ordem de um conceito científico. Sendo assim, só poderia ser desenvolvida mediante intervenção pedagógica intencional, ou seja, através de processo de ensino que levasse a esse aprendizado: produto do desenvolvimento histórico-cultural dos seres humanos. O autor ressaltou, ainda, que devemos reconhecer que qualquer processo de instrução tem sua estrutura interna, sua sucessão, sua lógica de desenvolvimento e que também em cada ser humano que aprende existe uma rede interna de processos que se movimentam durante a instrução escolar, porém, que possuem sua própria lógica de desenvolvimento.

Na perspectiva de Vygotsky, o bom ensino é aquele que parte do que a criança é capaz de realizar em colaboração com adultos ou crianças mais experientes. Pois o que ela consegue fazer com ajuda em um determinado momento, poderá superar e fazer por si só, em outro momento. Para o autor: "A instrução unicamente é válida quando precede ao desenvolvimento. Então desperta e engendra toda uma série de funções que se achavam em estado de maturação e permaneciam na zona de desenvolvimento proximal." (VYGOTSKI, 1993, p. 243) A distância entre o que a criança é capaz de realizar sozinha

(nível real) e o que ela é capaz de realizar com a ajuda de pessoas mais experientes (nível proximal) constitui o que Vygotsky denominou de “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

Ao introduzir a idéia de uma educação que altera as relações entre a aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky rompeu com uma forma linear de perceber o processo de desenvolvimento humano e apontou para o fato de que as funções psíquicas superiores só podem ser desenvolvidas pelo acesso aos meios culturais produzidos historicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, ao acompanhar as idéias de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, evidenciou-se sua significativa contribuição para as discussões pedagógicas em torno da linguagem. O trabalho humano social, privilegiado por ele, desencadeia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sendo mediado por instrumentos simbólicos. Nesse sentido, a linguagem (principalmente as modalidades oral e escrita), situa-se entre as representações sógnicas mais relevantes para o desenvolvimento cultural da humanidade. E, portanto, é inegável seu papel na educação.

A linguagem, como vimos, constitui-se no curso da história social e permite aos homens e mulheres extrapolarem os limites imediatos e interpretarem o mundo por intermédio de relações complexas, generalizações e abstrações que se utilizam de representações semióticas. Surgida da necessidade de comunicação entre os seres humanos no processo do trabalho, ela é parte constitutiva do processo de humanização e transforma-se em fator decisivo no conhecimento humano.

Além de representar objetos, sensações do real etc., abstrai propriedades essenciais e as relaciona em categorias, facilitando o processo de transmissão de informações compiladas ao longo de séculos de prática histórico-social. O ser humano não reinventa suas descobertas anteriores a cada nova geração, pode prescindir da experiência imediata e estabelecer relações simbólicas cada vez mais sofisticadas. A linguagem reorganiza os processos de percepção, memória e imaginação, influi sobre o pensamento e o reorganiza, complexificando os processos psíquicos em níveis superiores.

Ao prenunciar, na relação entre pensamento e linguagem, a interseção denominada pensamento verbal, Vygotsky sinaliza para a relevância da significação como uma característica fundamental do ser social, a nosso ver, de extrema importância para as discussões em torno do ensino de língua materna. Se nos pautamos numa concepção de

desenvolvimento humano que descarta a possibilidade de atrelarmos a formação das nossas funções superiores à herança genética (como parece ser a tônica nas discussões pedagógicas em nossas escolas) e ressalta o papel de uma intervenção pedagógica intencional, será possível repensar os desafios postos em nosso cotidiano escolar.

Nesse sentido, concordamos que o postulado vygotskiano, se não trouxe soluções, pelo menos apontou rumos para discussões no campo educacional que podem “mexer com os ânimos” de “posturas fossilizadas” e nos permitir rever, dentre algumas dessas atitudes, o próprio ensino de língua materna, que deveria estar ancorado no papel relevante que possui a linguagem no desenvolvimento humano, como produção de signos e sentidos.

Autores atuais (Morato, Smolka, Oliveira, Pino e outros) que trabalham com a perspectiva desenvolvida por Vygotsky, reconhecem seu valor para o campo educacional. Mas já saindo de um certo deslumbramento inicial que a obra suscitou na ação educativa, induzem-nos a algumas reflexões: Vygotsky foi um homem que discutiu sobre questões postas em seu contexto e nas possibilidades de sua vida breve. Admitir as lacunas de sua obra frente ao que temos atualmente em relação às discussões sobre a linguagem, os processos psicológicos, as questões de entendimento histórico, nos ajuda a desvelar nossos próprios avanços nesses campos e também a reconhecer nossas próprias limitações.

Nosso objetivo nessa dissertação, porém, não foi o de aprofundar as possíveis ambigüidades e lacunas da obra de Vygotsky, uma obra esboçada nas primeiras décadas deste século e interrompida precocemente. Deixamo-nos levar pela sedução de conhecê-la e pelo reconhecimento de que tais discussões são produtivas para o campo educacional.

