

# A PERSPECTIVA METODOLÓGICA EM VYGOTSKY: O MATERIALISMO DIALÉTICO

JOÃO BATISTA MARTINS<sup>1</sup>

MARTINS, J.B. A perspectiva metodológica em Vygotsky: o materialismo dialético. *Semina: Ci. Soc./Hum.*, Londrina, v. 15, n. 3, p. 287-295, set. 1994.

**RESUMO:** *Discute-se alguns conceitos desenvolvidos pela Psicologia Soviética (especificamente por Vygotsky, Leontiev e Luria) resgatando, a partir deles, a perspectiva do materialismo histórico e do materialismo dialético para o estudo do desenvolvimento psicológico da criança.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Soviética*

## 1 - INTRODUÇÃO

Fica-nos muito claro, quando adentramos nos textos de Vygotsky, a influência do materialismo dialético na constituição de sua teoria. Há que se considerar, no entanto, o momento histórico em que ela foi concebida – Rússia pós-revolução de 1917 – e, conseqüentemente, a necessidade de se construir uma psicologia que contemplasse os princípios do materialismo histórico e do materialismo dialético.

A revolução de outubro de 1917 e a implantação do marxismo-leninismo representaram uma transformação radical na sociedade russa e da futura URSS: tanto para o campo social, econômico, político e ideológico, como para o campo das ciências e das idéias.

Com relação à situação da psicologia russa, destacavam-se, neste período, duas abordagens que espelhavam a situação da psicologia em outras partes do mundo, isto é, a fragmentação do corpo psicológico em distintas escolas. Na Rússia, dois autores sintetizavam os movimentos dissonantes dentro da psicologia: Chelpanov, fundador e dirigente do Instituto de Psicologia de Moscou (de 1912 a 1924), era porta-voz do idealismo na psicologia. Para ele,

*“...a psicologia propriamente dita devia estudar as leis da alma, que se servem do funcionamento cerebral, mas não se confunde com ele e tem uma entidade própria. [Para ele] o método fundamental da psicologia devia ser a introspecção experimental.”* (RIVIERE, 1985, p. 24).

Após a revolução, no ano de 1923, ocorreu o I Con-

gresso Pan-Russo de Psiconeurologia, oportunidade que permitiu a emergência das tensões latentes entre os psicólogos idealistas e as diversas correntes materialistas que circunscreviam a psicologia soviética. As críticas mais significativas ao idealismo proposto por Chelpanov foram as realizadas por Kornilov. Ele propunha

*“uma nova forma de fazer psicologia a que designou de ‘reatologia’. Se tratava de estudar, de forma objetiva, as ‘reações humanas em seu ambiente biosocial’. [...] tratava de evitar tanto o reducionismo social do psicológico... como o reducionismo físico..., sem retificar uma substância espiritual como objeto da psicologia.”* (RIVIERE, 1985, p. 25).

Seu trabalho levou-o a ocupar o lugar de Chelpanov na direção do Instituto de Psicologia de Moscou, onde reuniu jovens cientistas com a perspectiva de formular uma nova teoria psicológica (dentre eles se encontravam Luria e Leontiev); Vygotsky começou a trabalhar neste Instituto em 1924 (RIVIERE, 1985).

O enfrentamento histórico entre a psicologia introspectiva da consciência e os novos enfoques objetivos teve na URSS um significado peculiar ao entrelaçar-se com os acontecimentos revolucionários e com a condição global de mudança cultural que vivia aquela sociedade. O que em outros países era uma problemática mais estimulada pela história da psicologia, e com sua consistência interna, na URSS se converteu numa busca de uma alternativa materialista que fosse, ao mesmo tempo, consistente com a filosofia socialmente dominante – o marxismo.

1 - Departamento de Psicologia Social e Institucional/CCB – Universidade Estadual de Londrina, Caixa Postal 6001, Londrina, Paraná, Brasil, CEP 86051-970.

Tendo em vista as diversas correntes que constituíam o campo da psicologia, avaliou-se que nem a psicologia subjetiva proposta por Chelpanov, nem as tentativas para reduzir o todo da atividade consciente a simples esquemas reflexos, proporcionariam um modelo satisfatório da psicologia humana.

Avaliou-se, também, que estas duas correntes psicológicas haviam desmembrado a psicologia, inviabilizando o estudo do comportamento humano complexo. A tendência objetivante de alguns, no entanto, levou os pesquisadores a ignorarem o problema da consciência – a característica fundamental que distinguiria o homem dos outros animais. Por outro lado, as idéias marxistas de outros colocavam tal temática como um verdadeiro problema da psicologia, analisável cientificamente<sup>1</sup>.

