UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA FIGUEIREDO DE SÁ

O CONCEITO DE MEDIAÇÃO EM VIGOTSKI NO DEBATE CRÍTICO À PEDOLOGIA NA URSS NOS ANOS DE 1930

RECIFE
2020

CAROLINA FIGUEIREDO DE SÁ

O CONCEITO DE MEDIAÇÃO EM VIGOTSKI NO DEBATE CRÍTICO À PEDOLOGIA NA URSS NOS ANOS DE 1930

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor/a em Educação.

Área de concentração: Educação
Orientadora: Profª Drª Telma Ferraz Leal

RECIFE
2020

Catalogação na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

S111c Sá, Carolina Figueiredo de.
O conceito de mediação em Vigotski no debate crítico à pedologia na URSS nos anos de 1930. / Carolina Figueiredo de Sá. – Recife, 2020.
333f.

Orientadora: Telma Ferraz Leal.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Inclui Referências e Apêndices.

1.Vigotski, D. S. (Dev. Semenovich) – Mediação. 2. Pedologia. 3. Psicologia Educacional. 4. Educação – União Soviética. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Leal, Telma Ferraz. (Orientadora). II. Título.

370.15 (23. ed.) UFPE (CE2020-048)

CAROLINA FIGUEIREDO DE SÁ

O CONCEITO DE MEDIAÇÃO EM VIGOTSKI NO DEBATE ACERCA DA PEDOLOGIA NA URSS NOS ANOS DE 1930

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor/a em Educação.

Aprovada em: 28/02/2020

BANCA EXAMINADORA

_____.
Prof.ª Dr.ª Telma Ferraz Leal (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____.
Prof.ª Dr.ª Marilsa Miranda de Sousa (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Rondônia

_____.
Prof.ª Dr.ª Leila Britto de Amorim Lima (Examinadora Externa)
Prefeitura Municipal de Olinda

_____.
Prof.ª Dr.ª Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
(Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

_____.
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa
(Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Telma Ferraz Leal, grande pessoa e pesquisadora, por todo o apoio e orientação para a realização deste trabalho.

Agradeço aos professores Artur Gomes de Morais, André Ferreira, Luís Carlos de Freitas e Masilsa Miranda pelas contribuições que deram à este trabalho no processo de qualificação de tese, bem como às professoras Ana Cláudia Pessoa, Maria Lúcia Figueiredo, Leila Britto e, novamente, Marilsa Miranda, por toda a aprendizagem que tive com vocês em vários momentos e por sua participação na banca de defesa do doutorado.

Agradeço aos colegas de trabalho da UFCG/CDSA, pela força imprescindível que me deram para o desenvolvimento e a conclusão desta tese, em especial aos amigos Faustino, Filipe, Isaac, Valdonison, Carla e Mônica.

Agradeço aos estudantes da Lecampo, pelo carinho, pelas lutas e companheirismo, em especial àqueles que integram o NuCariri, grupo de pesquisa e extensão do qual tenho orgulho em participar.

Agradeço aos colegas de turma do doutorado e professores do PPGE/UFPE, pelas discussões realizadas neste processo de formação, bem como aos funcionários da secretaria deste Programa, na pessoa de Morgana Marques, pela presteza e gentileza em todos os momentos.

Agradeço à todos que fazem parte do CEEL/UFPE e, em especial, às professoras e professores do campo com os quais tive a oportunidade de conviver e aprender nas atividades de pesquisa e formação docente neste período.

Agradeço à querida amiga Ana Paula, irmã mais velha que ganhei nesta trajetória.

Agradeço, por fim, e de todo o coração, ao meu companheiro, à nossa queridíssima filha, aos meus pais e irmãs, pela força sem a qual eu não poderia ter concluído este processo.

RESUMO

Trata-se de pesquisa teórica, na perspectiva do materialismo dialético, que teve como objetivo geral analisar o conceito de mediação em Vigotski no âmbito do debate crítico à pedologia na URSS de 1930. Os objetivos específicos foram: a) analisar o conceito de mediação intersubjetiva e intrassubjetiva na obra de Vigotski; b) identificar e mapear conceitualmente a crítica à pedologia, desenvolvida na década de 1930 na URSS e c) analisar as abordagens acerca do conceito de mediação de Vigotski na bibliografia crítica à pedologia daquele período. Os procedimentos do estudo consistiram em pesquisa bibliográfica e análise documental da obra de Vigostki, na análise de conteúdo (BARDIN, 2002) dos artigos críticos à pedologia e na análise cruzada da abordagem do conceito de mediação no debate pedológico. As fontes primárias utilizadas foram: a) trabalhos pedológicos de Vigotski, b) artigos dos debatedores críticos à pedologia dos anos de 1930, c) documentos e resoluções oficiais do período referentes à pedologia e à educação soviéticas. Como fontes secundárias, utilizou-se trabalhos de comentadores russos e de outros países acerca do objeto de estudo. Na análise da produção pedológica de Vigotski, quanto a mediação intrassubjetiva, num primeiro momento o desenvolvimento do pensamento foi interpretado pelo autor como um conjunto de "*super-reflexos*" (VIGOTSKI, 1926/2016) ou como um encadeamento de estágios e fases de acordo com as faixas etárias e com sua interação com o ambiente (VIGOTSKI, 1928/1999; 1929-1931/1998). Posteriormente, o autor passa a enfatizar a mediação pela linguagem para o desenvolvimento psicológico, através do desenvolvimento do significado das palavras (VIGOTSKI, 1934/2009). Quanto a mediação intersubjetiva, a linguagem também adquire importância teórica crescente na obra de Vigotski. Assim, identifica-se que, para Vigotski, a *mediação pela linguagem passa a ser compreendida como a propulsora do desenvolvimento do pensamento* - ***Tese Conceitual*** deste trabalho. Em contraponto, defende-se que, na perspectiva materialista dialética, pensamento e linguagem, intrasubjetivamente, conformam uma “unidade imediata” (MARX, 1996[a]; MARX, ENGELS, 2007[a,b]) e, portanto, o desenvolvimento do pensamento não seria mediado intrassubjetivamente pela linguagem, mas por via de processos lógicos, como análise e síntese (SAVIANI, 2015) e, intersubjetivamente, pela prática social dos sujeitos. Sustenta-se que os processos intersubjetivo e intrasubjetivo de desenvolvimento do pensamento são mediados direta e indiretamente, respectivamente, pela prática social. A análise dos artigos críticos de 1930 à pedologia aponta que predominou a crítica à perspectiva vigotskiana acerca das relações entre o ser social e a consciência individual, bem como à relação entre o fator biológico e o ambiente no desenvolvimento. Evidencia-se que as modificações teóricas de Vigotski quanto ao conceito de mediação foram condicionadas historicamente pelo debate crítico à pedologia - ***Tese Contextual*** deste estudo. Sustenta-se que a crítica à pedologia foi motivada, preponderantemente, pelos impactos práticos e pedagógicos da mesma na vida escolar soviética - ***Tese de caráter histórico***. A tese contribui com problematizações acerca da teoria vigotskiana em sua relação com o debate pedológico de 1930 na URSS, de conhecimento ainda restrito no Brasil, e evidencia sua importância para a discussão teórica e prática sobre a mediação da aprendizagem pelo trabalho pedagógico na escola.