Entretanto, não podemos deixar de considerar autores como Smolka (1995b), Oliveira (1995b), Pino (1995) e Morato (1996), dentre outros, que avançam nas

discussões, mostrando um quadro de interpretações controversas sobre aspectos da obra do autor, polemizando sobre alguns pontos talvez obscuros dessa obra, embora reconhecendo sua importância para as questões mais recentes que se colocam no campo educacional.

Smolka (1995b), por exemplo, afirma que há interpretações divergentes sobre a concepção de linguagem como instrumento na perspectiva de Vygotsky. Muitas dessas elaborações nem sempre atingem a idéia marxiana do uso de instrumentos pelos seres humanos, como um processo metabólico de mudanças recíprocas – ser/natureza. A nosso ver, alguns desses desdobramentos tendem a “desmarxizar” a proposta vygotskiana, imprimindo-lhe, assim, um caráter meramente mecanicista. De acordo com autora, entretanto,

... as elaborações de Vygotsky vão além da questão instrumental. Anunciam outras possibilidades de se conceber a linguagem, o que traz para o centro das discussões a questão do seu caráter constitutivo. Além disto, [o autor] aponta para a psicologia como um possível e necessário lugar de indagação e investigação da linguagem. (SMOLKA, 1995b, p. 12-13)

Oliveira (1995b) pode ser citada como exemplo de uma autora que discute o conceito de linguagem como instrumento. Ela situa sua discussão a partir da obra *Estudos sobre a História do Comportamento: o Macaco, o Primitivo e a Criança*⁶³ (Vygotsky e Luria, 1996), publicado pela primeira vez em 1930, como referência que favorece a interpretação da linguagem como instrumento, embora concorde que trabalhos escritos em 1929 e 1934, permitem uma outra interpretação: a do caráter constitutivo da linguagem. Sendo assim, ao desenvolver suas idéias, acaba por reconhecer, concordando com Smolka, que o conceito

63 Wertsch (1996) faz ressalvas a alguns aspectos da argumentação dos autores nessa obra, no que diz respeito à área da antropologia e da lingüística. Alega que são datados, isto é, muitos desses argumentos já são contestados por discussões que vigoram atualmente. No entanto, reconhece que embora alguns dos detalhes possam ser ultrapassados, isso não questiona a abordagem genética básica que buscavam delinear.

de linguagem apenas como instrumento é insuficiente, pois Vygotsky o extrapola quando entra nos aspectos da significação.

Outro ponto ambivalente apontado por Smolka (1995b) é em relação ao conceito de signo, tal como foi elaborado pelo autor. Ela afirma que ora Vygotsky aproxima-se de alguns teóricos, como Saussure, quando se refere a som e significado da palavra (como aspecto externo e interno respectivamente); ora aproxima-se da linha de Peirce, quando menciona a mediação semiótica e a não correspondência estrita entre significado, som, palavra, coisa, pensamento.

Smolka reconhece também que Vygotsky não sistematiza os aspectos constitutivos e históricos da língua/linguagem. No entanto, a autora reconhece que este autor levanta indagações que remetem a essas questões. Quando, por exemplo, explora as complexas relações palavra/som/significado/sentido, de certa forma, intui e desvela a possibilidade da transformação dos sentidos, privilegiando a dimensão significativa, constitutiva da linguagem. Assim, as noções de função comunicativa, de função instrumental, parecem sair do foco, e a dimensão significativa entra em cena e se destaca. A compreensão se sobrepõe à comunicação: “Compreender palavras implica compreender pensamentos, motivos, desejos... e isto pode implicar ‘meias palavras’, palavras ‘erradas’, ou até palavra nenhuma...” (SMOLKA, 1995b, p, 16)

Pino (1995) também concorda que o signo é um ponto polêmico em Vygotsky. De acordo com o autor, nos postulados vygotskianos não encontramos uma teoria semiótica propriamente dita, e sim idéias não sistematizadas a respeito do signo, particularmente o lingüístico (a palavra), com uma aproximação que vai ao encontro da proposta de Peirce. Segundo Pino, em linhas gerais, na perspectiva de Peirce, um signo é aquilo que representa algo para alguém. Fica suposta, nesse caso, a existência de uma

estrutura relacional triádica – signo/objeto/interpretante – distinta da estrutura diádica de Saussure –significante/significado.

Na interpretação de Pino (1995), para Vygotsky o signo lingüístico é composto da palavra ou som, do referente e do significado. Por conseguinte, a relação entre som e referente, na estrutura simbólica do signo lingüístico, só emerge através da significação, implicando que é na e pela significação que a linguagem se articula com o pensamento. É também a significação que faz da fala uma atividade produtiva, pois sua função não é apenas a da comunicação, mas a da produção de sentido.