Resgatando as idéias marxistas, as propostas de trabalho de Vygotsky, Luria e Leontiev – tinham a seguinte perspectiva

*“Examinando esta situação, Vigotskii mostrou que a divisão de trabalho entre os psicólogos da ciência natural e os psicólogos fenomenológicos havia produzido um acordo implícito, segundo o qual as funções psicológicas complexas, aquelas mesmas funções que distinguem os seres humanos dos animais, não podiam ser estudadas cientificamente. Os naturalistas e os mentalistas haviam artificialmente desmembrado a psicologia. Era sua meta, e nossa tarefa, criar um novo sistema que sintetizasse estas maneiras conflitantes de estudo.” (LURIA, 1988, p. 24)<sup>2</sup>.*

Tratava-se, portanto, de um trabalho metodológico, no sentido de construir um novo paradigma psicológico que integrasse algumas das contribuições da psicologia da época (e de outras disciplinas como a lingüística, a antropologia, a neurologia, etc.) com os grandes princípios do materialismo dialético.

Segundo LURIA (1988), Vygotsky era o maior teórico do marxismo entre eles, e é o resgate da metodologia marxista de análise que vai orientar todo o seu trabalho na construção de uma nova psicologia. Para ele, “o marxismo era uma ferramenta para pensamento e não um conjunto de verdades reveladas.” (RIVIERE, 1985, p. 16).

Influenciado pelo trabalho de Marx e Engels, Vygotsky se propõe a procurar as origens das formas superiores de comportamento consciente nas relações sociais que os indivíduos mantêm com o mundo exterior.

*“...O abismo existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos*

*complexos não pode ser transposto até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensórios se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos. Nós precisamos, por assim dizer, caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica.” (LURIA, 1988, p. 26).*

OLIVEIRA (1993) nos aponta algumas influências do marxismo na obra de Vygotsky. Segundo ela, alguns postulados básicos marxistas são por ele incorporados, tais como

*“a) o modo de produção da vida material condiciona a vida social, política e espiritual do homem; b) o homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo do trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo; c) a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança, em desenvolvimento; d) as transformações qualitativas ocorrem por meio da chamada ‘síntese dialética’ onde, a partir de elementos de uma determinada situação, fenômenos novos emergem...” (p. 28).*

No início do seu *A Formação Social da Mente*, Vygotsky diz que o propósito de seu trabalho é o de caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento, e hipotetizar sobre as maneiras pelas quais estas características se desenvolveram ao longo da história da humanidade (perspectiva filogenética) e durante a vida dos indivíduos (perspectiva ontogenética).

Nesse sentido, considerando que existe uma estreita relação entre o método com a natureza do objeto a ser investigado e que a psicologia de então não havia elaborado uma metodologia que corresponde às suas expectativas, Vygotsky postulava a necessidade de criar métodos adequados que contemplassem a concepção de homem implícita em seu trabalho, qual seja, a de que “o comportamento humano tem aquela ‘reação transformadora sobre a natureza’ que Engels atribuiu aos objetos [instrumentos].” (VYGOTSKY, 1991, p. 70).

## A QUESTÃO DO MÉTODO

Um ponto central deste método (VYGOTSKY, 1991)

1. Luria (1988b) caracteriza consciência como a “habilidade em avaliar as informações sensoriais; em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter traços na memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usados no futuro” (:196), e que o cérebro é o substrato que possibilita seu desenvolvimento.
2. O termo síntese deve ser aqui considerado numa perspectiva do materialismo dialético, o que implica na superação de uma determinada realidade, possibilitando a emergência de algo **novo**. Esse novo é possível pela interação entre os mais diversos conhecimentos que, num processo de transformação, possibilita a criação de novos conhecimentos.

é que os fenômenos psíquicos devem ser resgatados enquanto **processos em mudança**. Analisando o método dominante na psicologia da época, método experimental cuja estrutura geral era a do E-R, Vygotsky sustenta que, mesmo que ele possa ser adequado para o estudo dos comportamentos elementares, não pode servir de base para o estudo de processos complexos, como as formas de comportamento especificamente humanas.

A idéia chave da proposta de Vygotsky, quanto ao método, reflete o contraste enunciado por ENGELS (18-?) entre a abordagem naturalista e abordagem dialética. A primeira parte do pressuposto de que as condições naturais determinam o desenvolvimento histórico. A segunda, ao contrário, considerando as influências ambientais, afirma que o homem age sobre a natureza e a transforma, criando novas condições de existência.

Vygotsky descreve três princípios para a implementação dessa nova abordagem metodológica. O primeiro é que ela deve visar os **processos**, o que implica em considerar as mudanças no processo de desenvolvimento humano, de tal modo que sua gênese e evolução possam ser seguidas em determinadas circunstâncias. Tal análise requer, portanto, o resgate da **história** das funções superiores do homem. O segundo é que ela seja **explicativa** e não meramente descritiva, ou seja, que ela explicita as relações internas constitutivas dos fenômenos humanos. Na medida em que a história é mudança, tal concepção possibilita o processo de constituição dos comportamentos, o que dá acesso ao seu conhecimento. O terceiro princípio refere-se aos comportamentos automatizados – **fossilizados** – após um longo processo histórico de desenvolvimento, os quais devem ser analisados nas suas **origens**, pois nelas, o passado e o presente se confundem e o presente é visto à luz da história.