Palavras-chave: Vigotski. Mediação. Pedologia. URSS.

ABSTRACT

This is a theoretical research under the theoretical-methodological approach of the dialectical materialism, with the general purpose of analyzing the mediation concept in Vigotski in the scope of the critical debate on pedology in USSR in 1930. The specific objectives were: a) to analyze the intersubjective and intrasubjective mediation concept in the work of Vigotski; b) to define a conceptual framework of the criticism of the pedology, formulated in the decade of 1930 in the USSR and c) to analyze the approaches to the mediation concept of Vigotski in the pedology critical bibliography of that period. The study procedures consisted of bibliographical research and documentary analysis of Vigostki's work, in the content analysis (BARDIN, 2002) of the critical articles to pedology in the decade of 1930 and in the cross-analysis of the approach to the mediation concept in the pedological debate. The primary sources used were: Vigotski's pedological works; b) articles of critical debaters of the pedology of the decade of 1930's; c) official documents and resolutions of the period concerning Soviet pedology and education. As secondary sources, works by Russian and other countries commentators about the object of study were used. In the analysis of Vigotski's pedological production, with regard to intrasubjective mediation, at first the development of thought was interpreted by Vigotski as a set of "super-reflections" (VIGOTSKI, 1926/2006) or as a chain of stages and phases according to the age groups and their interaction with the environment (VIGOTSKI, 1928/1999; 1929-1931/1998). In a later moment, the author starts to emphasize mediation by language for psychological development, through the developing of the meaning of the words (VIGOTSKI, 1934/2009). Regarding the intersubjective mediation, the language also acquires increasing theoretical importance in Vigotski's work. Therefore, it is identified that, for Vigotski, *mediation by language is understood as the driver of the development of thought*, - and this is the **Conceptual Thesis** of this work. In contrast, it is argued that, under the dialectical materialism perspective, intrasubjectively, thought and language form an "immediate unity" (MARX, 1996; 2007b) and, therefore, the development of the thought would not be mediated by language. In this sense, intrasubjective mediation would take place via logical processes, such as analysis and synthesis (SAVIANI, 2015), and intersubjectively by the social practice of individuals. Thus it is underpinned that both the intersubjective and the intrasubjective process of development of thought are mediated, directly and indirectly, respectively, by social practice. In turn, the analysis of the critical articles of pedology points out that criticism of the Vigotskian perspective on the relationships between the social being and individual consciousness has prevailed, as well as the relationship between the biological factor and the environment in development. It is evident that Vigotski's theoretical modifications regarding the concept of mediation have been historically conditioned by the critical debate on pedology - **Contextual Thesis** of this study. It is also argued that, as the **Thesis of historic character,** the criticism of pedology was motivated, predominantly, by its practical and pedagogical impacts on Soviet school life. The thesis contributes with reflections about Vigotskian theory in its relationship with the pedological debate in the USSR, of still restricted knowledge in Brazil, and highlights its importance for the theoretical and practical discussion about the mediation of learning through pedagogical work at school.

Keywords: Vigotski. Mediation. Pedology. USSR.

СВОДКА

Это теоретическое исследование, основанное на теоретико-методологической перспективе диалектического материализма, чья общая цель состояла в том, чтобы проанализировать концепцию посредничества у Выготского в контексте критических дебатов по педологии в СССР 1930 года. Конкретными целями были: а) проанализировать концепцию интерсубъективного и внутрисубъективного посредничества в работе Выготского; б) выявить и концептуально сопоставить критику педологии, разработанную в 1930-х годах в СССР, и в) проанализировать подходы к концепции посредничества Выготского в критической библиографии по педологии того периода. Процедура исследования состояла из библиографического исследования и документального анализа работы Выготского, контент-анализа (БАРДИН, 2002) статей, критически важных для педологии в 1930-х годах, и перекрестного анализа подхода к концепции посредничества в педологических дебатах. В качестве первоисточников использовались: а) педологические труды Выготского, б) статьи, в которых обсуждались критики педологии 1930-х годов, в) документы и официальные постановления того периода, относящиеся к советской педологии и образованию. В качестве вторичных источников использовались работы российских комментаторов и других стран об объекте исследования. В ходе анализа были выявлены изменения в отношении теоретических подходов во всем педологическом производстве Выготского, в отношении концепции посредничества. Что касается внутрисубъективного посредничества, то вначале развитие мысли интерпретировалось Выготским (1926/2006) как набор «супер-рефлексов» или как цепочка стадий и фаз в зависимости от возрастных групп и их взаимодействия с окружающей средой (ВЫГОТСКИЙ, 1928/1999; 1929-1931 / 1998). Позже автор начал подчеркивать посредничество языком для психологического развития, через развитие значения слов. Таким образом, посредничество посредством языка для Выготского понимается как движущая сила развития мысли - и это отражено в ***Концептуальном Тезисе*** данной работы. Напротив, утверждается, что с точки зрения диалектического материализма мышление и язык составляют непосредственно определенные аспекты (МАРКС, 2007Б), как опосредованные социальной практикой субъектов, так и внутренне развитые посредством процессов анализа и синтеза (САВИАНИ, 2015), внутри других социальных форм сознания. Анализ критических статей указывает на то, что критика, с точки зрения Выготского, преобладала в отношении между социальным существом и индивидуальным сознанием, в которых роль социального существа, а не только словесные взаимодействия между людьми, подчеркивается как определяющий аспект для развития социально-индивидуального сознания. Очевидно, что теоретические изменения в работе Выготского были исторически обусловлены критическими дебатами по педологии, которые представляют собой важный элемент для частичной реконфигурации его подхода к посредничеству - ***Контекстный Тезис*** этого исследования. ***Тезис исторического характера*** о том, что критика педологии мотивировалась, главным образом, ее практическим и педагогическим воздействием на советскую школьную жизнь. Хотя знания в Бразилии все еще очень ограничены, тезис способствует размышлениям о теории Выготского в ее связи с педологическими дебатами в СССР и подчеркивает ее важность для теоретической и практической дискуссии о посредничестве педагогической работы в школе.