Pino apresenta como um outro ponto polêmico as questões referentes à representação e a ressalta como um conceito bastante complexo e não consensual. De acordo com o autor, este aspecto não foi desenvolvido de forma específica por Vygotsky, nem pelos outros autores da linha histórico-cultural, como o faz Piaget. No entanto, ele reconhece que, para Vygotsky, a função representativa é também função da linguagem, junto com a função comunicativa. A função representativa é o que define o signo: “As coisas em si não seriam totalmente conhecidas se não fossem re-conhecidas pelo pensar humano através da palavra.” (PINO, 1995, p. 39)

Algumas outras observações bastante relevantes sob o ponto de vista da lingüística são feitas por Morato, que procura aproximar as elaborações de Vygotsky das atuais teorias enunciativo-discursivas. A autora também considera que a linguagem não pode ser vista como mero instrumento. Para ela, Vygotsky parece intuir que “... não há possibilidades de conteúdos cognitivos integrais ou domínios do pensamento fora da linguagem, nem possibilidades integrais de linguagem fora dos processos interativos humanos”. (MORATO, 1996, p. 18)

Morato, além de ressaltar as contribuições da proposta vygotskiana, admite que há vários pontos controversos. Há um aspecto, por exemplo, que ela julga bastante

problemático. É o fato de Vygotsky indicar a existência de um pensamento pré-verbal e uma linguagem pré-intelectual na história do desenvolvimento do pensamento e da linguagem. De todo modo, relativiza a autora, essa questão aparece no texto de 1929 – *As raízes genéticas do pensamento e da linguagem*⁶⁴ – muito mais para criticar as vertentes teóricas de sua época (reflexologia, gestalt ou a Escola de Würzburg) que os identificava como sendo uma mesma coisa ou os colocava em uma certa hierarquia.

Nos textos subsequentes de Vygotsky, de acordo com Morato, esse fato perde a centralidade e a ênfase é dada ao pensamento verbal. Isso aponta para uma controvérsia – a dicotomia linguagem/pensamento nos primeiros escritos de Vygotsky –, mas ao mesmo tempo indica um grande salto: a relevância do pensamento verbal – forma de pensamento mediado e impregnado de linguagem, cuja unidade é o significado/sentido da palavra, que garante a relação entre linguagem e pensamento. Tal relação é bastante discutida no último capítulo de *Pensamento e Linguagem*.⁶⁵

Um outro ponto considerado pela autora bastante polêmico são as idéias de Vygotsky em relação à linguagem egocêntrica discutida por Piaget. A autora levanta a seguinte questão: “A maneira como Piaget e Vygotsky concebem o fenômeno, e os seus desacordos, [parece] ser o pivô de um grande celeuma. Falariam os dois da mesma coisa?” (MORATO, 1995, p. 75) Em nossa opinião, o próprio Vygotsky respondeu a essa questão, visto que demonstrou, em seus argumentos, que concebia a linguagem egocêntrica de uma forma completamente oposta à maneira como a concebeu Piaget.

Um outro aspecto de discordância, apontado por Morato, é em relação à afirmação de Vygotsky de que a fala egocêntrica cessa quando se internaliza; surge diante de dificuldades e desaparece quando as “linguagens” se separam (por volta dos sete anos).

64 Corresponde ao capítulo quatro do segundo volume das “Obras Escogidas” de Vygotski (1993).

65 Trata-se do capítulo sétimo do segundo volume das Obras Escogidas de Vygotsky (1993) intitulado “Pensamento e Palavra”.

Para a autora, essas linguagens (interna/externa) continuam a coexistir indefinidamente, visto que se trata de uma atividade epilingüística que perdura porque faz parte do processo verbal. Elas integram a construção do sentido e a própria atividade discursiva, explicitando-se em dadas circunstâncias.

Como vimos, são muitas as questões em aberto, ainda por discutir, discordar e polemizar sobre a obra de Vygotsky. Há pontos de vista distintos, de acordo com o *locus* de onde se posicionam os autores para observá-la. Entretanto, é inegável a unanimidade em relação à importância de muitas das idéias elaboradas ou apenas intuídas pelo autor, dentre estas as contidas no capítulo VII de *Pensamento e Linguagem*. Como se sabe, trata-se de um dos capítulos fundamentais para a compreensão do que seja o fenômeno da significação.

Nesse contexto de interpretações, constatamos que esses autores percebem que, para Vygotsky, a concepção de linguagem transcende o aspecto meramente instrumental. A interpretação feita por Pino, por exemplo, lembra que a perspectiva de Vygotsky e de alguns outros autores, esboçada pela corrente histórico-cultural de psicologia, compreende que “... o conhecimento resulta da atividade dos homens (ou trabalho social, no sentido marxista), a qual se caracteriza por ser social, instrumental e produtora.” (PINO, 1995, p. 31)

O autor salienta, portanto, três importantes características da atividade humana. Dizer que a atividade é social significa que, além de ser socialmente planejada, tanto os instrumentos produzidos para realizar as ações, quanto o produto dela são socializáveis, isto é, poderão ser utilizados por outros. Quando o autor afirma que a atividade é instrumental, significa “... que ela é sempre mediada por instrumentos e que estes são criados pelos homens em função da natureza das ações por eles planejadas.” Esses

instrumentos apresentam-se sob dois tipos: técnicos e semióticos (sistema de signos).