Para a análise das funções superiores, Vygotsky estabelece dois processos básicos desta metodologia: a **unidade de análise** e o **princípio explicativo**, processos esses que articularão teoria e método.

*“Com o termo **unidade** queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca. A chave para a compreensão das propriedades da água são as suas moléculas e seu comportamento, e não seus elementos químicos. A verdadeira unidade para a análise biológica é a célula viva, que possui as propriedades básicas do organismo vivo.” (VYGOTSKY, 1991a, p. 4).*

A unidade de análise construída por Vygotsky para o estudo do desenvolvimento humano – caracterizada pela fala, ação e percepção (VYGOTSKY, 1991) – é uma estrutura psicológica integrada, que permite a integração dos elementos contraditórios. Uma unidade que retém todas as propriedades do todo; a análise, portanto, deve ser holística, uma vez que os elementos vão adquirindo novos significados quando, no processo histórico, são

colocados em relação com o todo em que estão integrados.

O princípio explicativo é um conceito que reflete uma certa realidade que, por sua vez, determina fenômenos mentais e torna possível sua reconstrução. Assim, a unidade de análise circunscreve um campo teórico-metodológico de análise, e o princípio explicativo permite relacionar uma determinada realidade com uma determinada elaboração teórica.

O projeto teórico de Vygotsky implicava a realização de estudos experimentais centrados, principalmente, em duas grandes áreas: 1) a gênese e desenvolvimento das funções superiores na criança, e 2) a influência das variáveis transculturais na natureza dos processos cognitivos (RIVIERE, 1985).

A idéia básica dos estudos sobre desenvolvimento era a de desvelar os processos de construção das funções e, mais especificamente, o papel dos instrumentos e signos em tal construção, assim como a mediação “cultural”, representada pelo próprio experimentador. Assim, os experimentos realizados por Vygotsky e seus colaboradores tinham como objetivo explicitar como se desenvolvia a atividade mediada nas crianças – e conseqüentemente o desenvolvimento das funções superiores.

*“A idéia de usar dois conjuntos de estímulos – um conjunto primário, que tinha de ser dominado, e outro conjunto auxiliar, que podia servir como instrumento para dominar o conjunto primário – tornou-se o instrumento metodológico central em todos os nossos estudos.” (LURIA, 1988, p. 28).*

Quanto aos estudos transculturais, o princípio que os guiavam era o de que a natureza das funções superiores, na medida em que tem uma origem cultural, são variáveis e dependem das características da cultura em que se configuram.

O momento histórico da URSS era adequado para analisar a influência das variáveis culturais sobre as funções superiores: percepção, memória, pensamento, etc. O programa de mecanização e coletivização do trabalho e da propriedade que se iniciou no final dos anos 20 propiciava uma ampla mudança cultural e na organização social de milhões de camponeses e pastores, que se incorporavam as formas coletivas de trabalho e convivência e a uma campanha de alfabetização e de educação. Com isso se estabelecia uma situação que permitia comparar o funcionamento cognitivo de grupos que ainda mantinham as formas tradicionais de organização e cultura, com o de outros que estavam passando por um processo de mudança acelerado (RIVIERE, 1985).

Luria realizou uma pesquisa em 1930 na Ásia Central (LURIA, 1990) com o propósito de estabelecer o papel da cultura no desenvolvimento cognitivo. No estudo que realizou, analisou os processos de percepção, generalização e abstração, raciocínio e solução de problemas junto a grupos mais tradicionais e os incorporados na campanha de alfabetização e mudança social.

Os resultados da pesquisa confirmaram as hipóteses iniciais de trabalho, o que significa dizer que os processos superiores – na medida em que são considerados como atividades instrumentais de adaptação – refletem as propriedades dos mecanismos de interação e das formas sociais de organização em que os indivíduos estão inseridos.

Segundo LURIA (1988), Vygotsky gostava de chamar este modo de estudo de psicologia “cultural”, “histórica” e “instrumental”, cada termo reflete uma característica diferente do homem.

*“... ‘Instrumental’, se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas [pois] as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa. (...) O aspecto ‘cultural’ da teoria de Vygotskii envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefa que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança dispõe para dominar aquelas tarefas. (...) O elemento ‘histórico’ funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento... foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem.” (LURIA, 1988, p. 26).*

Tal concepção reflete a posição de Vygotsky de que a consciência e as funções superiores se enraízam no espaço social, na relação com os objetos e pessoas, e nas condições objetivas de vida social, e que a psicologia deveria, ao elucidar os processos subjacentes ao desenvolvimento humano, levar em conta tais relações.

## O CONCEITO DE ATIVIDADE

O conceito de “atividade” surgiu tanto em Vygotsky como em Leontiev, seu principal elaborador, com a explicação da consciência, na medida em que ela é considerada como emergindo ou constituindo-se no processo da atividade humana.