Ключевые слова: Выготский. Посредничество. Педология. СССР.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Publicação de artigos sobre Vygotsky e Pedology - Portal de Periódicos CAPES …….. 21

Quadro 02: Artigos sobre Mediação em Vigotski - Portal de Periódicos CAPES ……. 24

Quadro 03: Obras de Vigotski (e Vigotski e Luria) analisadas ……. 36

Quadro 04: Artigos críticos à pedologia (década de 1930) …….. 40

Quadro 05: Resoluções e outros documentos acerca do debate pedológico e pedagógico na URSS nas décadas de 1920 e 1930 ……. 41

Quadro 06: Normativas soviéticas acerca da pedologia - anos 1920 e início de 1930 ….. 100

Quadro 07: Normativas soviéticas acerca da defectologia - anos 1920 até meados de 1930 …….. 110

Quadro 08: Sequência cronológica da publicação dos artigos críticos à pedologia ……. 146

Quadro 09: Categorias de análise formuladas a partir dos artigos críticos …….. 147

Quadro 10: Categorias de análise, quantidade de artigos em que estão presentes e seus autores ……. 148

Quadro 11: Análise Vertical: Categorias de análise - Zalkind (1930) ……. 151

Quadro 12: Análise Vertical: Categorias de análise - Talankin (1931) ……... 157

Quadro 13: Análise Vertical: Categorias de análise - Feofanov (1932) ……. 165

Quadro 14: Análise Vertical: Categorias de análise - Abel'skaia e Neopikhonova (1932) .. 179

Quadro 15: Análise Vertical: Categorias de análise - Razmyslov (1934) …….. 190

Quadro 16: Análise Vertical: Categorias de análise - Kozyrev e Turko (1936) ……. 207

Quadro 17: Análise Vertical: Categorias de análise - Rudneva (1937) …….. 216

Quadro 18: Principais obras de Vigotski criticadas no debate pedológico …….. 230

Quadro 19: O conceito de mediação nos artigos críticos ……. 232

Quadro 20: Mudanças conceituais (e algumas permanências) relacionadas ao conceito de mediação em Vigotski no curso do debate crítico à pedologia ……. 297

Quadro 21: Geral Makarenko - Pedologia (Obras Pedagógicas - 8 vol.) - (APÊNDICE A) 323

Quadro 22: Levantamento de obras pedológicas de Vigotski - (APÊNDICE B) …….. 325

Quadro 23: Obras de Vigotski e Luria citadas nos artigos críticos - (APÊNDICE C) …….. 327

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Procedimento de pesquisa: método Sákharov de dupla-estimulação 56

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 01: Linhas distintas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, que para Vigotski (1934/2009), convergem-se por volta dos dois anos de idade 51

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FACEPE - Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco

MEC – Ministério da Educação e Cultura

Narkompros - Comissariado do Povo para a Educação

PC(b)US - Partido Comunista (Bolchevique) da União Soviética

PCUS - Partido Comunista da União Soviética

RSFSR - República Socialista Federativa Soviética da Rússia

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

ZDI - Zona de Desenvolvimento Imediato

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 30

1.1 Procedimentos e fases da Pesquisa 32

1.1.1 A pesquisa bibliográfica: fontes primárias e secundárias do estudo 32

1.1.2 Análise do conceito de mediação em Vigotski (primeira fase da pesquisa) 34

1.1.3 Análise "vertical" dos artigos críticos (segunda fase da pesquisa) 38

1.1.4 Análise "cruzada" dos artigos críticos (terceira fase da pesquisa) 42

CAPÍTULO 2 - A MEDIAÇÃO INTRASSUBJETIVA E INTERSUBJETIVA EM VIGOTSKI ... 45

2.1 A mediação intrassubjetiva e o desenvolvimento psicológico infantil 47

2.1.1 A linguagem como mediadora do pensamento e a ontogênese da linguagem interior 49

2.1.2 Os experimentos de Vigotski acerca da linguagem egocêntrica 55

2.1.2.1 A linguagem egocêntrica e a solução de problemas 55

2.1.2.2 A internalização da linguagem egocêntrica 59

2.2 A mediação intersubjetiva e a aprendizagem escolar das crianças 66

2.2.1 A mediação pela escrita e a zona de desenvolvimento proximal 67

2.2.2 O desenvolvimento dos conceitos científicos na criança 71

2.3 O desenvolvimento do pensamento mediado por instrumentos psicológicos 76

2.3.1. Os instrumentos psicológicos e sua internalização 76

2.3.2. Os instrumentos psicológicos e as mediações intrassubjetiva e intersubjetiva 81

2.4 A mediação no sistema conceitual de Vigotski 84

CAPÍTULO 3 - APONTAMENTOS HISTÓRICOS ACERCA DO DEBATE PEDOLÓGICO NA URSS NOS ANOS DE 1930 91

3.1 O desenvolvimento da pedologia e a prática pedológica escolar na URSS 97

3.2 A crise e o fim da pedologia como política educacional na URSS 114

CAPÍTULO 4 - O DEBATE ACERCA DA PEDOLOGIA DE VIGOTSKI NA URSS DOS ANOS DE 1930 140

4.1 Trajetória de Vigotski da defectologia e psicologia à pedologia 141

4.2 Artigos que integraram o debate crítico à pedologia na década de 1930: "análise vertical" 145

4.2.1 A. B. Zalkind (1930): Estudo Psiconeurológico das Minorias Nacionais 149

4.2.2 Talankin (1931): Sobre o grupo de Vygotsky e Luria 156

4.2.3 Feofanov (1932): A Teoria do Desenvolvimento Cultural na Pedologia como uma Concepção Eclética com Raízes Basicamente Idealistas 164

4.2.4 Abel'skaia e Neopikhonova (1932): O Problema do Desenvolvimento na Psicologia Alemã e sua Influência na Pedologia e Psicologia Soviéticas 178