(*ibid.*, p. 31)

Esses dois aspectos da atividade humana possibilitam a terceira característica – a produção – ou seja, a transformação simultânea do objeto e do sujeito da ação. De acordo com Pino,

O duplo caráter instrumental da atividade humana define o conceito de trabalho social, o qual implica um duplo processo: de objetivação da subjetividade – o produto da ação é a materialização das qualidades do sujeito agente – e de subjetivação da atividade objetivada – o produto da própria ação pode ser reapropriado pelo sujeito. Isso coloca o ser humano acima da ordem biológica e o introduz na ordem da cultura
(*ibid.*, p. 32)

Em síntese, Pino enfatiza que a atividade humana, na perspectiva da corrente histórico-cultural de psicologia, é concebida como um processo dialético cujo fundamento reside na mediação técnica e semiótica. E dentre as produções humanas, considera a mais importante a invenção de sistemas de signos, visto que são processos representacionais que permitem aos seres humanos outra forma de existência – a simbólica.

Nessa linha de raciocínio, o autor aponta para o sentido do campo do conhecimento. “Conhecer é um tipo de atividade que envolve três elementos: um ‘sujeito capaz de conhecer’, o ‘ato de conhecer’, e a ‘coisa conhecida’.” Para ele, a capacidade de conhecer é uma característica adquirida ao longo da história social e cultural dos seres humanos, ou seja, de origem filogenética. Ao contrário, o ato de conhecer resulta da ação do sujeito e das condições sociais e culturais que fazem essa ação ser possível. O conhecimento é a “... re-significação pelo sujeito de algo já significado socialmente, o que pressupõe uma atividade semiótica específica a cada sujeito.” (*ibid.*, p. 33) Pino acentua o papel da mediação semiótica nos processos cognitivos:

A metáfora “o mundo é um livro aberto”, por sugestiva que possa parecer, só tem sentido se existir um “leitor” capaz de fazer sua leitura; caso contrário, este “livro” permaneceria eternamente fechado para o homem, como permanece para as outras espécies. É o que ocorre com a criança diante do mundo cultural: enquanto ela não tiver acesso ao universo dos signos e aos processos de significação, o mundo cultural dos homens permanecerá um mistério para ela. (*ibid.*, p. 35)

Também na interpretação de Morato a linguagem não pode ser vista como meio ou instrumento. Ela é a própria essência da vida mental. Em decorrência, o conceito de mediação simbólica não é apenas um ornamento, pois, através dele, Vygotsky relaciona a linguagem com a atividade e “descobre a História”. (MORATO, 1996, p. 119)

Sendo assim, a concepção de linguagem de Vygotsky tenta dar conta não apenas de seus aspectos interativos e discursivos, mas também de sua natureza cognitiva. A autora em suas argumentações afirma que as idéias de Vygotsky possuem bases estimulantes para os inúmeros estudos atuais sobre cognição e discurso.

Morato reconhece “o vaivém teórico de Vygotsky, suas controvérsias e imprecisões, típicas de um quadro teórico inacabado”. No entanto, enfatiza suas contribuições afirmando que ele “... assinalou o papel da linguagem frente ao pensamento em termos auto-reflexivos, como não se fazia então.” (1996, p. 33) Ao dispor a interação verbal, dentre as outras interações humanas, como representativa da relação entre linguagem e pensamento, Vygotsky apontou para o papel do dialogismo como o elemento constitutivo dos processos cognitivos e o papel da interação como a sua dimensão fundadora, ou seja, “a cognição individual constitui-se pela interiorização das formas sociais, dialógicas, das interações humanas.” (MORATO, 1996, p. 38)

A autora complementa, ainda, que

Há um esforço, nas reflexões de Vygotsky acerca da linguagem, que se pauta por dois aspectos essenciais para as conclusões do capítulo 7 de “Thinking and Speech”: um relaciona o desenvolvimento lingüístico com o desenvolvimento da consciência; outro – não menos interessante

– concebe a interação social (em especial, a verbal) como uma espécie de reguladora no fluxo da indeterminação, incompletude, da ilusão (realista) necessária para que ocorra alguma comunicação, isto é, a ilusão da coincidência entre as palavras e as coisas. (*ibid.*, p. 52)

Para a autora, as formulações de Vygotsky indicam que os processos semânticos ultrapassam os limites de uma semântica lógica e apriorística e, por isso, estão longe de ser universais. Segundo Morato, “A tarefa constitutiva e estruturante da linguagem, contínua e descontínua, coloca os interlocutores sempre numa relação que envolve a língua e determinados sistemas de referência antropocultural.” (MORATO, 1996, p. 83)