LEONTIEV (1988) considera que o desenvolvimento da criança é circunscrito pelas relações que ela estabelece com seu meio social, o que a possibilita assimilar “o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles” (p. 59).

Em outras palavras, a criança **apropria-se** dos objetos humanos – que são construídos historicamente – o que tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento. Sendo assim, podemos depreender que Leontiev considera o desenvolvimento mental da criança como um processo de internalização da experiência do gênero humano.

Durante o processo de desenvolvimento humano observamos mudanças fundamentais nas maneiras como

o homem se relaciona com seu meio (o que vai “localizá-lo” na sociedade em que vive). Tal processo é determinado pelas condições reais e objetivas de sua vida, o que circunscreve as características da psique humana. Assim, cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação entre o indivíduo e a sua realidade e por um tipo preciso e dominante de **atividade**.

*“Todavia, a vida, ou a atividade como todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não a atividade em geral.” (LEONTIEV, 1988, p. 63).*

Assim, cada estágio do desenvolvimento é caracterizado por uma “atividade principal”, atividade essa que governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da personalidade dos indivíduos. Assim, uma mudança na atividade principal proporciona a base para outras mudanças, possibilitando o desenvolvimento da psique da criança. Dessa forma, “o critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade.” (LEONTIEV, 1988, p. 64).

Entretanto, para que esse processo venha a ocorrer, de tal modo que o indivíduo passe de uma atividade para outra (e, conseqüentemente de um estágio para outro), é necessário que haja uma alteração em suas **necessidades**. Ou seja, para que uma ação surja, é necessário que seu objetivo seja percebido em sua relação com o motivo da atividade (necessidade) em função da qual ela emergiu.

Cabe salientar, no entanto, que é o meio cultural que propicia as condições reais para o desenvolvimento infantil, pois é ele que oferece “problemas” para os indivíduos, assim como os “instrumentos” e as “ferramentas” para sua solução (RIVIERE, 1985).

Este conceito – o de atividade – está inspirado no conceito de trabalho desenvolvido por Marx e Engels. A atividade humana, mediadora das relações do homem com a natureza, diferencia-se das formas de atividade animal porque ela confere uma nova forma à realidade – ou seja, ela é uma atividade criadora. É este caráter que define o significado do trabalho em Marx e Engels, e é através dele que o homem, ao mesmo tempo que age sobre a natureza – modificando-a – modifica sua própria natureza, ou seja, o objeto produzido pelo trabalho é a “objetivação” da própria atividade humana.

O conceito de atividade compõe-se de três elementos: o sujeito ativo (a ação), o objeto (o produto da atividade), o que implica nas habilidades perceptuais do homem para concebê-lo) e o mediador (seja ele uma

ferramenta, seja ele um significado). O produto da atividade traduz a concretização dos projetos humanos, isto o torna em um "objeto de reconhecimento": o sujeito se reconhece no objeto e é nele reconhecido pelos outros, o que faz dele uma produção social/cultural.

VYGOTSKY (1991), no entanto, vai estabelecer uma diferença entre a mediação efetivada pelos "instrumentos" criados pelo homem e a mediação realizada pelos signos. Os instrumentos fabricados – o que possibilita ao homem concretizar a atividade do trabalho – conduz sua ação em direção ao meio ambiente, de modo que o homem possa transformá-lo. Já as atividades mediadas por signos (a linguagem, por exemplo) são efetivadas em função do próprio sujeito e vão orientar o indivíduo "para si mesmo", conduzindo suas ações psicológicas – na relação consigo mesmo.

*"A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento no trabalho." (VYGOTSKY, 1991, p. 59/60).*

Assim, "a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo." (OLIVEIRA, 1993, p. 33).

O processo inverso da objetivação do sujeito é o da apropriação e internalização das produções culturais. VYGOTSKY (1991), ao considerar o desenvolvimento histórico dos indivíduos, assinala que as funções humanas (pensamento, linguagem, habilidades, etc.), aparecem duas vezes na vida das pessoas: primeiro a nível social, e mais tarde a nível individual; primeiro entre pessoas e depois no interior da própria pessoa.

A internalização se caracteriza pela **reconstrução interna de uma atividade externa**, pois implica numa reorganização das atividades psicológicas sobre a base das operações<sup>3</sup> com signos, o que pressupõe a incorporação da cultura pelo sujeito e, ao mesmo tempo, a configuração do próprio sujeito e a reestruturação das atividades reflexas do organismo.

VYGOTSKY (1991) aponta que, num primeiro momento, o indivíduo se relaciona com o seu meio através de reações reflexas – conexões do tipo S→R. A superação deste estágio se dá quando a criança começa a internalizar os signos e os significados que medeiam as relações humanas, reestruturando suas atividades anteriores, as quais passam a ser mediadas – S→X→R. Assim, o comportamento da criança deixa de ser controlado pelos es-

tímulos externos aos indivíduos, passando a ser controlado pelos mediadores por ele internalizados.

