

INDIVIDUALIDADE, CONHECIMENTO E LINGUAGEM NA CONCEPÇÃO DIALÉTICA DE DESENVOLVIMENTO EM VIGOTSKI

INDIVIDUALIDAD, CONOCIMIENTO Y LENGUAJE NA CONCEPCIÓN DIALÉCTICA DE
DESARROLLO EN VYGOTSKI

INDIVIDUALITY, KNOWLEDGE, AND LANGUAGE IN THE VYGOTSKYAN DIALECTICAL
APPROACH OF DEVELOPMENT

Newton Duarte*

Universidade Estadual Paulista - UNESP

RESUMO: Neste artigo, são exploradas as relações, na psicologia vigotskiana, entre o indivíduo em desenvolvimento e as formas mais ricas de individualidade, de conhecimento e de linguagem. A proposição metodológica que Karl Marx apresenta em sua clássica análise do método da economia política, segundo a qual, a anatomia humana é uma chave para a anatomia do macaco, ou seja, a forma mais desenvolvida é uma referência para a compreensão da menos desenvolvida, é vista por Vigotski como força motora do desenvolvimento psíquico humano. Esse psicólogo defende que a relação com o adulto é necessária ao desenvolvimento da criança. Igualmente, ele postula que a individualidade se desenvolve do “em si” ao “para si” e que os sistemas de instrumentos psicológicos mais ricos são indispensáveis ao alcance de níveis mais elevados de desenvolvimento psíquico.

PALAVRAS-CHAVE: L. S. Vigotski. Individualidade. Conhecimento. Linguagem. Pedagogia histórico-crítica.

RESUMEN: En este artículo son exploradas en la psicología vygotkiana las relaciones entre el individuo en desarrollo e las formas más ricas de individualidad, de conocimiento y de lenguaje. La proposición metodológica que Karl Marx presenta en su clásico análisis del método de la economía política, de que la forma más desarrollada es la referencia para la comprensión de la menos desarrollada, es concebida por Vigotski como fuerza motora del desarrollo psíquico humano. Este psicólogo postula que la relación

* Newton Duarte é professor da UNESP, campus de Araraquara e coordenador do grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”. Suas pesquisas mais recentes são: “Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski” e “A liberdade como uma das categorias fundamentais da pedagogia histórico-crítica”. E-mail: newton@fclar.unesp.br.

con el adulto es imprescindible para el desarrollo del niño, que el desarrollo de la individualidad camina del “en sí” al “para sí” y que los más desarrollados sistemas de instrumentos psicológicos son indispensables al alcance de los más elevados niveles del desarrollo psíquico.

PALABRAS CLAVE: L. S. Vygotski. Individualidad. Conocimiento. Lenguaje. Pedagogía histórico-crítica.

ABSTRACT: This paper explores the relations between the individual in development and the richest forms of individuality, knowledge and language in the Vygotskian psychology. In Karl Marx’s classical analysis of the method of political economy, he sustains that human anatomy is the key to the analysis of the ape’s anatomy. Vygotsky transforms this methodological assumption in a moving force of human psychological development, defending that the relation between the adult and the child is indispensable to the development of the child. In the same way, for Vygotsky, the individuality develops from the “in itself” to the “for itself”, and the most developed systems of psychological tools are indispensable to the achievement of the highest levels of psychological development.

KEYWORDS: L.S. Vygotsky. Individuality. Knowledge. Language. Historical-critical pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

Uma das ideias muito difundidas acerca da psicologia histórico-cultural de Vigotski é a de que ela faria parte da ampla corrente epistemológica, psicológica e pedagógica do construtivismo e, no interior deste, sua contribuição específica para a educação seria a valorização da dimensão social da aprendizagem, reduzida pelos defensores dessa abordagem às interações entre os alunos. Nessa linha interpretativa, os conceitos de *funções psicológicas intersubjetivas* e de *zona de desenvolvimento próximo* são transformados numa diretriz pedagógica: as atividades de maior valor educativo seriam aquelas nas quais os estudantes trabalhem em grupos, preferencialmente formados por integrantes com diferentes graus de desenvolvimento. O pressuposto dessa diretriz pedagógica é o de que atuariam de maneira particularmente positiva na zona de desenvolvimento próximo as interações que a criança estabelece com outras crianças que sejam um pouco mais desenvolvidas, também chamadas de “parceiros mais experientes”. Essa perspectiva é conhecida por muitos com os nomes de socioconstrutivismo ou sociointeracionismo.

Há mais de duas décadas, tenho apontado os equívocos desse tipo de interpretação da psicologia vigotskiana, defendendo a necessidade da leitura marxista dessa psicologia, da diferenciação entre sua concepção de formação humana e as proposições das pedagogias do aprender a aprender e, igualmente, tenho buscado contribuir para a aproximação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica (DUARTE, 1996, 1998, 2000a, 2000b, 2001a, 2001b, 2006, 2013b). Não é o caso de retomar aqui as críticas que formulei à leitura “socioconstrutivista” ou “sociointeracionista” da psicologia vigotskiana. Se menciono esses antecedentes é tão somente para assinalar, já de início, que tomarei essa polêmica como pano de fundo das ideias que defenderei neste artigo.