Ainda na compreensão de Morato, para Vygotsky, a consciência individual é um fato histórico-cultural, impregnado de signos. De acordo com a autora, “A linguagem é para Vygotsky a grande matriz semiótica, mas não está desvinculada da cognição e das contingências sócio-culturais da vida em sociedade. Tal é a derivação que lhe convém fazer da filogênese: **sem práxis não há significação.**” (*ibid.*, p. 85, grifo no original)

Nesse contexto, a noção de função reguladora da linguagem está vinculada à emergência da consciência no processo de interação social, mediada especialmente pela linguagem. Essa noção está muito próxima da atividade constitutiva e de uma concepção de linguagem como trabalho. Sendo assim, Morato associa Vygotsky à perspectiva enunciativo-discursiva visto que, para ele, os recursos sintáticos e semânticos, além dos cognitivos, não são suficientes para dar conta da significação, sendo sempre necessária a consideração da instância histórica de produção dos enunciados - as situações enunciativas e os processos discursivos.

Morato afirma que há dois momentos em que Vygotsky melhor explorou suas idéias sobre a linguagem na atividade cognitiva: quando descreveu o seu papel no processo de internalização e quando desenvolveu a noção de “zona de desenvolvimento proximal”. (MORATO, 1996, p. 99) A autora justifica que o processo de internalização é uma das

contribuições mais importantes de Vygotsky pela presença da fala egocêntrica que reflete a emergência de uma nova função, auto-reguladora, reflexiva da linguagem. Para Morato, o fundamento da relação entre linguagem externa, fala egocêntrica e linguagem interna encontra-se na maneira pela qual Vygotsky concebe a linguagem, ou seja, como atividade organizadora (transformadora, significativa) da relação entre o sujeito e a realidade. Isso significa dizer que o desenvolvimento da linguagem e de outras funções cognitivas está submetido ao desenvolvimento sócio-cultural.

Segundo Morato, embora haja alguma ambigüidade nos textos de Vygotsky, é seu mérito ter atribuído também à face interna da linguagem os motivos e as intenções dos interlocutores, a partilha e a disputa de seus pressupostos de conhecimento, os diferentes sistemas de crença em jogo na tarefa interpretativa, os subentendidos, etc. Para a autora, ao tentar estabelecer a distinção entre linguagem interna e externa, o que Vygotsky conseguiu foi alertar para o fato de que, tomadas discursivamente, não são absolutamente dissociáveis.

A autora não deixa de considerar que há um esforço de Vygotsky em relação à linguagem interna que escapa aos lingüistas e psicólogos de sua época.

Caso Vygotsky fosse um lingüista de nosso tempo, certamente poderia sofisticar a sua análise e descobrir processos enunciativos distintos dos semânticos, ou descrever melhor a estrutura semântica e as diferenças entre linguagem interna e linguagem externa, além de analisar melhor o momento em que, pela fala egocêntrica – tal como ele a concebe – se articula e se constrói o discurso interior, mental, sob o exterior, social. ((*ibid.*, p. 78)

Morato aponta, ainda, a ZDP como uma outra importante contribuição de Vygotsky por indicar que a interação social e o processo educacional são motores da transformação qualitativa da cognição humana. Ou seja, através desse conceito, o autor acentua, como fatores primordiais para o processo de desenvolvimento humano, o papel

do adulto e sua interação com a criança mediante “instrumentos e símbolos” constituídos culturalmente. Nas palavras de Morato, “O outro surge como mediador e restritor da significação: a regulação das ações da criança por parte do adulto pode ser interpretada como mediação e organização do trabalho lingüístico-cognitivo, o qual ela passa a fazer por si e dirigir ao outro.” (MORATO, 1996, p. 89)

Para concluir, voltamos a enfatizar que, não obstante a existência de críticas, é inegável o consenso entre os intérpretes de Vygotsky sobre sua importância nos estudos a respeito da linguagem e de sua relevância para o desenvolvimento humano. Por isso, nessas considerações finais, recorreremos a essas outras “vozes” indicadoras de possíveis questões não resolvidas, que nos incitam a repensar nossa própria concepção de linguagem à luz das elaborações de Vygotsky.

Se levarmos em conta as discussões que ainda estão presentes em nosso cotidiano escolar, vemos resquícios de épocas remotas que ainda permanecem entre nós: inquestionáveis como mitos e resistentes como fósseis. Todavia, se acreditamos no movimento e nas possibilidades objetivas/subjetivas da condição humana, há que se acreditar que também as mudanças compõem o campo das possibilidades.

Em vista de todas essas reflexões, com base na perspectiva histórico-cultural, ao refletirmos sobre o desenvolvimento humano, deveremos considerar que nos constituímos como tais nas relações que estabelecemos com outros seres humanos no processo de trabalho, no metabolismo ser/natureza, e nosso desenvolvimento se dará mediante as condições objetivas postas, as finalidades colocadas, as opções feitas. O campo de mediações, ou seja, a *teia* de relações em que cada ser está imerso, será constitutivo desse ser.