OLIVEIRA (1992) chama a atenção para o fato de não se confundir as propostas de Vygotsky com o "determinismo sociológico", tendo em vista que ele resgata a capacidade do indivíduo em reelaborar os significados, os instrumentos, etc. que o mundo cultural lhe propõe, reelaboração que se dá através do processo de internalização.

Um fenômeno paradigmático descrito por Vygotsky para entender o mecanismo de internalização é o processo de aquisição da linguagem. A linguagem na criança aparece inicialmente em sua forma **comunicativa** – seu comportamento é controlado por significados externos a ela. Em seguida, quando a criança adquire a fala, passa a desenvolver uma fala denominada **egocêntrica** – ou seja, a criança fala consigo mesma nas atividades que desenvolve. O passo seguinte desse processo é o aparecimento da **fala interiorizada**, é o que denominamos de **pensamento verbal** – é o "falar em silêncio" consigo próprio –, ou seja a criança internaliza os significados culturais e os operacionaliza na relação que mantém consigo mesma (ação reflexiva). Tanto a fala egocêntrica como a fala interiorizada têm a função de planejar, coordenar, controlar o comportamento do indivíduo, através dos significados que vai aprendendo – e internalizando – no contato com seu contexto cultural.

#### A UNIDADE DE ANÁLISE: UMA PERSPECTIVA PARA O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Como apontamos anteriormente Vygotsky e seus colaboradores elaboraram alguns experimentos que tinham como objetivo verificar como as pessoas resolviam problemas utilizando instrumentos e signos – atividade mediada. O estabelecimento da unidade de análise – fala, ação e percepção – pode ser vislumbrado a partir de um experimento sobre o papel organizador da fala desenvolvido por um dos colaboradores de Vygotsky.

*"Pedi-se a uma menina de quatro anos e meio que pegasse o doce [que estava em cima de um armário] usando como possíveis instrumentos um banco e uma vara. A descrição de Levina é a seguinte: (parada ao lado de um banco, olhando e, com a vara, tentando sentir algo sobre o armário). 'Subir no banco.' (...) 'Aquilo é mesmo um doce?' (Hesita) 'Eu posso pegá-lo com aquele outro banco.' (Pega o outro banco) 'Não, não dá. Eu poderia usar a vara.' (Pega a vara e esbarra no doce) 'Ele vai se mexer agora' (...)" (VYGOTSKY, 1991, p. 28).*

A partir deste tipo de experimento Vygotsky pode averiguar que a fala da criança é tão importante quanto a

3. O conceito de operação desenvolvido por Leontiev (1988) descreve os aspectos práticos da realização das ações, as condições em que são efetivadas e aos procedimentos necessários para realizá-la.

ação para atingir um objetivo, de modo que a fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa. Em um momento qualquer, no decorrer da solução desses problemas, a fala deixa de apenas acompanhar a ação e começa a organizar o comportamento.

*"Essas observações me levam a concluir que as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala, ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento."* (VYGOTSKY, 1991, p. 28).

Quando as crianças se confrontam com os problemas em seu cotidiano apresentam uma variedade de respostas, dentre as quais podemos assinalar: tentativas diretas de atingir um objetivo; uso de instrumentos; fala que acompanha a ação, fala dirigida a um adulto, etc. Tais possibilidades estão implícitas nas atividades da criança, atividades que se modificam no decorrer do seu processo de desenvolvimento.

VYGOTSKY (1991) considera que nos primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio **num sistema de comportamento social** e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até as crianças e desta até o objeto passa através de outra pessoa.

Esta estrutura complexa (fala, ação e percepção), portanto, é o produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre a história individual e a história social (VYGOTSKY, 1991).

A partir de tais considerações, e dos conceitos anteriormente delineados, podemos caracterizar algumas atividades da criança que circunscrevem os estágios do desenvolvimento infantil, assim como o desenvolvimento das funções superiores especificamente humanas.

Num primeiro momento da vida dos indivíduos sua relação com o meio externo é mediada pela sua percepção e pela sua motivação (o que engendrará suas ações). Para VYGOTSKY (1991), são estes elementos que estarão circunscrevendo as atividades (e conseqüentemente a consciência) da criança nesse período.

VYGOTSKY (1991a), resgatando as teorias que versavam sobre a relação entre pensamento e linguagem – Stern, Piaget, Watson, Koehler, Yerkes, Buehler, etc. – e a partir de seus experimentos comparativos entre chimpanzés e crianças, estabeleceu que o pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes, e que essas duas funções se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes. Assim, podemos dizer que este período se caracteriza como uma fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem.

*"O balbucio e o choro da criança, mesmo suas primeiras palavras, são claramente estágios do desenvolvimento da fala que não tem nenhuma relação com a evolução do pensamento. Essas manifestações geralmente têm sido consideradas uma forma de comportamento predominantemente emocional."* (VYGOTSKY, 1991a, p. 37).