Iniciarei retomando o contexto teórico no qual Karl Marx afirmou, em seu clássico estudo sobre o método da economia política, que a compreensão da forma historicamente mais desenvolvida de algum fenômeno é uma chave para a análise de suas formas menos desenvolvidas. Mostrarei, em seguida, que Vigotski considera a possibilidade de incorporação desse “método inverso” às investigações psicológicas nas quais as formas superiores de psiquismo seriam tomadas como ponto da partida para um percurso que retornaria até as formas psíquicas elementares, fazendo em seguida o caminho de volta, ou seja, estudando a gênese e o desenvolvimento. Vigotski também adotou esse método em seu estudo sobre as obras de arte como complexos sistemas de instrumentos psicológicos e seus efeitos sobre o psiquismo dos indivíduos. Também mostrarei que Vigotski entendeu a relação entre o ser mais desenvolvido e o menos desenvolvido, ou seja, entre o adulto e a criança, ou entre o adulto e o adolescente, como um princípio motor fundamental do desenvolvimento psicológico.

Trata-se da afirmação, em primeiro lugar, da importância decisiva das relações entre uma individualidade menos desenvolvida (a criança) e uma individualidade mais desenvolvida (o adulto). Em segundo lugar, trata-se da imprescindível apropriação, pelo indivíduo em formação, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em formas mais ricas do que aquelas que ele já

domine. Em terceiro lugar, mas não com menor importância, trata-se da questão das relações entre a linguagem dominada pelo indivíduo em seu cotidiano e formas mais ricas de linguagem existentes no universo cultural mais amplo.

2 O MÉTODO INVERSO

Nos anos de 1857 e 1858, Karl Marx, que desde 1849 vivia em Londres, escreveu cadernos que constituíam esboços da obra à qual ele vinha se dedicando, de elaboração de um aprofundado estudo de análise crítica da economia burguesa, ou seja, a sociedade capitalista, que viria a ser a obra *O Capital* (MARX, 2013), cujo livro I foi publicado pela primeira vez em 1867.

Esses manuscritos vieram a ser publicados pela primeira vez em 1939, na União Soviética, com o título *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*, ou seja, *Esboços da Crítica da Economia Política*, obra que acabou sendo conhecida, de forma abreviada, simplesmente por *Grundrisse* (MARX, 2011). Embora publicada em 1939, essa obra permaneceu durante muito tempo sem despertar o interesse dos estudiosos do pensamento de Karl Marx. Um dos estudos pioneiros dos *Grundrisse* foi o de Roman Rosdolsky, que, em 1948, encontrou numa biblioteca em New York um dos raros exemplares da mencionada edição de 1939. Rosdolsky decidiu então dedicar-se ao estudo dessa obra e à elaboração de um livro que contribuísse para a compreensão do pensamento de Marx, livro esse publicado em alemão em 1968, com o título *Zur Entstehungsgeschichte des Marxschen Kapitals* que, ao pé da letra, significa *Para a história da gênese do Capital de Marx*. Nesse estudo, Rosdolsky argumenta que os *Grundrisse* são a demonstração definitiva de que a interpretação materialista da dialética hegeliana é nuclear nas análises que Marx desenvolveu sobre a sociedade capitalista:

Em *O Capital*, a influência de Hegel só se manifesta, à primeira vista, em algumas notas de pé de página. Já os *Grundrisse* são uma grande remissão a Hegel, especialmente à sua *Ciência da Lógica*, e mostram a radical inversão materialista de Hegel. (ROSDOLSKY, 2001, p. 17)

Esses escritos de Marx, que em sua edição brasileira têm mais de setecentas páginas, são de uma riqueza ímpar, embora tenham sido escritos num intervalo de tempo muito breve:

É relevante lembrar que a decisão de redigir os *Grundrisse* e a pressa febril com que a tarefa foi cumprida (o enorme manuscrito foi concluído em nove meses, entre julho de 1857 e março de 1858) decorreram especialmente do advento da crise econômica de 1857. Tal crise encheu de esperanças o “partido dos dois homens na Inglaterra”, como Gustav Mayer, biógrafo de Engels, denominara os dois amigos. Era natural que “antes do dilúvio” – ou seja, antes do começo da esperada revolução europeia – Marx quisesse colocar no papel pelo menos os traços fundamentais de sua teoria. Seu prognóstico revolucionário era uma ilusão. Mas quantas vezes esse tipo de ilusão revelou-se frutífero! (ROSDOLSKY, 2001, p. 25)

Embora, como mencionado, essa obra tenha vindo a público somente em 1932, uma pequena, porém importantíssima, parte dela foi descoberta e publicada por Karl Kautsky na revista *Die neue Zeit* em 1903. Tratava-se de uma introdução ao livro *Contribuição à Crítica da Economia Política* (MARX, 2008). Marx, quando da publicação desse livro, decidiu abandonar essa introdução, pelas razões que ele próprio explicou:

Suprimo uma introdução geral que esbocei porque, depois de refletir bem a respeito, me pareceu que antecipar resultados que estão para ser demonstrados poderia ser desconcertante e o leitor que se dispuser a me seguir terá que seguir do particular para o geral. (MARX, 2008, p. 45-46).