Por essa razão, ao se pensar na categoria atividade consciente/trabalho como fundamental no processo de humanização, simultaneamente haveremos que abordar a linguagem, com sua natureza social e simbólica, como constitutiva desse mesmo processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A GUERRA do fogo. Jean Jacques Annaud. Montreal: ICC - Internacional Cinema Corporation, 1981. (100 min.). Filme preto & branco.
- ALVAREZ, A.; DEL RÍO, P. Educação e Desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. v. 2: Psicologia da Educação. Porto alegre: Artes Médicas, 1996. p. 79-104.
- ANDRADE, Carlos Drummond de Andrade. **Antologia Poética**. 36 ed., Rio de Janeiro : Record, 1997, p. 185-187.
- AS BORBOLETAS de Zagorsk. TV Escola : Primeiro programa da série Educação Especial, 1990 (59 min.), video – documentário.
- BAQUERO, R. **Vygotski e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.
- BERNARD, M. A Psicologia. In: CHÂTELET, F. [org.] **A filosofia das Ciências Sociais: de 1860 aos nossos dias**. vol. 7, Rio de Janeiro : Zahar, 1974. p. 17-98.
- BLANCK, G. Vygotsky: O Homem e sua Causa. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da Psicologia Sócio-histórica**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996. p. 31-55.
- CARNEIRO, M.S.C. **Alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais nas redes públicas de ensino regular: integração ou exclusão?** Florianópolis, 1996.152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. 9. ed., São Paulo : Ática, 1997.
- ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil. v. 7, 1982.
- ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil. v. 12, 1982
- FREITAS, M. T. de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2. ed., Campinas: Papyrus, 1994.
- FREITAS, M.T. de A. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação: Um Intertexto**. 3. ed., São Paulo : Ática, 1996.
- GARCIA, R. **Interações voltadas à cidadania e à filantropia na escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras**. Florianópolis, 1998. 183 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

GÓES, M. C.; SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). **A significação nos espaços escolares: interação social e subjetivação.** Campinas : Papyrus, 1997.

JAPIASSU, H. **Introdução à epistemologia da Psicologia.** 2. ed., Rio de Janeiro : Imago, 1977.

LUKÁCS, G. **Il lavoro: per una ontologia dell'essere sociale.** Roma : Riunit, 1981. (Tradução de Ivo Tonet de 1996 do Cap. I, v.2 - Mimeo)

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** 10. ed., São Paulo : Hucitec, 1996.

MORAES, M. C.; DUAYER, M. A ética pragmática do neoconservadorismo: Richard Rorty. In: HÜHNE, L. M. [org] et. al. **Ética.** Rio de Janeiro : UAPÊ, 1997. p. 99-139.

MORAES, M.C.M. de. A Revolução Científica Moderna. In: HÜHNE, L. M. [org]; et. al. **Fazer Filosofia.** Rio de Janeiro : UAPÊ, 1994. p. 76-96.

MORATO, E. M. **Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem.** São Paulo : Plexus, 1996.

OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. In: OLIVEIRA, M. K. de. [org.]. **Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. Cadernos CEDES.** Campinas: Papyrus, n.35, 1995a, p. 9-14.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento : um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. K. de. Linguagem e Cognição: questões sobre a natureza da construção do conhecimento. **Temas em Psicologia: Cognição e Linguagem / A Questão da Integração do Deficiente.** Ribeirão Preto: FCA, n. 2, 1995b, p. 1-9.

OLIVEIRA, M.A. de. **Reviravolta lingüístico pragmática na Filosofia contemporânea.** São Paulo : Loyola, 1996.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social).** São Paulo: Plexus, 1994.

PINO, A. Semiótica e Cognição na Perspectiva Histórico-Cultural. **Temas em Psicologia: Cognição e Linguagem / A Questão da Integração do Deficiente.** Ribeirão Preto: FCA, n. 2, 1995, p. 31-39.

PORTOCARRERO, V. O Surgimento das Ciências Humanas. In: HÜHNE, L. M. [org] et. al. **Fazer Filosofia.** Rio de Janeiro : UAPÊ, 1994. p. 97-121.

- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 2 ed., Petrópolis : Vozes, 1995.
- SMOLKA, A. L. B.; GOES, M. C. [org.]. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** 2. ed., Campinas: Papirus, 1995a.
- SMOLKA, A. L. B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas em Psicologia: Cognição e Linguagem / A questão da integração do deficiente.** Ribeirão Preto : FCA, n. 2, 1995b, p. 11-21.
- VEER, R.V.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** São Paulo : Unimarco\Loyola, 1996.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I:** (Incluye el significado histórico de la crisis de la Psicología). Madrid: Visor, 1991.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II:** (Incluye pensamiento y lenguaje / conferencias sobre Psicología). Madrid: Visor, 1993.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III:** (Incluye Problemas del desarrollo de la Psique) Madrid: Visor, 1995.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V:** fundamentos da defectologia. Madrid: Visor, 1997.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- WERTSCH, J. V. Apresentação In: VYGOTSKY, L. S.; Luria, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- ZANELLA, A. V. **Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em situações variadas.** São Paulo, 1992. 139 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica.