Entretanto, a função social da fala já é aparente durante o primeiro ano de vida da criança – na sua fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala – o que permite à ela, por um lado, uma ação no ambiente sem a mediação da linguagem e, por outro lado, apesar dela não dominar a linguagem enquanto um sistema simbólico, que ela se manifeste verbalmente através do choro, do balbucio, do riso, etc., assegurando uma certa comunicação com os que a rodeiam.

Para Vygotsky,

*"...o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas de desenvolvimento, convergem."* (VYGOTSKY, 1991, p. 27).

Assim, o percurso do pensamento (que tem suas origens na ação prática) ao encontrar-se com o da linguagem (que tem origem nas relações sociais), vai propiciar a emergência de uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual e o pensamento verbal, mediado por significados dados pela linguagem.

*"Esse instante crucial, em que a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: 1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova (...); e 2) a conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos."* (VYGOTSKY, 1991a, p. 37).

Assim temos

#### FASE PRÉ-LINGÜÍSTICA DO PENSAMENTO

- utilização de instrumentos
- inteligência prática

#### PENSAMENTO VERBAL E LINGUAGEM RACIONAL

- transformação do biológico no sócio-histórico

#### FASE PRÉ-INTELCTUAL DA LINGUAGEM

- alívio emocional
- função social<sup>4</sup>

4. Quadro elaborado por Oliveira, 1993, pag. 47

Semina Ci. Soc./Hum., v. 15, n. 3, p. 287-295

A linguagem é mediadora para o salto qualitativo<sup>5</sup> que ocorre entre o reflexo sensorial e o mundo racional, pois ela vai possibilitar ao indivíduo elevar-se para um novo nível no curso de seus psíquicos; o que vai caracterizá-lo como um "fator de estruturação de toda a vida consciente do homem em seu conjunto" (LURIA, 1985, p. 113/114).

A linguagem promove alterações significativas na vida da criança, pois ela permite (ao designar objetos e acontecimentos com palavras soltas ou combinações entre elas), destacar ditos objetos, fixar a atenção neles e retê-los na memória. Em virtude disso, a criança se torna capaz de relacionar-se com os objetos do mundo exterior até na ausência destes, inserindo-se no universo das representações mentais.

*"... a linguagem dobra o mundo perceptível, permite guardar a informação obtida do mundo exterior e criar um mundo de imagens internas. É fácil assinalar a transcendência que tem o surgimento deste mundo "interior" de imagens [possível através do mecanismo de internalização] que aparece sobre a base da linguagem e que o homem pode utilizar em sua atividade."* (LURIA, 1985, p. 111/112).

Além disso, a linguagem abstrai os atributos essenciais das coisas e as configuram em determinadas categorias (formação de conceitos). Esta possibilidade de assegurar o processo de abstração e generalização constitui outra característica transcendental da linguagem para a formação da consciência.

A linguagem também possibilita ao homem reestruturar essencialmente os seus processos de percepção do mundo exterior; ela muda substancialmente os processos de memória, convertendo-a em uma atividade mnemônica consciente; permite ao homem desligar-se da experiência imediata e assegura o nascimento da imaginação, servindo de base para a criatividade, orientada e governável.

Enfim, com aparecimento da linguagem a criança começará a desenvolver um novo tipo de atividade – circunscrita agora pela unidade da fala/ação/percepção. LEONTIEV (1988) e VYGOTSKY (1991) vão caracterizar, a partir desse momento, um novo estágio do desenvolvimento da criança, cuja atividade principal é a brincadeira

(o jogo simbólico). A operação que caracteriza tal atividade é a de substituir um objeto pelo outro (o que também acontece com os gestos, com o desenho e nas primeiras tentativas de escrita da criança), ou seja, a criança exercita o universo simbólico que se cria, e internaliza a partir de suas relações.

Vygotsky vai considerar como brinquedo especificamente as atividades que se desenvolvem a partir da imaginação infantil, como, por exemplo, as brincadeiras de "faz de conta". Ele descreve dois momentos distintos no processo de desenvolvimento do brinquedo. Num primeiro momento, o significado do brinquedo é determinado pela ação e pelos objetos (percepção), ou seja, pelas condições concretas em que as crianças se encontram. Na medida em que as crianças adquirem a linguagem, elas adquirem a capacidade de libertarem o seu funcionamento psicológico dos elementos concretos que a rodeiam. Na brincadeira, portanto, a criança age numa situação imaginária, situação essa determinada pelo significado estabelecido pela brincadeira, e não pelos elementos reais utilizados no jogo.

*"No brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados. [...] No brinquedo, espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separar significado do objeto sem saber o que está fazendo da mesma forma que ela não sabe estar falando em prosa e, no entanto, fala, sem prestar atenção às palavras. Dessa forma, através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto."* (VYGOTSKY, 1991, p. 112/113).