Na segunda edição alemã de 1907 de *Contribuição à Crítica da Economia Política*, os editores decidiram, porém, pela publicação também da *Introdução* suprimida por Marx. Esses fatos são importantes para este artigo, porque Vigotski leu essa *Introdução* e a menciona em seu estudo, escrito em 1927, *O Significado Histórico da Crise da Psicologia* (VYGOTSKI, 1991, p. 257-407), no contexto da discussão sobre os métodos de estudo do psiquismo humano. Vigotski mostra que Pavlov, procurando se contrapor à psicologia subjetivista existente à época, defendeu que o método materialista de estudo do psiquismo deveria investigar a formação do reflexo

condicionado nos animais e, com base nesse tipo de investigação, explicar o psiquismo humano. Embora compartilhando com Pavlov do pressuposto de que havia necessidade de superação da psicologia subjetivista por uma psicologia materialista, Vigotski entendia que a perspectiva metodológica da psicologia subjetivista não estava totalmente errada. Nessa perspectiva:

O ponto de referência era o homem e dele se partia para dar-se conta do psiquismo animal; interpretando suas manifestações por analogia com nós mesmos. E nem sempre a questão poderia ser reduzida a um grosseiro antropomorfismo; com frequência havia fundamentos metodológicos sérios que aconselhavam seguir essa via na investigação: a psicologia subjetiva não podia funcionar de outra maneira. Via na psicologia do homem a chave da psicologia dos animais e nas formas superiores a chave para a interpretação das inferiores. O investigador nem sempre precisa seguir o mesmo caminho seguido pela natureza, com frequência é mais vantajoso o caminho inverso. É a esse conceito de método “inverso” que apontava Marx quando afirmava que “a anatomia do homem era a chave da anatomia do macaco”. (VYGOSTKI, 2001, p. 261)

Essa perspectiva metodológica é formulada por Marx no contexto em que, na mencionada *Introdução*, ele discute sobre o método da economia política, ou seja, sobre o método de estudo da forma pela qual uma sociedade se organiza para produzir os bens e recursos necessários à continuidade de sua existência. Marx estabelece, então, uma relação entre o estudo das categoriais explicativas da formação social historicamente mais desenvolvida e a investigação que segue o percurso inverso ao da gênese, ou seja, parte da forma mais desenvolvida buscando seus antecedentes nas formas menos desenvolvidas.

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco. (MARX, 2011, p. 58)

Não se trata, porém, nem de uma perspectiva teleológica da história, que consideraria que a história das formações sociais estaria destinada a desembocar na sociedade burguesa, nem de uma perspectiva que projetaria no passado características que são específicas ao modo de produção capitalista. Marx é explícito quanto às cautelas que são necessárias quando se adota o método inverso:

Por outro lado, os indícios de formas superiores nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidos quando a própria forma superior já é conhecida. Do mesmo modo, a economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc. Mas de modo algum à moda dos economistas, que apagam todas as diferenças históricas e veem a sociedade burguesa em todas as formas de sociedade. Pode-se compreender o tributo, a dízima etc. quando se conhece a renda da terra. Porém, não se deve identificá-los. Como, ademais, a própria sociedade burguesa é só uma forma antagônica do desenvolvimento, nela são encontradas com frequência relações de formas precedentes inteiramente atrofiadas ou mesmo dissimuladas. (MARX, 2011, p. 58)

Vigotski também é cauteloso pois considera que o método inverso “é um dos possíveis caminhos metodológicos e há uma série de ciências nas quais está suficientemente justificado” e em seguida indaga: “É aplicável à psicologia?” (VYGOTSKI, 2001, p. 262). Não se trata, é claro, de se adotar a tão criticada visão da criança como um adulto em miniatura, ou de se estudar a criança pela subtração daquilo que existiria no psiquismo do adulto e não existiria no da criança. Vigotski era francamente favorável ao estudo genético, ou seja, estudo das funções psíquicas em sua gênese, o que implica a investigação que segue desde o nascimento até a velhice (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016). Ocorre que não se trata de escolha entre uma coisa ou outra, pois o estudo da ontogênese psíquica, ou seja, do desenvolvimento psicológico individual no ser humano, deve ter como referência o conhecimento do que o psiquismo humano na idade adulta e em suas mais evoluídas formas, caso contrário, seria desprovida de significado a própria noção de desenvolvimento e, no limite, a possibilidade da ação educativa (DUARTE, 2013b). Por sua vez, o que seja um adulto plenamente desenvolvido é algo que se transforma de acordo com as circunstâncias sociais, portanto, históricas e culturais.

O emprego do método inverso, como um dos possíveis métodos de investigação no campo da psicologia, não implica, de forma alguma, uma visão homogeneizadora da infância, da adolescência e da vida adulta. Os adultos não são necessariamente iguais entre

si no que se refere ao grau de desenvolvimento psíquico, o mesmo acontecendo com crianças e adolescentes. Mais adiante, neste artigo, voltarei ao tema das formas mais desenvolvidas de individualidade na vida adulta. Por ora, mantereí o foco na questão do método inverso em Vigotski.

No citado texto sobre o significado histórico da crise da psicologia, Vigotski menciona o uso que fez do método inverso, em um de seus estudos anteriores, sobre a psicologia da arte (VIGOTSKI, 1998), afirmando que adotou a premissa de que “as formas mais desenvolvidas da arte são a chave das formas atrasadas, como a anatomia do homem o é em relação à dos macacos”, da mesma maneira que “a tragédia de Shakespeare nos explica o enigma da arte primitiva e não o inverso” (VYGOTSKI, 1991, p. 374).

Nesse caso, já não se trata da aplicação do método inverso ao estudo da ontogênese, mas sim ao estudo dos sistemas de instrumentos psicológicos. Vigotski define os instrumentos psicológicos como dispositivos criados pelos seres humanos para agir sobre o próprio psiquismo.

Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e seu cômputo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo gênero de signos convencionais etc. (VYGOTSKI, 1991, p. 65)

Ao aplicar o método inverso ao estudo da psicologia da arte, Vigotski adota o princípio de que existe desenvolvimento dos sistemas de instrumentos psicológicos. O desenvolvimento psicológico do indivíduo depende, em boa medida, das possibilidades que a sociedade lhe ofereça, de domínio de sistemas de instrumentos psicológicos cada vez mais ricos. Vigotski faz explicitamente um paralelo entre o processo educativo por meio do qual a criança é levada a se apropriar de sistemas de instrumentos psicológicos e a história humana na qual a atividade de trabalho, mediada pela criação e uso de instrumentos, gerou a transformação tanto da realidade externa como dos próprios seres humanos. No caso do processo educativo, a incorporação, pela criança, dos sistemas de instrumentos psicológicos às suas atividades socialmente constituídas, gera o desenvolvimento psíquico.

A criança se arma e se rearma ao longo de seu processo evolutivo com os mais diversos instrumentos; o pertencimento ao nível superior se diferencia, além disso, do que pertence ao nível inferior pelo nível e o tipo de seu ferramental, seu instrumental, isto é, pelo grau de domínio do próprio comportamento. (VYGOTSKI, 1991, p. 70)

Podemos inferir que o método inverso pode ser empregado também por análises que partam das formas mais ricas e desenvolvidas de sistemas psicológicos – que se espera que o indivíduo venha a dominar na idade adulta –, para percorrer o caminho inverso, até as formas mais simples e, com isso, planejar percursos educativos que levem os alunos a alcançarem o domínio dos sistemas mais complexos de instrumentos psicológicos.

Resta ainda abordar mais um aspecto do método inverso, que é a formulação, por Vigotski, de um princípio motor fundamental da ontogênese, qual seja, o de que o desenvolvimento psicológico individual humano requer a relação entre o ser mais desenvolvido (o adulto) e o ser menos desenvolvido (a criança e o adolescente). Seria uma ideia quase óbvia, não fosse pela existência, no tempo de Vigotski e também na atualidade, de grande número de teorias psicológicas e pedagógicas para as quais o desenvolvimento psíquico é um processo autoproduzido e também a existência de concepções que colocam a infância, a adolescência e a vida adulta em mundos separados e não raro conflitantes entre si. Veja-se, por exemplo, correntes pedagógicas contemporâneas que consideram a universalização da educação escolar como um processo de colonização da infância. Para esse tipo de visão, essa tese vigotskiana apresenta-se como desafiadora e polêmica.

Em um manuscrito escrito em 1929, Vigotski assim sintetizou esse princípio motor do desenvolvimento psíquico:

[...] a transformação das estruturas de fora para dentro: outra relação da onto- e filogênese do que no desenvolvimento orgânico: lá a filogênese está incluída em potencial e se repete na ontogênese, aqui a inter-relação real entre filo- e ontogenia: a pessoa como biótipo não é necessária: para o embrião no útero da mãe

desenvolve-se em filhote humano, o embrião não interage com o biótipo adulto. No desenvolvimento cultural esta inter-relação é a força motriz básica do desenvolvimento (aritmética dos adultos e infantil, fala, etc.). (VIGOTSKI, 2000, p. 27)

A interação com o adulto é a “força motriz básica do desenvolvimento”. Não se trata, portanto, como afirmam algumas interpretações construtivistas do conceito de zona de desenvolvimento próximo, de uma simples interação com um parceiro mais experiente, mas sim da interação com o ser mais desenvolvido, que é o adulto. Acrescente-se que quando esse adulto é o professor, ou seja, é alguém cuja tarefa reside justamente em fazer com que os alunos passem do não domínio para o domínio dos sistemas de instrumentos psicológicos, isto é, dos conhecimentos escolares, a afirmação de Vigotski assume seu pleno significado. O professor, nessa perspectiva, é alguém que conhece o ponto de chegada almejado para o processo de desenvolvimento, isto é, tem a clareza do que seja um ser humano plenamente desenvolvido. Mas, para isso, ele precisa se fundamentar numa teoria da individualidade humana, que é tema do próximo item.

3 AS FORMAS MAIS DESENVOLVIDAS DE INDIVIDUALIDADE

Na mencionada *Introdução* escrita por Karl Marx, a individualidade é vista como um resultado da história social e não como seu ponto de partida.

Quanto mais fundo voltamos na história, mais o indivíduo, e por isso também o indivíduo que produz, aparece como dependente, como membro de um todo maior: de início, e de maneira totalmente natural, na família e na família ampliada em tribo [Stamm]; mais tarde, nas diversas formas de comunidade resultantes do conflito e da fusão das tribos. Somente no século XVIII, com a “sociedade burguesa”, as diversas formas de conexão social confrontam o indivíduo como simples meio para seus fins privados, como necessidade exterior. Mas a época que produz esse ponto de vista, o ponto de vista do indivíduo isolado, é justamente a época das relações sociais (universais desde esse ponto de vista) mais desenvolvidas até o presente. O ser humano é, no sentido mais literal, um *zoon politikón*, não apenas um animal social, mas também um animal que somente pode isolar-se em sociedade. A produção do singular isolado fora da sociedade – um caso excepcional que decerto pode muito bem ocorrer a um civilizado, já potencialmente dotado das capacidades da sociedade, por acaso perdido na selva – é tão absurda quanto o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos vivendo juntos e falando uns com os outros. (MARX, 2011, p. 40)