4.2.5 Razmyslov (1934): Sobre a "Teoria da Psicologia Histórico-Cultural" de Vygotsky e Luria 190

4.2.6 Kozyrev e Turko: A "Escola Pedológica" do Professor L.S. Vygotsky 206

4.2.7 Rudneva (1937): "Distorções pedológicas de Vygotsky" 215

4.3 Breve síntese dos artigos críticos à pedologia 229

CAPÍTULO 5 - A MEDIAÇÃO EM VIGOTSKI NA CRÍTICA À PEDOLOGIA 231

5.1 Mediação intersubjetiva entre a prática social e o pensamento na infância 233

5.1.1 A mediação entre o ser social e a consciência 238

5.2 Crítica à mediação intrassubjetiva do pensamento pela linguagem em Vigotski 246

5.2.1 A relação entre pensamento e linguagem em Vigotski 248

5.2.2 Mediação intrassubjetiva pela análise e síntese, e mediação intersubjetiva pela prática social 265

5.3 Mediação intersubjetiva entre desenvolvimento e aprendizagem na escola 270

5.3.1 A crítica pedagógica à pedologia nos artigos críticos 278

5.3.1.1 A crítica à "teoria do fim da escola" 279

5.3.1.2 A crítica ao papel diretivo da pedologia no trabalho pedagógico 282

CONSIDERAÇÕES FINAIS 289

REFERÊNCIAS …….. 307

APÊNDICES 322

APÊNDICE A - Quadro 21: Geral Makarenko - Pedologia (Obras Pedagógicas - 8 vol.) 323

APÊNDICE B - Quadro 22: Levantamento das obras pedológicas de Vigotski..... 325

APÊNDICE C - Quadro 23: Obras de Vigotski e Luria citadas nos artigos críticos 327

ANEXOS 328

ANEXO I - Resolução do PC(b)US "Sobre desvios pedológicos do Comissariado do Povo para Educação", de 04 de julho de 1936 329

INTRODUÇÃO[1]

Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), psicólogo russo nascido na cidade de Orcha, viveu em um período de intensa efervescência e transformação revolucionárias. Interessando-se por áreas tais como a literatura, psicologia e filosofia, desde jovem Vigotski iniciou seus trabalhos no campo educacional, na região da Bielorússia. Tal inter-relação entre distintos ramos do conhecimento marcará sua obra e teoria psicológicas, assim como toda a produção científica da época estaria correlacionada aos debates filosóficos, políticos e ideológicos contemporâneos.

Imbricando em seu trabalho, particularmente, as áreas da psicologia e pedagogia, Vigotski vinculou-se a um ramo da psicologia dedicado aos estudos sobre a criança, denominado de *Pedologia.* No final da década de 1920 e início de 1930, Vigotski se tornaria um dos mais eminentes pedólogos[2], vindo a realizar uma série de palestras acerca da pedologia na Universidade Estatal de Moscou, realizando pesquisas e publicando obras como *Psicologia Pedagógica* (1926/2016), *Pedologia da Idade Escolar* (1928/1999), *Pedologia do Adolescente* (1929-1931/1998) e *Palestras sobre Pedologia* (1934-1935/2018)[3].

Criada nos Estados Unidos no início do século XX, a Pedologia buscava investigar a influência do ambiente sobre o desenvolvimento da criança. Um de seus iniciadores, ainda na Rússica czarista, foi P. Blonsky (1884-1941), que seria professor de

1 Pesquisa de doutorado financiada pela FACEPE nos dois primeiros anos, pelo que agradecemos.

2 Como exemplos desta atuação, Van der Veer e Valsiner (1999, pp 319-338) destacam a atuação profissional de Vigotski em Moscou (a partir de 1924), nas atividades de pesquisa e de ensino da disciplina de Pedologia na Universidade Estatal de Moscou, e também em outras instituições, como no Instituto de Pedologia e Defectologia, na Academia de Educação Comunista, e no Instituto Central de Elevação da Qualificação dos Quadros da Educação Pública, dentre outras. Além disso, a produção teórica do autor, nesse período, foi amplamente voltada à pedologia, tanto no que se refere às publicações do autor, como à realização de pesquisas, palestras, cursos de formação de professores à distância e apresentação de pesquisas em Congressos. Por exemplo, no Congresso Russo sobre Pedologia, Pedagogia Experimental e Psiconeurologia, ocorrido em Moscou, em janeiro de 1924; no Primeiro Congresso Pedológico Soviético, realizado de dezembro de 1927 à janeiro de 1928, também em Moscou e no Primeiro Congresso Geral sobre o Estudo do Comportamento Humano, ocorrido em Leningrado, de 26 de janeiro a 01 de fevereiro de 1930, Vigotski teve ativo engajamento. A participação de Vigotski como membro do conselho editorial da *Revista de Psicologia, Pedologia e Psicotecnia (Série "B")*, de 1928 à 1931, a partir de sua segunda edição, também expressa a atividade intensa do autor no âmbito da pedologia russa, no referido período histórico. Fraser e Yasnitsky (2015), assim como Yasnitsky e Van Der Veer (2016), também mencionam Vigotski como representante expressivo da Pedologia soviética.

3 Parte desta produção não teve publicação em língua portuguesa. O manual de sete aulas de Vigotski sobre pedologia, apenas em 2018, foi traduzido para nossa língua (PRESTES; TUNES, 2018).

Vigotski na Universidade de Shanyaysky, em Moscou. Blonsky afirmou que a Pedologia estudava "*um complexo de sintomas em diferentes fases e estágios da infância em sua sequência temporal e em dependência das variadas condições do meio ambiente*."[4].

De acordo com Fraser e Yasnitsky (2015),

> Após a Revolução de Outubro a atividade pedológica assumiu uma nova dimensão, à medida que o clima político recém-estabelecido na União Soviética fomentava os esforços de pesquisa em estudos infantis e defendia a reformulação de sistemas educacionais em bases materialistas, empíricas e científicas. (FRASER; YASNITSKY, 2015, pp. 141-142)

Assim, na década de 1920, diversos psicólogos de inspiração marxista tomaram parte ativa na formulação da Pedologia, expressando o objetivo de desenvolvê-la de acordo com a perspectiva do materialismo histórico e dialético. A partir das resoluções e debates do Primeiro Congresso Pedológico Soviético (1928) e do Primeiro Congresso Geral sobre o Estudo do Comportamento Humano (1930), Van der Veer e Valsiner (1999, pp.322-334) apresentam um panorama das discussões e problemas teórico-metodológicos em torno dos quais se detiveram seus participantes.