ANEXO: OBRAS COMENTADAS

Obras de Autores Brasileiros sobre Vygotsky

FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto.** 3. ed., São Paulo : Ática, 1996.

Procura discutir as possibilidades de uma psicologia que contribua para as questões educacionais através das concepções fornecidas pelos enfoques sócio-históricos de Vygotsky e Bakhtin.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.** 2. ed., Campinas : Papyrus, 1994.

Esta obra apresenta sete tópicos, dentre eles: um processo dialógico de trabalho; procurando nos textos, nos contextos, construir um outro texto; Vygotsky e Bakhtin no Brasil etc. A autora parte de estudos sobre o pensamento de Vygotsky e Bakhtin e estabelece um diálogo com textos produzidos por professores de diversas universidades brasileiras, das áreas de Educação, Psicologia e Linguagem que desenvolvem trabalhos sobre as obras destes dois autores.

GÓES, M. C.; SMOLKA, A. L. B. (Orgs.) **A Significação nos Espaços Escolares: Interação Social e Subjetivação.** Campinas : Papyrus, 1997.

Trata-se de uma coletânea de sete artigos relacionados à linguagem e cognição que problematizam o processo de significação nos espaços escolares a partir da observação de episódios em sala de aula.

MORATO, E. M. **Linguagem e Cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem.** São Paulo : Plexus, 1996.

Análise de algumas reflexões de Vygotsky sobre a linguagem e seu funcionamento a partir do ponto de vista da lingüística. São discutidos, dentre outros temas: a importância das contribuições de Vygotsky para os estudos que envolvem linguagem e cognição; a questão da função reguladora da linguagem, etc.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo : Scipione, 1993.

Publicação que sintetiza alguns pressupostos básicos da perspectiva vygotskiana: história pessoal e história intelectual; a mediação simbólica; pensamento e linguagem; desenvolvimento e aprendizado; o biológico e o cultural: os desdobramentos do pensamento de Vygotsky.

OLIVEIRA, M. K. de [org.]. **Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico-Cultural. Cadernos CEDES**. n. 35, Campinas : Papyrus, 1995.

Coletânea de artigos que elucida vários pontos da teoria em questão, dentre esses: a função da linguagem na formação da consciência, os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal, interações sociais e desenvolvimento etc.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky (A Relevância do Social)**. São Paulo: Plexus, 1994.

Estudo que marca as distinções entre as obras de Piaget e Vygotsky no que diz respeito aos pressupostos filosóficos, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e a concepção do processo de socialização em uma e outra abordagem.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

Apresenta quatro sintéticos capítulos sobre o autor e sua obra: a vida breve e intensa de Vygotsky; a cultura torna-se parte da natureza humana; pressupostos filosóficos e implicações educacionais do pensamento vygotskiano; Vygotsky: abrangência, contribuição e estilo.

SMOLKA, A. L. B. e GÓES, M. C. [org.]. **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** 2. ed., Campinas: Papirus, 1995.

Coletânea de artigos em forma de relatos de pesquisa sobre a investigação do processo de conhecimento no espaço pedagógico com base na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.

SOUZA, S. J. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** 3. ed. Campinas: Papirus, 1996.

Busca discutir a necessidade de novos paradigmas para as ciências humanas e desdobra-se em dois encaminhamentos: a necessidade de construir uma nova concepção de linguagem no diálogo entre as teorias de Bakhtin, Vygotsky e Benjamin e compreender a infância como caminho indireto para discutir o mal-estar da cultura do adulto no mundo moderno.

Obras Traduzidas para a Língua Portuguesa sobre Vygotsky

BAQUERO, R. **Vygotski e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.

Trata-se de tradução de um autor que trabalha com a perspectiva histórico-cultural e esboça em três partes a relação da obra de Vygotsky com a educação, abordando, dentre outras questões: os processos psíquicos superiores; os processos de interiorização; o

domínio dos instrumentos de mediação; as relações entre pensamento e linguagem; os processos de desenvolvimento e as práticas educativas, etc.

MOLL, L. C. [org.] **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Obra traduzida que abrange dezessete artigos referentes à perspectiva histórico-cultural, organizados em três tópicos: questões históricas e teóricas, implicações educacionais e aplicações instrucionais.

VEER, R. V.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** São Paulo: Unimarco\Loyola, 1996.

Tradução de um minucioso estudo sobre a biografia do autor e sua perspectiva teórica, dividido em três partes: Os primeiros anos em Moscou 1924-1928; A teoria histórico-cultural 1928-1932; Moscou, Kharkov e Leningrado 1932-1934.

Obras Traduzidas para a Língua Espanhola sobre Vygotsky

WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formacion social da mente.** Barcelona : Paidós, 1988.