Mas isso não significa que Marx considerasse a individualidade existente na sociedade capitalista como uma realidade definitiva e insuperável. Trata-se tão somente de uma forma historicamente transitória, na qual a individualidade ainda se apresenta de forma unilateral. Como mostrei em Duarte (2013a, p. 170-201), a visão que Marx tinha do desenvolvimento histórico da individualidade humana pode ser sintetizada em três grandes estágios. No primeiro, constituído por todas as sociedades anteriores ao capitalismo, existia a individualidade concreta particular. No segundo estágio, que é o da sociedade burguesa, temos a individualidade abstrata universal. O terceiro estágio, que só será alcançado na sociedade comunista, será o do desenvolvimento da individualidade concreta universal. Mas, também mostrei que, na própria sociedade capitalista, existem contradições que geram possibilidades de formas bastante desenvolvidas de individualidade, que chamei de “individualidade para si”. Vigotski usa as categorias hegelianas de “em si” e “para si” para diferenciar a infância da adolescência:

Para expressar melhor a diferença entre a criança e o adolescente utilizaremos a teses de Hegel sobre a coisa em si e a coisa para si. Ele dizia que todas as coisas existem de início em si, mas que com isso a questão não se esgota e no processo de desenvolvimento a coisa se converte em coisa para si. O homem, dizia Hegel, é em si uma criança cuja tarefa não consiste em permanecer no abstrato e incompleto “em si”, mas sim em ser também para si, isto é, converter-se em um ser livre e racional. Pois bem, essa transformação da criança, de ser humano em si, no adolescente – o ser humano para si – configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição. Nessa época amadurece a personalidade e sua concepção do mundo, é o período das sínteses superiores produzidas pela crise do devir e da maturação daquelas formações superiores que são o fundamento da toda a existência consciente do ser humano. (VYGOTSKI, 1996, p. 200)

Vigotski, porém, não desvinculava esse processo de formação da individualidade para si do processo de superação dos limites que a vida humana encontra na sociedade burguesa. Tanto o desenvolvimento da individualidade quanto o da ciência psicológica dependiam, segundo ele, da passagem a uma nova e superior forma de vida social:

Nossa ciência não podia nem pode desenvolver-se na velha sociedade. Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não seja dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Pelo contrário, na nova sociedade, nossa ciência se encontrará no centro da vida. “O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade” colocará inevitavelmente a questão do domínio do nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos. (VYGOTSKI, 1991, p. 406)

Há leitores da obra vigotskiana que separam a teoria psicológica das posições político-ideológicas e, nessa perspectiva, a passagem citada seria interpretada como algo externo à teoria psicológica propriamente dita, como uma mera demonstração de que Vigotski, como qualquer pessoa, tinha uma visão de mundo própria ao momento histórico em que viveu. Mas, não me parece que haja sustentação para esse tipo de interpretação. Ao contrário, há uma relação bem clara entre essa passagem e a concepção que Vigotski tinha do que seja a individualidade humana:

Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processos psíquicos continua sendo quase social. O homem, inclusive quando a sós consigo mesmo, conserva funções de comunicação. Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais transladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura. Não pretendemos dizer que seja esse, precisamente, o significado da tese de Marx, mas vemos nela a expressão mais completa de todo o resultado da história do desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 1995, p. 151)

Se a personalidade é constituída de relações sociais internalizadas, transformadas em funções psíquicas, há que se perguntar sobre o conteúdo, a natureza e a qualidade dessas relações sociais. A sociedade capitalista, em razão de seu caráter essencialmente contraditório, ao mesmo tempo em que cria condições para o desenvolvimento livre e universal da individualidade, apõe obstáculos a esse desenvolvimento para a maior parte da humanidade. Não será possível desenvolver aqui essa temática em toda sua extensão, pois ela requer um tratamento das várias formas de alienação produzidas pela sociedade capitalista e das condições objetivas e subjetivas para a superação dessa alienação. Em parte, tratei dessa questão em *A Individualidade Para Si* (DUARTE, 2013a), mas também explorei questões específicas no interior da temática da alienação e sua superação em outros trabalhos (DUARTE, 2004, 2011, 2012). Para as finalidades deste artigo, é suficiente reafirmar que a teoria vigotskiana sobre o desenvolvimento da individualidade insere-se no escopo da abordagem marxista do caráter histórico e, portanto, superável, do fenômeno da alienação (SCHAFF, 1979).

Essa perspectiva impõe aos educadores a necessidade de um constante posicionamento sobre quais sejam as possibilidades, nas condições sociais atuais, de maior desenvolvimento da individualidade. Em outras palavras, se formamos indivíduos, precisamos de referências em termos do que seja uma individualidade realmente desenvolvida, ou seja, uma individualidade para si. Por sua vez, essas referências apoiam-se nas conquistas históricas do gênero humano, o que remete ao tema do próximo item, que é o das formas mais ricas de produção cultural e sua apropriação pelos indivíduos.

4 OS SISTEMAS MAIS DESENVOLVIDOS DE INSTRUMENTOS PSICOLÓGICOS

Já mencionei aqui a concepção de Vigotski sobre as obras de artes mais desenvolvidas como uma chave para a compreensão das menos desenvolvidas e também que ele considerava as obras de artes como complexos sistemas de instrumentos psicológicos. A arte é vista por Vigotski como um poderoso instrumento de transformação do social em individual:

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processo em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essências sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as emoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. (VIGOTSKI, 1998, p. 315)

O livro *Psicologia da Arte* foi escrito em 1924. Somente seis anos mais tarde Vigotski faria, na Academia de Educação Comunista Krúpskaia, a conferência sobre “O método instrumental em psicologia” (VYGOTSKI, 1991, p. 65-70), na qual é empregado o conceito de instrumentos psicológicos. Um ano depois, 1931, Vigotski escreve *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores* (VYGOTSKI, 1995, p. 11-340), em que passa a usar o termo “signo” em lugar de “instrumento psicológico”.