Enquanto o primeiro Congresso aprovou que "*a pedologia fosse estabelecida como uma disciplina marxista dialética que enfatizasse o papel do ambiente social no desenvolvimento das funções psicológicas inferiores para as superiores em crianças*" (Idem, Ibidem, p.225), a seção pedológica[5] do segundo evento formulou uma resolução em que declarava que "*o ambiente da criança devia ser estudado tomando-se o 'histórico de classe' como base*" ("Rezoljucia...", 1930, p.341, *apud* Idem, Ibidem, p.328).

De acordo com Minkova (2013), a Pedologia teve seu período de auge de publicações e influência nas academias e escolas da URSS entre os anos de 1923-1930. Nesse período de apogeu[6], ocorreu a proliferação de instituições pedológicas com o

4 Na versão em inglês: "Pedology studies a complex of symptoms at different phases and stages of childhood in their temporal sequence and in their dependence on various environmental conditions" (BLONSKY, 1934, *apud* MINKOVA, 2013, p.34).

Todas as traduções dos idiomas inglês e espanhol realizadas neste trabalho são traduções livres da autora. As traduções do idioma russo foram realizadas por Sérgio Chevtchenko, do Centro Cultural Brasil-Rússia, Recife-PE.

5 Vigotski coordenou essa seção, juntamente com M. Basov, S. Molozhavyj e N. Shchelovanov. A mencionada resolução da seção de pedologia do Congresso foi redigida por Molozhavyj (1930), conforme Van der Veer e Valsiner (1999, p. 327).

6 Segundo Van der Veer e Valsiner (1999) Vigotski teria sido convidado a fazer parte do Comissariado do Povo, em 1924, além de ter recebido orientações diretas do Presidente do Comissariado do Povo para a Instrução Pública (Narkompros), Lunacharschi, acerca de viagem internacional para participar de

intuito de formar professores e pedagogos na ciência do desenvolvimento infantil (FRASER, YASNITSKY; 2015). Além disso, em busca de assegurar para a pedologia "(...) *legitimidade científica e significado social, muitos recém formados viam as instituições educacionais como local tanto para a pesquisa empírica como para experimentos práticos*." (Idem, Ibidem; 2015, p.142)[7].

No sistema educacional soviético, no entanto, a pedologia promoveu a realização de testes cognitivos em larga escala com crianças, protagonizando a realização de avaliações escolares, a seleção das crianças "*difíceis*" e com deficiência para as escolas especiais, a organização pedagógica das classes (turmas) escolares, dentre outras atividades de cunho essencialmente pedagógico[8].

Esse será um dos aspectos fortemente criticados no período seguinte, quando questões teóricas e práticas da pedologia começam a ser debatidos, partindo do próprio interior do movimento pedológico e acadêmico, para alcançar, em seguida, esferas sociais mais amplas como as escolas e seus professores - chegando, por fim, à institucionalização da crítica pelo governo soviético. Segundo Minkova (2013) incongruências teóricas, falta de unidade entre os pedólogos e outras dificuldades de ordem prioritariamente interna, teriam ocasionado uma crise da pedologia russa. Assim, o período de declínio da pedologia iniciou em 1931, com críticas originárias de seu seio e de fora dele, que buscavam aprofundar a ênfase do "ambiente" ou do "meio" social da criança como sendo "de classe" e "vinculado ao processo produtivo".

A busca por inserir ou desenvolver a pedologia partindo da perspectiva teórica marxista, fomentou e orientou o debate acerca das concepções pedológicas da infância, elaboradas por diversos pesquisadores até aquele momento. A produção de Vigotski e seus colaboradores[9] se inseriam, portanto, no bojo dessas discussões e, no início da década de 1930 começam a ser publicados artigos de críticas às suas ideias, assim como

---

eventos sobre a defectologia - ramo da psicologia que Vigotski também buscava integrar numa ciência unificada, a Pedologia.

7 Tradução livre da autora. No original: "Seeking to fulfill the claim that their discipline had both scientific legitimacy and social significance, many new graduates saw educational institutions as a site for both empirical research and practical experiments."

8 Ver quadro 06 deste trabalho, no capítulo 3, intitulado "*Normativas soviéticas acerca da pedologia - anos 1920 e início de 1930*".

9 Dentre os quais destacam-se, A. Luria; A.N. Leontiev; L.V. Zankov, I.M. Solovev, L.S. Sákharov, B.E. Varshava e outros.

a de outros destacados pedólogos, em importantes revistas de psicologia e pedagogia do país.

Assim é que, ao final da década e 1920 e início de 1930, teve lugar na URSS um intenso debate[10] acerca dos fundamentos teórico-metodológicos da psicologia pedológica, bem como das implicações sobre a organização escolar, que a realização de testes cognitivos em larga com crianças, vinham acarretando (PETROVSKY, 1991; ZAMSKY, 1995; SVETLICHNAYA, 2006; DAFERMOS, 2014; RODIN,s/d). Pedagogos, psicólogos e um conjunto de pesquisadores tomaram parte na crítica à pedologia (ou à aspectos centrais da mesma), tais como Feofanov (1932/2000), Abel'skaia e Neopikhonova (1926/2000), Razmyslov (1934/2000), Kozyrev e Turko (1936/2000), Rudneva (1937/2000), dentre outros.

O destacado pedagogo soviético Antón Semyonovich Makarenko (1888-1939), também se posicionou criticamente à prevalência de orientações teórico-metodológicas oriundas da psicologia e da pedologia sobre o trabalho educacional escolar. Já em 1926, Makarenko (1926/1983) publicou o trabalho *Teses do relatório "Organização da educação da infância difícil*", no qual faz uma crítica à A.B. Zalkind e P.G.Velky (ou Belsky) ao conceito pedológico de "*infância defeituosa*" ou "*difícil*" e discute o problema pedagógico da superestimação da psicologia no processo educativo.

Dentre seus trabalhos publicados na edição russa de suas *Obras Pedagógicas*, em oito volumes, identificamos ao menos 19 textos, em 5 volumes[11], nos quais o autor aborda criticamente a pedologia. Em seus trabalhos dos anos de 1920, quando a pedologia ainda era hegemônica na URSS, Makarenko muitas vezes não explicitou seu posicionamento mais diretamente, embora o tenha esclarecido alguns anos depois, mencionando obras clássicas como o seu *Poema Pedagógico*, foi escrito no bojo da luta contra a teoria e práticas da pedologia.