Tais situações imaginárias vão proporcionar à criança reconstruir as suas condições reais de vida ao nível da imaginação, pois, no brinquedo, ela sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. O brinquedo contém, portanto, todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, vindo a criar "zonas de desenvolvimento proximal".<sup>(6)</sup> Nesse sentido, o brinquedo pode ser considerado como uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

5. Este termo descreve as mudanças que ocorrem durante o processo de desenvolvimento das atividades humanas. Entende-se que as funções superiores (memória, atenção voluntária, percepção, etc.) não se desenvolvem paralelamente, mas durante o processo e a partir das relações que o homem estabelece com seu meio. Nesse sentido, WERSTCH (1985) esclarece: "Vygotsky sustenta que, em determinados momentos do aparecimento de um processo psicológico, novas forças do desenvolvimento e novos princípios explicativos entram em jogo. Nesses momentos se produz, segundo Vygotsky, um 'salto' na natureza do desenvolvimento... e, por isso, os princípios que anteriormente eram capazes de explicar o desenvolvimento, já não podem fazê-lo... um novo conjunto de princípios, resultado de sua reorganização deve ser incorporado na estrutura explicativa geral." (p. 37/38).

6. Este conceito foi elaborado por Vygotsky (1991) com a perspectiva de confirmar a hipótese de que a aprendizagem é imprescindível para o desenvolvimento humano. A zona de desenvolvimento proximal descreve a distância entre o nível de desenvolvimento real – aquilo que a criança consegue realizar sozinha, independente do outro – e o nível de desenvolvimento potencial – aquilo que a criança consegue resolver com a ajuda de um adulto ou de alguém mais velho. Na medida em que a criança aprende alguma coisa, ela transforma aquilo que era potencial, em real, criando nova zona de desenvolvimento proximal, ampliando suas potencialidades, conseqüentemente.

O brinquedo, assim como as atividades deste estágio que se caracterizam pela operação de substituir um objeto por outro – ou seja, que operam no nível da representação, no nível simbólico – vão possibilitar a emergência da linguagem escrita na vida da criança, quando ela entrar na escola; caracterizando um novo estágio do desenvolvimento infantil, cujas atividades estão relacionadas com o meio escolar. A entrada na escola, por outro lado, vai estabelecer um novo “status” para a criança na relação que estabelece com seu meio, o que implica na emergência de novas necessidades e motivações para a criança.

LEONTIEV (1988) nos aponta algumas mudanças na vida da criança com relação à sua entrada na escola:

*“É difícil exagerar a significação deste fato na vida infantil. Todo o sistema de suas relações é reorganizado. [...] O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade. Estes são deveres de cujo cumprimento depende sua situação na vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida futura.”* (p. 61).

Ao descrever a história do desenvolvimento da escrita, LURIA (1988a) aponta várias transformações desta atividade: temos inicialmente a escrita indiferenciada; a escrita pictográfica; a escrita ideográfica; e finalmente a escrita alfabética. No entanto, para que esse processo se efetive, é necessário que a criança descubra que “se pode desenhar, além de coisas, também a fala”.

A linguagem escrita caracteriza-se como uma atividade mediada e por um tipo específico de operação: ela é uma representação de uma representação o que implica num nível mais abstrato na concepção da realidade por parte da criança. Ou seja,

*“Um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.”* (VYGOTSKY, 1991, p. 120).

Além disso, podemos dizer que ela é a expressão de uma síntese entre os elementos que compõem a unidade de análise proposta por Vygotsky, qual seja, fala/ação/percepção. Assim temos os seguintes elementos desta atividade: a ação – que é o próprio ato de escrever; o objeto – a escrita em si, expressando significados, os quais estão relacionados com o conteúdo da mensagem a ser emitida; e o mediador – lápis, caneta, instrumentos utilizados para a efetivação da ação, assim como as representações mentais que mediarão tal ação.

A partir das noções acima explicitadas, vemos o

*Semina Ci. Soc./Hum., v. 15, n. 3, p. 287-295*

quão dinâmica é a proposta de Vygotsky e de seus colaboradores para o estudo do desenvolvimento. Desenvolvimento que é abordado não como uma seqüência ordenada de estágios, mas a partir das atividades da criança e dos saltos qualitativos que se efetivam no seu processo histórico.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS

São várias as implicações da teoria soviética para a análise do desenvolvimento humano, principalmente no que se refere à prática pedagógica (RIVIERE, 1985, OLIVEIRA, 1993). No entanto, gostaria aqui de resgatar a sua especificidade, tendo em vista, a tentativa de alguns autores em a justaporem com a teoria piagetiana.

Sem dúvida, as teorias destes autores (Piaget e Vygotsky) têm muito em comum: são construtivistas, interacionistas, concebem o ser humano como agentes ativos em seu processo de desenvolvimento, etc. (LEITE, 1991). Tais perspectivas podem ser percebidas mais claramente quando relacionadas com algumas atividades escolares (ROCCO, 1990).