Chamamos signos aos estímulos-meio artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação; adjudicando a esse termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado artificialmente pelo homem e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. [...] No processo da vida social, o homem criou e desenvolveu sistemas complexíssimos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade laboral e toda a vida social. Os meios das conexões psicológicas são, por sua própria natureza e função, signos, isto é, estímulos artificialmente criados, destinados a influir na conduta e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano. (VYGOTSKI, 1995, p. 83 e 85)

Destaco o fato de Vigotski referir-se aos complexos sistemas de signos ou instrumentos psicológicos. São sistemas desse tipo a linguagem, as obras de arte, as teorias científicas e filosóficas.

Embora ainda não tivesse, quando escreveu *Psicologia da Arte*, elaborado sua teoria sobre o papel dos sistemas de signos ou instrumentos psicológicos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski apresenta, em sua análise da função formativa da arte, elementos que seriam incorporados à sua teoria sobre a importância dos sistemas de signos na constituição do que é específico ao psiquismo humano. Também é necessário ressaltar que Vigotski entendia que a arte tinha esse papel humanizador pelo fato de transformar o material que extrai da vida cotidiana em algo que vai além dela, supera seus limites, cria novas necessidades. Entretanto, ao ressaltar o papel humanizador da arte, Vigotski não revela a menor intenção de secundarizar a ciência e a filosofia na formação humana. Ao contrário, ele considerava indispensável a formação de uma visão de mundo pautada em teorias científicas e filosóficas, o que requer o desenvolvimento do pensamento conceitual.

É bastante comentada, embora nem sempre bem compreendida, a análise que Vigotski faz, com base em pesquisas realizadas por ele e outros integrantes de sua equipe, das relações, no desenvolvimento do pensamento infantil, entre os conceitos espontâneos, que a criança forma nas atividades da vida cotidiana, e os conceitos científicos, que são aprendidos na escola. Os conceitos espontâneos são assim chamados porque a criança os utiliza, mas não faz deles objeto do seu pensamento, ou seja, a criança não

toma consciência dos conceitos que emprega. Uma das razões para isso é que os conceitos espontâneos não se organizam em sistemas. Já os conceitos científicos são empregados de forma intencional e consciente e estão inseridos em um sistema:

Somente dentro de um sistema pode o conceito adquirir um caráter voluntário e consciente. O caráter consciente e a sistematização são plenamente sinônimos no que se refere aos conceitos, da mesma forma que o são a espontaneidade, a não consciência e a ausência de sistematização, três termos diferentes para denominar a mesma coisa na natureza dos conceitos infantis. (VYGOSTKI, 1993, p. 215)

Vigotski defende que há uma complexa relação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento da criança, relação essa que é mediada pelo ensino escolar. O ensino dos conceitos científicos não é um processo de deslocamento físico no qual os conceitos espontâneos seriam desalojados e em seu lugar seriam colocados os conceitos científicos. Também não é um processo de mero acréscimo, nem mesmo de um encaixe dos conceitos ensinados pela escola nos que a criança traz de seu cotidiano. Os conceitos espontâneos surgem de baixo para cima, a partir das experiências práticas cotidianas. Os conceitos científicos surgem de cima para baixo, a partir do ensino escolar. Os segundos não podem se desenvolver no pensamento infantil sem a base dos primeiros e, por sua vez, o pensamento da criança não poderá superar os limites dos conceitos espontâneos se os conceitos científicos não abrirem o caminho para esse desenvolvimento.

Os conceitos científicos crescem de cima para baixo por meio dos cotidianos e estes crescem de baixo para cima por meio dos científicos. [...] o conceito cotidiano deve alcançar um nível determinado de desenvolvimento espontâneo para que seja possível, em geral, descobrir a supremacia do conceito científico sobre ele. [...] Porém os conceitos cotidianos percorrer rapidamente a parte superior do seu caminho aberto pelos conceitos científicos, transformando-se através das estruturas preparadas por estes últimos. [...] O desenvolvimento dos conceitos científicos se inicia na esfera do caráter consciente e deliberado e vai além, de cima para baixo, brotando também na esfera da experiência pessoal e do concreto. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa na esfera do concreto e do empírico e se move em direção às propriedades superiores dos conceitos: o caráter consciente e deliberado. A relação entre o desenvolvimento destas duas linhas opostas descobre sem dúvida alguma sua verdadeira natureza: *a conexão entre a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual*. O fato completamente indubitável, indiscutível e incontrovertido consiste em que o caráter consciente e deliberado dos conceitos, essas duas propriedades insuficientemente desenvolvidas dos conceitos espontâneos do aluno, se encontram por completo dentro da zona de seu desenvolvimento próximo, isto é, que se manifestam e se tornam eficazes em colaboração com o pensamento do adulto. (VYGOTSKI, 1993, p. 254, itálico no original)

Fica aqui totalmente evidente que se trata da relação entre alguém menos desenvolvido, a criança, em cujo pensamento ainda prevalecem os conceitos espontâneos, e o adulto, que lhe ensina os conceitos científicos. Claro está que esse adulto deve ser alguém que domine, portanto, os complexos sistemas nos quais os conceitos científicos se estruturam.