---

10 Foram expressão disto, por exemplo: a 2ª Conferência Panrussa de Pedologia (1927), o Congresso Pedológico Pan-União (1928); a 2ª Conferência das Instituições Marxistas-Leninistas (1929); o 1º Congresso Panrusso de Educação Politécnica (1930); o 1º Congresso Pan-União de estudos do comportamento humano (1930); o 3º Congresso Panrusso do bem-estar infantil (1930); o 1º Congresso de Psicotecnia e Psicofisiologia (1931). Informações extraídas dos artigos de Minkova (2013) e Caruso (2007).

11 Ver Apêndice A: Quadro 21: Quadro Geral Makarenko - Pedologia (OBRAS PEDAGÓGICAS - 8 vol.).

Em *Literatura e arte na educação das crianças*, Makarenko (1986[a], p.29)[12] explicita seu posicionamento: "*Aqueles que leram "O Poema Pedagógico" sabem que a terceira parte contém uma ilustração do meu último embate com os representantes da teoria pedológica. No livro eu não os chamei de pedologistas, porém é deles que se trata."*[13]. Na obra *Problemas da educação escolar soviética*[14], Makarenko afirma:

> (...) do que estou firmemente convencido é que os meios pedagógicos não podem ser derivados da psicologia ou da biologia simplesmente pela lógica dedutiva. Já mencionei que os meios pedagógicos devem ser originariamente derivados de nossos objetivos social e político."[15] (MAKARENKO, 1938/1965, p.33).

De acordo com Ivan Z. Holowinsky (1988; 1984-1985), os pedagogos A. Makarenko e Y. Medinsky, teriam liderado a luta contra a pedologia na URSS. Na mesma esteira, Filonov (2000), destaca que

---

12 No original: *Кто из рас читал «Педагогическую поэму», тот знает, что в 3-й части изображен мой последний бой с представителями педологической теории4. Я в книге тогда не называл их педологами, но речь идет как раз о педологах.* (МАКАРЕНКО, 1986, 7º vol., p.29).

13 Em Carta a A. Romitsin em 31 de agosto de 1938 no mesmo sétimo volume das Obras, Makarenko explica as razões da omissão da referência direta aos pedologistas e à pedologia em *Poema Pedagógico*: *"Pedologia era forte naquela época, sendo apresentada como uma ciência "marxista". Eu tinha medo da pedologia, até ódio. No entanto, tinha receio de atacar todas as suas proposições. Eu acreditava que seria mais elegante desmascará-la, ou, pelo menos, iniciar uma ofensiva. Ao concluir a escrita da primeira parte, eu continuava convicto de que se tratava de um livro didático de pedagogia e não de uma obra literária (...)*" (MAKARENKO, 1938/1986[d], vol 7, p.178). No original: *В то время еще очень сильна была педология, выступавшая под знаменем «марксистской» науки. Я боялся педологии и ненавидел ее. Но прямо напасть на все ее положения было все-таки страшно. Мне казалось, что в беллетристической форме удобнее будет если не развенчать, то хотя бы начать атаку на нее. Когда первая часть была написана, я продолжал находиться в уверенности, что это не художественное произведение, а книга по педагогике (...).*

14 Tradução nossa. Obra ainda não publicada no Brasil. Tivemos acesso online à mesma nos idiomas russo e inglês (no original, respectivamente: *ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ,* 1938/1984[d] e *Problems of Soviet School Education,* 1938/1965). Em língua portuguesa, identificamos duas publicações desta obra (ambas esgotadas): da Editora Seara Nova, Lisboa/Portugal, de 1978 e da Editora Progresso, Moscou/Rússia, de 1986, esta com o título modificado para *Problemas da Educação Escolar*.

15 Tradução nossa. Na edição inglesa: "*But what I am convinced in firmly is that a pedagogical means cannot be derived from either psychology or biology simply by deductive logic. I have already said that pedagogical means must be originally derived from our social and political aims*."

> Em vários de seus livros e palestras[16] (...) Makarenko criticou as ideias dos pedólogos baseadas na sociologia - e na biologia -, com suas noções vulgares de "primazia" do ambiente e da herança (...). Ele também criticou o pedocentrismo e a subestimação do papel educativo do professor e do coletivo infantil e da própria atividade da personalidade emergente (FILONOV, 2000, p.02)[17].

Tais posicionamentos teóricos e o conteúdo deste debate são muito pouco conhecidos no Brasil, assim como a própria Resolução do Comitê Central do PC(b)US intitulada *"Sobre os desvios pedológicos no Sistema do Comissariado do Povo para Educação*", publicada em 04 de julho de 1936[18], que ratifica e promove a crítica à pedologia em seus aspectos teóricos e, principalmente, em suas implicações práticas nas escolas (PU(b)US, 1936/1974).

Van der Veer e Valsiner (1999) são alguns dos poucos estudiosos que, no início dos anos de 1990, analisam as obras de Vigotski numa abordagem historiográfica e que incluem a discussão sobre os artigos de crítica às concepções de Vigotski e seus colaboradores em seu trabalho. Os autores afirmam

> Embora muitas dessas críticas não possam ser consideradas sem se levar em conta as visões ideológicas dominantes, é simplista ver essas críticas apenas como uma expressão de "stalinismo" ou de algum outro "ismo", como muitos adeptos do paradigma vygotskyano argumentam. Toda crítica (e nunca foi de outra forma em nenhum período histórico ou país) é uma mistura das visões ideológicas dominantes e de um espírito crítico científico justo ou injusto, e Vygotsky não é o protótipo de um investigador inabalável que tenha conduzido sua pesquisa alheio a qualquer questão "ideológica". (VAN DER VEER; VALSINER, 1999, p.404)

No mesmo caminho, Yasnitsky e Van der Veer (2016) criticam os historiadores que se eximem do debate acerca dos fundamentos críticos à pedologia de qualquer

16 O autor menciona, especificamente três delas: *Report to the Ukrainian Educational Research Institute, 1928; Experience of Working Methods in a Children's Labour Colony, 1931-32; Teachers Shrug Their Shoulders, 1932.*

17 Tradução livre da autora. No original, trecho completo: "In a number of hisbooks and lectures (including *Report to the Ukrainian Educational Research Institute, 1928; Experience of Working Methods in a Children's Labour Colony, 1931-32; Teachers Shrug TheirShoulders, 1932*) Makarenko criticized the sociology- and biology-based ideas of paedologists, with their vulgar notions of the 'primacy' of environment and inheritance and their appeals for the passive following of what they termed the 'nature of the child', associating them with the theorists of 'free education'. He further criticized paedocentrism and underestimation of the educational role of the teacher and the children's collective and of the emerging personality's own activity." (FILONOV, 2000, p.2).