Essa obra é uma interpretação do desenvolvimento das principais idéias do postulado Vygotskiano a partir de diversos contatos de seu autor (1975/1984) com colegas e discípulos de Vygotsky (Luria, Leontiev, Elkonin, Zaporozhets etc..), assim como, com estudiosos ocidentais da obra (Cole, Scribner, Greenfield, etc..). O autor discute três temas principais que permeiam os escritos de Vygotsky : a utilização do método genético; as origens sociais das funções psíquicas superiores; a noção de mediação simbólica - o papel das ferramentas e signos na atividade social e psicológica.

WERTSCH, J. V. **Voces de la Mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada.** Madrid: Visor, 1993.

Trata-se da tradução de uma obra americana para o espanhol, que desenvolve como unidade de análise – *a ação mediada* – estabelecida entre a psicologia e a semiótica, e através da última entre a psicologia e as demais ciências sociais. O autor irá trabalhar com as perspectivas de Vygotsky e Bakhtin. Apresenta-se em seis capítulos, dentre os quais: uma aproximação sócio-cultural à mente; mais além de Vygotsky: a contribuição de Bakhtin; a pluralidade de vozes do significado, etc.

KOZULIN, A. **La Psicología de Vygotsky: biografía de unas ideas.** Madrid: Alianza, 1994.

Essa obra é sobre Vygotsky, sua teoria psicológica e a vida póstuma de seus pensamentos. Está dividido em sete capítulos, dentre os quais: Para a psicologia da arte; A psicologia da tragédia; A crise da psicologia, ferramenta e símbolo no desenvolvimento humano; etc.

Obras de Vygotsky Traduzidas para a Língua Portuguesa

VYGOTSKI, L. S. [org.: Cole, Scribner, et al.]. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5. ed., São Paulo : Martins Fontes, 1996.

Trata-se de tradução de alguns ensaios de Vygotsky. Está dividida em duas partes: a primeira, “Teoria básica e dados experimentais”, aborda temas como: o instrumento e o símbolo no desenvolvimento infantil; internalização das funções psíquicas superiores; o método etc.; e a outra parte, “Implicações Educacionais”, aborda: interação entre aprendizado e desenvolvimento; o papel do brinquedo no desenvolvimento; a pré-história da linguagem escrita etc.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Nessa obra encontramos uma tradução sucinta de *Pensamento e Linguagem*. Os sete capítulos da obra de Vygotsky apresentam-se de maneira bastante resumida, se comparada à tradução da mesma obra em língua espanhola.

VIGOTSKII, L. S.; et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed., São Paulo: Ícone, 1992.

Tradução de nove textos dos três principais representantes da psicologia soviética: Leontiev, Luria e Vygotsky. Dentre os temas, encontra-se: Diferenças culturais de pensamento (Luria); Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil (Leontiev); Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar (Vygotsky) etc.

VYGOTSKY, L. S.; Luria, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

Essa obra em co-autoria com Luria apresenta fundamentos para a compreensão do método genético ou de desenvolvimento proposto por Vygotsky. É onde ele identifica três linhas principais no desenvolvimento do comportamento: evolutiva, histórica e ontogenética. Discute, portanto, o comportamento do macaco antropóide, do homem primitivo e da criança.

Obras de Vygotsky Traduzidas para a Língua Espanhola

Finalmente, vale mencionar a primeira e mais recente tradução em língua espanhola das “Obras Escogidas” que apresentam, em seus cinco volumes, grande parte da perspectiva teórica desenvolvida por Vygotsky.

O Primeiro Volume:

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I:** (Incluye el significado histórico de la crisis de la Psicología). Madrid : Visor, 1991.

Está dividido em três partes e traz para a discussão dentre outras questões, os problemas teóricos e metodológicos da psicologia, as vias de desenvolvimento do conhecimento psicológico, o significado histórico da crise da psicologia etc.

O Segundo Volume:

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II:** (incluye pensamiento y lenguaje / conferencias sobre Psicología). Madrid : Visor, 1993.

Dividido em duas partes, descreve, em primeiro lugar, suas idéias sobre pensamento e linguagem e, em segundo lugar, suas conferências sobre psicologia.

O Terceiro Volume:

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III:** (incluye problemas del desarrollo de la psique). Madrid : Visor, 1995.

Apresenta a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, como se constitui a psique humana a partir das relações ser/natureza.

O Quarto Volume:

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV:** psicología infantil (incluye paidología del adolescente y problemas del psiquismo infantil). Madrid : Visor, 1996.

Aborda a psicologia infantil, incluindo um estudo sobre o desenvolvimento do adolescente e problemas do psiquismo infantil.

E o Último Volume:

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: fundamentos da defectologia.** Madrid : Visor, 1997.

Trata dos fundamentos da defectologia; é um estudo em torno de discussões sobre o desenvolvimento de pessoas que são consideradas portadoras de alguma deficiência.