Para Vigotski, a adolescência seria um momento de salto qualitativo do indivíduo em termos da capacidade de pensar de maneira conceitual. A adolescência seria, nesse sentido, uma fase decisiva de formação da concepção de mundo por meio da apropriação de sistemas teóricos que não podem ser dominados sem o desenvolvimento do pensamento conceitual. O que está em questão é a possibilidade de conhecimento da realidade para além do plano sensorial.

O conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural, podem ser corretamente assimiladas tão somente em conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas e se compenetra com uma determinada ideologia, que se apegue a diversos campos da atividade cultural, porém a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, inadequada: ao assimilar o material cultural existente não participa ainda de sua criação. O adolescente, pelo contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente com conceitos pode se apresentar de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. À margem do pensamento por conceitos não é possível entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. (VYGOTSKI, 1996, p. 64).

Mas, o pensamento por conceitos não se forma espontaneamente apenas porque o indivíduo tenha chegado à adolescência. Para isso, é preciso que existam as condições sociais e educacionais que coloquem, ao adolescente, desafios, que exijam de seu pensamento o desenvolvimento de todo seu potencial. Dessa maneira, o pensamento do adolescente se enriquece tanto em seus conteúdos como nas formas pelas quais ele opera:

Não se trata tão somente de que o conteúdo do pensamento se enriquece extraordinariamente, mas também de que aparecem novas formas de movimento, novas formas de operar com esse conteúdo. Ao nosso entender, nesse sentido, tem uma importância decisiva a unidade da forma e do conteúdo como traço essencial da estrutura do conceito. Na realidade, existem zonas, nexos e fenômenos que podem ser representados adequadamente tão somente com conceitos. Por isso se equivocam aqueles que consideram que o pensamento abstrato está afastado da realidade. O pensamento abstrato, pelo contrário, é o que reflete pela primeira vez, com maior profundidade e verdade, do modo mais completo e diversificado, a realidade com que se defronta o adolescente. (VYGOTSKI, 1996, p. 70)

Não será possível explorar aqui todo o universo de questões referentes aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que precisam estar presentes nos currículos escolares para se promover esse desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Recentemente trabalhei algumas questões referentes a essa temática num livro intitulado *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo* (DUARTE, 2016). Não posso, porém, deixar de, ao menos, ressaltar que a abordagem que aqui defendo, como espero ter ficado evidente, colide frontalmente com a medida provisória (MPV 746/2016), que, neste segundo semestre de 2016, o Ministério da Educação encaminhou ao Congresso para Reforma do Ensino Médio. A reforma que está em tramitação no Congresso, se aprovada, significará a inviabilização das condições necessárias para que os adolescentes que cursam o ensino médio nas escolas públicas brasileiras possam avançar no seu processo de desenvolvimento por meio da apropriação plena dos mais ricos sistemas de signos ou instrumentos psicológicos nos campos das ciências, das artes e da filosofia.

5 AS FORMAS MAIS DESENVOLVIDAS DA LINGUAGEM

Em suas investigações sobre o desenvolvimento do pensamento da criança, Vigotski analisou as formas de pensamento que precedem, geneticamente, o pensamento por conceitos, denominando-as de pensamento por complexos. Esses complexos seriam maneiras empregadas pela criança para agrupar, por exemplo, objetos. Ele analisa os vários tipos de pensamento por complexos, chegando àquele que estaria na fronteira de passagem ao pensamento por conceitos. Vigotski chama de pseudoconceitos a esse tipo limitrofe de complexos, com os quais operaria o pensamento infantil, que vai se aproximando aos conceitos propriamente ditos. Ao analisar a importância dos pseudoconceitos para o desenvolvimento do pensamento da criança, Vigotski aborda o tema das relações entre a linguagem do adulto e a da criança.

Aqueles que rodeiam a criança lhe proporcionam, no processo de comunicação verbal com ela, as pautas de generalização e transferência das acepções da palavra. Porém a criança não pode assimilar de uma vez o modo de pensar dos adultos, obtém um resultado parecido ao deles, porém chega a ele por operações intelectuais distintas, o elabora com sua peculiar forma de pensar. É o que denominamos um pseudoconceito. Na prática o produto obtido coincide em seu aspecto externo com o significado que a palavra tem para os adultos, porém internamente difere muito desse significado (VYGOTSKI, 1993, p. 148)

Mas, contrariamente ao que seria uma atitude construtivista, Vigotski não considera que haja algum problema no fato da criança reproduzir a linguagem do adulto sem dominar, de início, o significado que a palavra tem para o adulto. Vigotski não postula que a criança constrói sua própria linguagem.

A criança não escolhe o significado da palavra, lhe vem dado no processo da comunicação verbal com os adultos. A criança não é livre para construir seus complexos, os encontra já construídos no processo de compreensão da linguagem alheia. Não elege livremente elementos concretos soltos e os inclui num complexo ou noutro, recebe uma série de elementos concretos já pronta, generalizada pela palavra em questão. A criança não atribui espontaneamente uma determinada palavra a um grupo concreto preciso e generaliza seu significado de um objeto a outro, ampliando o repertório de objetos incluídos no complexo. Limita-se a imitar a linguagem dos adultos e a assimilar os significados convencionais concretos das palavras que recebeu já formadas. Em poucas palavras a criança não cria a sua linguagem, mas sim assimila a linguagem acabada dos adultos que a rodeiam. Com isso está dito tudo. Isso inclui também que a criança não cria por si mesma as palavras do complexo correspondente ao significado, mas sim que as encontra preparadas, classificadas com ajuda dos vocábulos e denominações gerais. Graças a isso, os complexos da criança coincidem com os dos adultos e surge o pseudoconceito, o conceito-complexo. (VYGOTSKI, 1993, p. 150)