18 Em anexo neste trabalho, discutida no capítulo 3. Em português, publicada pela primeira vez no trabalho de Prestes (2010).

exame sério. Anunciando optar por outro caminho, Van der Veer e Valsiner (1999, p.419) buscaram apresentar o conteúdo das críticas, destacando ao menos dois pontos-chave levantados nas críticas que mereceriam um debate mais detido, quais sejam "*a questão da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o primitivismo*".

No Brasil, Prestes (2010) e Toassa (2016[a]) são duas autoras que mencionam o referido debate e/ou apresentam um dos textos críticos como anexo de seus trabalhos. Antes disso, no prefácio à edição brasileira de *Psicologia Pedagógica* pela editora Artmed, Guillermo Blanck (2003) apresenta aos leitores parte dessa discussão crítica contemporânea à Vigotski. Porém, apenas em 2018 foi publicado em português um dos artigos críticos, escrito em 1937 por Rudneva, quando também foi publicado pela primeira vez em nossa língua as *Palestras sobre Pedologia*, de Vigotski, em livro organizado por Prestes e Tunes (2018).

Ficando sem ser publicada na Rússia no período de 1936 a 1956, a obra de Vigotski permaneceu desconhecida fora deste país até o início da década de 1960. A partir da publicação em língua inglesa, nos Estados Unidos, dos livros *Thought and Language*[19], em 1962 e *Mind in Society*, em 1978, suas ideias tiveram rápida e ampla penetração em diversos países e áreas do conhecimento. Na América Latina, Europa, EUA e Canadá é grande a sua influência no campo educacional e da psicologia, mas também em outras áreas e subáreas da academia.

Em nosso país podemos identificar processo semelhante. A grande quantidade de estudos levados a cabo sobre sua obra ou a ela teoricamente alinhados, particularmente após os anos de 1980, influiu consideravelmente na produção educacional brasileira. Em levantamento[20] realizado no portal de publicações da CAPES, identificamos uma vasta produção nos últimos 20 anos, correspondente aos 17.451 trabalhos indexados neste portal sendo, dentre estes, 13.916 artigos. Apesar disto, o contraste entre a quantidade de artigos publicados a respeito de Vigotski e seus colaboradores e aqueles que o

19 Publicação apenas parcial da obra, que excluiu capítulos importantes do último e mais completo trabalho de Vigotski, do ponto de vista teórico. Esta publicação foi tomada como referência para as traduções para o português e, apenas em 2006 tivemos a primeira publicação deste trabalho completo, traduzido por Bezerra (2006). Para nosso estudo, partimos desta publicação completa em língua portuguesa de "*Pensamento e Linguagem*".

20 Pesquisa atualizada em março de 2018.

relacionam aos debates em torno da pedologia soviética é irrisório, conforme demonstra o quadro 01:

Quadro 01: Publicação de artigos sobre Vygotsky e Pedology[21] - Portal de Periódicos CAPES

ARTIGOS EM PERIÓDICOS		
Período/ Palavras-chave	Vygotsky	Vygotsky + Pedology
1998-2018	13.916	44
2008-2018	10.144	32
2013-2018	5.800	20
2016-2018	2.394	07
2017/2018	1.329 (2017)	05 (2018)

Fonte: a autora.

A elevada média de mais de 1.000 (mil) artigos publicados anualmente nos últimos dez anos, dão conta da crescente quantidade de pesquisas realizadas em torno dos trabalhos de Vigotski. Destaca-se que áreas de interesse prioritários das pesquisas estão vinculadas ao tópico *Education*, vindo em seguida, os tópicos *Learning* e *Psychology*.

Por outro lado, conforme já indicado, é baixo o quantitativo de trabalhos que analisam a obra do autor no bojo da pedologia russa. Van der Veer e Valsiner (1999) destacam a decepcionante falta de vivacidade no debate crítico acerca da obra de Vigotski, mesmo em obras que buscaram replicar diferentes experiências desenvolvidas pela psicologia histórico-cultural nos anos de 1920 e 1930.

Apesar da profusa e célere produção bibliográfica a respeito da psicologia histórico-cultural, Mainardes e Pino (2000) apontaram, em artigo publicado em edição especial da Revista *Educação e Sociedade* sobre o autor russo, que "*A rápida difusão das ideias de Vigotski no Brasil nem sempre vai de par a uma compreensão mais profunda do seu pensamento*." (MAINARDES; PINO, 2000, p.256).

21 Utilizamos nesta busca o termo *Vygotsky*, por ser a forma de escrita mais utilizada em trabalhos internacionais. Utilizando a escrita Vigotski, identificamos 434 trabalhos no total (nos últimos 20 anos), sendo 420 artigos, com predominância nos tópicos Education (116) e Psychology (103). Dentre os 420 artigos identificados, 360 foram publicados nos últimos 10 anos.

Com preocupações neste mesmo sentido, pesquisadores de outros países também indicam que a rápida assimilação da obra de Vigotski, ademais do fato dela tratar e requerer conhecimentos de muitas disciplinas do campo científico - o que vai na contramão do caráter pragmático e produtivista da academia, implicaram, de acordo com Roth (2007) e Yasnitsky e Van Der Veer (2016), em diversos problemas de ordem teórica, tais como superficialidade ou imprecisão conceitual.

Por abarcar diferentes áreas, tais como a linguística, psicologia, pedagogia e filosofia, distintas perspectivas de análise interpretam e "disputam" entre si as proposições de Vigotski: reivindicam-no desde pesquisadores de abordagem cognitivista, pragmática, construtivista, passando por culturalistas, a semiótica e o "holismo", até os defensores de Vigotski como marxista.

No campo dos autores brasileiros que reivindicam Vigotski como marxista, há os que advogam pela unidade da *tríade* Vigotski, Luria e Leontiev (DUARTE, 2013) e aqueles que identificam uma ruptura entre a psicologia histórico-cultural de Vigotski e Luria e a teoria da atividade de Leontiev - com seus desdobramentos posteriores ao falecimento de Vigotski (TOASSA, 2016[b]). Se, por um lado, estes defendem a ideia de que Vigotski teria desenvolvido um marxismo peculiar ou um "*materialismo vigotskiano*" (TOASSA, 2015[a]; 2015[b]) - o qual teria sido "*desidratado de seu conteúdo simbólico*" pela teoria da atividade de Leontiev, aqueles, por outro lado, compreendem a teoria da atividade como continuidade necessária da psicologia de Vigotski, sem desvios nos caminhos percorridos entre os três pesquisadores da *tríade* (DUARTE, 2013).