No entanto, as diferenças entre estes autores devem ser asseguradas, pois são diferentes as correntes filosóficas que utilizam para elaborar suas teorias, o que vai implicar em posições políticas educacionais diferenciadas, quando implementadas na prática pedagógica (SOUZA & KRAMER, 1991). Em termos de abordagem do desenvolvimento, por sua vez, este fato vai engendrar análises diferentes do processo, como por exemplo, a questão da relação aprendizagem x desenvolvimento, a análise da “fala egocêntrica”, a questão da avaliação escolar, etc.

OLIVEIRA (1993) assinala que não se trata de descartar uma teoria em favor de outra, nem de agrupá-las, mas sim de aprofundarmos as possibilidades de cada teoria “para que haja um real aprimoramento da reflexão sobre o objeto que está sendo estudado” (OLIVEIRA, 1993, p. 104).

Nesse sentido, e na medida em que a psicologia de Vygotsky aponta para novas perspectivas para o entendimento do humano, suas idéias vêm contribuir para a construção de um novo paradigma para a psicologia (conforme propõe BOOK, 1993).

Com a queda do muro de Berlim, com a dissolução da URSS, a expansão do neoliberalismo e o “fim da história”, surge a necessidade de se resgatar – no estudo dos fenômenos humanos – as influências do meio sócio-cultural, em suas mais variadas dimensões (política, econômica, etc.), na vida das pessoas, assim como a necessidade do resgate do homem enquanto um ser histórico – produto e produtor da sociedade em que vive, implementando-se a emergência de um paradigma que, a partir dos princípios da dialética, explicita as relações internas constitutivas dos fenômenos humanos.

Considerando que estamos inseridos num meio em que as relações sociais são circunscritas, principalmente, por uma ordem econômica – a capitalista (que vai mediar



a relação do homem com seu trabalho) – o projeto de mudança que se instaura para a psicologia (a partir da psicologia soviética) deve ser circunscrito pelo desenvolvimento de uma concepção de homem, de cultura e de sociedade, e vinculado a um projeto político de sociedade.

*“Esse conhecimento deve emergir do trabalho de desvelamento do objeto e não da comparação das formas como se constitui com a forma ideal que possamos ter em mente [como acontece,*

*por exemplo com a psicanálise, e com a teoria piagetiana].” (BOOK, 1993).*

É sob estas perspectivas que a psicologia poderá promover – através da pesquisa, da produção de conhecimentos, da reflexão – uma efetiva mudança em suas possibilidades históricas e nas relações que estabelece com o meio social. É através do resgate de sua historicidade – enquanto uma ciência – e da afirmação da historicidade humana, que se encontram as possibilidades de uma nova psicologia, propiciando uma compreensão mais dinâmica das mudanças sociais que vêm ocorrendo neste final de século.

MARTINS, J.B. The methodological perspective in Vygotsky: the dialectical materialism. **Semina: Ci. Soc./Hum.**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 287-295, Sept. 1994.

**ABSTRACT:** Some concepts developed by the Soviet Psychology (specially by Vygotsky, Leontiev and Luria) are discussed. Based on the concepts, the historical and dialectic materialism for the children psychological development study are revived.

**KEY-WORDS:** Development Psychology, Soviet Psychology

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOOK, A.M.B. *O desafio da construção de uma nova psicologia*. São Paulo: [sn], 1993. (Mimeo).
- ENGELS, F. *Dialética da Natureza*. Rio de Janeiro: Leitura, [18--?].
- LEITE, L.B. *As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 24, p. 25-31, 1991.
- LEONTIEV, A.N. *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. In: VIGOTSKII, L.S. et al. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.
- LURIA, A.R. *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Vigotskii*. In: VIGOTSKII, L.S. et al. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 21-37.
- \_\_\_\_\_. *O desenvolvimento da escrita na criança*. In: VIGOTSKII, L.S. et al. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988a. p. 143-189.
- \_\_\_\_\_. *O cérebro humano e a atividade consciente*. In: VIGOTSKII, L.S. et al. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988b. p. 191-224.
- \_\_\_\_\_. *Introducción evolucionista a la psicología*. Barcelona: Martínez Roca, 1985. p. 99-118.
- OLIVEIRA, M.K. de. *Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento*. Cadernos de Pesquisa, v. 76, p. 67-69, maio 1992.
- \_\_\_\_\_. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- RIVIERE, A. *La Psicología de Vygotski*. 2. ed. Madrid: Visor, 1985.
- ROCCO, M.T.F. *Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro*. Cadernos de Pesquisa, v. 75, p. 25-33, nov. 1990.
- SOUZA, S.J. KRAMER, S. *O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais*. Cadernos de Pesquisa, v. 77, p. 69-80, maio 1991.
- VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.
- WERTSCH, J.V. *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Buenos Aires: Paidós, 1985.

Recebido para publicação em 29/10/1993