Nada disso é visto por Vigotski como um problema, mas sim como algo decisivo para o desenvolvimento da criança, pois ela, que “pensa em complexos, e o adulto, que o faz em conceitos, podem entabular a comunicação verbal e lograr a compreensão mútua, já que seus pensamentos confluem na prática nos complexos-conceitos coincidentes” (VYGOTSKI, 1993, p. 150). Há uma contradição, mas ela se resolve de forma positiva: “A contradição entre o desenvolvimento tardio do conceito e o desenvolvimento precoce da compreensão verbal se resolve no pseudoconceito como forma de pensamento complexo que possibilita a compreensão, a coincidência do pensamento da criança e do adulto” (VYGOTSKI, 1993, p. 151).

A linguagem do adulto torna-se, assim, produtora do desenvolvimento da criança:

A comunicação verbal com os adultos se converte assim em um potente motor, em um poderoso fator de desenvolvimento dos conceitos infantis. A transição do pensamento por complexos ao pensamento por conceitos passa inadvertida à criança, porque o conteúdo dos pseudoconceitos coincide com o dos conceitos dos adultos. VYGOTSKI, 1993, p. 151)

É certo que Vigotski, nesse momento, está analisando uma fase específica do desenvolvimento do pensamento infantil. Mas, ele próprio afirma que essa situação se apresenta mais como uma regra geral do desenvolvimento intelectual da criança do que como uma exceção. Nesse sentido, parece-me legítimo ir um pouco além e levantar a hipótese de que estamos perante um princípio pedagógico mais amplo, qual seja, o de que o educador deve usar a linguagem, uma linguagem mais complexa que seus alunos, como meio de expressão de um pensamento também mais complexo e, de início, os alunos se apropriam das ideias e dos conceitos em sua formulação verbal já pronta, caminhando, aos poucos, por meio de constantes aproximações, em direção ao domínio de seu significado mais profundo. Sei que é uma hipótese polêmica, que pode ser mal interpretada, como se eu estivesse defendendo o puro verbalismo na educação escolar. Devo, entretanto, esclarecer que não se trata, em absoluto, de considerar positiva a memorização desprovida de compreensão. Trata-se, isto sim, de um entendimento do processo de aprendizagem como um movimento em espiral, de aprofundamento e ampliação, no qual a linguagem mais elaborada do professor e dos livros empregados atue como motor do desenvolvimento do pensamento dos alunos.

Essa hipótese pedagógica que aqui formulo encontra também apoio numa tese defendida por Vigotski, a de que o ensino não é o ponto de chegada do processo de desenvolvimento, mas seu ponto de partida.

[...] é possível ensinar conscientemente ao aluno novos conceitos e formas de uma palavra e pode ser fonte de desenvolvimento superior dos próprios conceitos que já se formaram na criança. É definitivamente possível influir diretamente no conceito durante o curso do ensino escolar. Porém, como mostra nossa investigação, esse trabalho não constitui o final, mas sim o começo do desenvolvimento do conceito científico e não somente não exclui os próprios processos de desenvolvimento, mas sim que lhes dá uma nova orientação, situando os processos educativos e de desenvolvimento em relações novas e muito favoráveis do ponto de vista das tarefas finais da escola. (VIGOTSKI, 1993, p. 187)

Em suma, assumir as formas mais desenvolvidas de individualidade, conhecimento e linguagem como referência para a educação não significa, de forma alguma, desconsiderar que o aluno terá seu próprio percurso de desenvolvimento, que é ativo e criativo. Trata-se, como defendi em Duarte (2016), de concebermos a educação como um processo dialético de reprodução, caracterizado por dois polos, o da conservação do existente e o da produção do novo.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar. **Revista Psicologia USP**, São Paulo: USP, v. 7, n.1/2, p. 17-50, 1996.
- _____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 44, p. 85-106, 1998.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, Autores Associados, 2000a.
- _____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 71, p. 79-114, 2000b.
- _____. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18, p. 22-34, 2001a.
- _____. En defensa de una lectura marxista de la obra de Vigotsky. In: Mario Golder. (Org.). **Vigotsky, Psicólogo Radical**. 1ed. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2001b, p. 23-50.
- _____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: a formação do ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 62, p. 44-63, abril/2004.
- _____. Education as Mediation Between the Individual's Everyday Life and the Historical Construction of Society and Culture by Humankind. In: SAWCHUK, Peter; DUARTE, Newton; ELHAMMOUMI, Mohamed (Org.). **Critical Perspectives on Activity: Explorations Across Education, Work and Everyday Life**. New York (USA): Cambridge University Press, 2006, p. 211-237.
- _____. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a sociedade contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 7-21.
- _____. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 197-217.
- _____. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 2013a.
- _____. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, p. 19-29, 2013b.
- _____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2. ed., 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro I. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

ROSDOSLKY, Roman. **Gênese e estrutura de O Capital de Karl Marx**. Rio de Janeiro: EDUERJ/Contraponto, 2001.

SCHAFF, Adam. **La alienación como fenómeno social**. Barcelona: Editorial Crítica, 1979.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Liev S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 71, p. 21-44, 2000.

_____. **Obras escogidas I**. Madrid, España: Visor, 1991.

_____. **Obras escogidas III**. Madrid, España: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas IV**. Madrid, España: Visor, 1996.

Recebido em 13/11/2016. Aceito em 23/11/2016.