De nosso ponto de vista, também identificamos distinções teóricas significativas de posições e tendências entre as formulações de Vigotski e Leontiev (nos referimos aos trabalhos de ambos nos anos de 1920 e 1930), especialmente no que se refere à ênfase na *mediação intrassubjetiva pela liguagem*, a qual foi ganhando centralidade na obra do primeiro, e a *mediação pela atividade* do sujeito, no caso do último[22].

22 Nos artigos de Leontiév (193?/2005[a]; 1940-1941/2005[b]) temos exemplos de um posicionamento crítico do autor em relação à teoria vigotskiana, apesar de terem trabalhado em conjunto especialmente do final dos anos de 1920 em diante. Embora o mesmo tenha sustentado a existência da *troika* mais de duas décadas após o falecimento de Vigotski, há distinções significativas entre os mesmos nos anos de 1920 e 1930, ao ponto de ser difícil considerarmos ambos como portadores de um posicionamento teórico único ou unitário, acerca das mediações necessárias ao desenvolvimento psicológico do sujeito. De qualquer maneira, neste trabalho, analisamos as obras de Vigotski e aquelas com os quais o autor escreveu em co-autoria com outros (o que não ocorreu com Leontiév, a não ser uma única vez, conforme Van der Veer e Valsiner, 1999).

Quanto ao debate crítico à pedologia na URSS, quase não encontramos referência ao mesmo no campo dos autores brasileiros que se alinham ao marxismo. Uma análise crítica sobre a obra de Vigotski também nos parece quase ausente na cena acadêmica do país, o que corrobora com o afirmado por Van der Veer e Valsiner (1999, p.403) há quase três décadas atrás, quando os autores chamam a atenção para a importância de se realizar uma análise histórica do desenvolvimento da teoria de Vigotski: "*Parece que o debate teórico sobre a validade e utilidade das ideias de Vygotsky está apenas no começo, possivelmente por causa de uma falta de conhecimento do verdadeiro Vygotsky histórico"*.

Se os autores apontam seu livro como uma "*tentativa de impulsionar um debate futuro*" (Idem, Ibidem), e considerando que muito desde então se investigou e desenvolveu a partir da teoria histórico-cultural, porém ainda é muito baixo o conhecimento do público brasileiro do debate crítico à sua obra, desenvolvido nos anos de 1930 na URSS, aqui nos inserirmos também numa abordagem problematizadora, embora a partir de perspectiva teórica distinta que os autores de *Vygotsky: uma síntese* (Idem, Ibidem).

Apesar do problema apontado a respeito da rápida, porém, muitas vezes, superficial apropriação conceitual da obra de Vigotski e seus colaboradores, e a ampla gama de perspectivas teóricas e epistemológicas que a circundam e perpassam, um princípio basilar da psicologia histórico-cultural, o de que a linguagem é o instrumento mediador e propulsor do desenvolvimento dos psicológico na criança, é praticamente um consenso no meio acadêmico.

Assim, a mediação pela linguagem como condição e base do desenvolvimento do pensamento é tomada como premissa - é certo que com nuances de sentido e de ênfase - do conjunto de perspectivas filosófico-pedagógicas do campo educacional. Apesar de conceito medular da psicologia histórico-cultural, o que requereria, para um entendimento mais aprofundado, estudo detido e integrado com as concepções filosóficas de que é originário, a *mediação* em Vigotski e colaboradores foi pouco tomada como um problema teórico nos estudos em educação.

É o que verificamos através de outra pesquisa realizada, também, no portal de Periódicos da Capes, na qual, a partir das palavras-chave Vigoski (ou Vygotsky) e

Mediação (ou Mediación e Mediation) procuramos identificar os trabalhos que se dedicaram a investigar e discutir centralmente aspectos teóricos da *mediação* na psicologia de Vigotski. Os dados desta pesquisa são apresentados a seguir, no quadro 02.

Quadro 02: Artigos sobre Mediação em Vigotski - Portal de Periódicos CAPES

PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS EM PERIÓDICOS - BASE DE DADOS DA CAPES[23]							
Período/ Palavras-chave	últimos 20 anos	últimos 10 anos	últimos 05 anos	últimos 02 anos	último ano (2017)	Artigos analisados[24]	Artigos selecionados
Vygotsky[25] + Mediação	20	18	10	06	01	20	06
Vygotsky[26] + Mediación	30	25	12	02	00	30	06
Vygotsky[27] + Mediation	713	521	263	88	32	32 (2017)	--
Total	763	564	285	96	33	82	12

Fonte: a autora

23 Filtros utilizados para a busca: tipo de publicação: artigo; tópico: Educação/Education.

24 Para selecionar os artigos mais relacionados à nossa pesquisa, realizamos a leitura dos resumos de todos os trabalhos publicados nos últimos 20 anos, no caso das duas primeiras buscas (Vygotsky+Mediação e Vygotsky+Mediación) e dos referentes ao último ano (2017), no caso da busca Vygotsky+Mediation, totalizando 82 artigos analisados e 12 selecionados.

25 Fizemos a busca com as palavras-chave "Vygotsky + Mediação", com essa grafia, no intuito de localizar mais facilmente os trabalhos publicados em língua portuguesa. De todo modo, também realizamos a busca com as palavras-chave: Vigotski + Mediação, porém identificamos apenas 34 artigos (nos últimos 20 anos). Como dentre estes apenas 01 se aproximava da nossa pesquisa, e pelo fato deste trabalho também constar na busca com os termos "Vygotsky+Mediação", não incluímos essa primeira busca no quadro 02.

26 Inversamente, também realizamos a busca com as palavras-chave com a grafia "Vygotsky+Mediación", porém, foram encontrados apenas 03 trabalhos no total (sem delimitação temporal). Diante da discrepância de resultados obtidos com os termos "Vygotsky+Mediación", optamos por desprezar essa busca para fins deste trabalho.

27 Na busca com os termos "Vigotski+Mediation" encontramos apenas 10 trabalhos (sem delimitação temporal). De igual maneira, desprezamos esta busca diante da discrepância de resultados obtidos com a grafia "Vygotsky + Mediation".

Podemos perceber que apenas cerca de 15% dos 82 artigos analisados nas três línguas se dedicaram a pesquisas de cunho prioritariamente teórico-conceitual acerca da *mediação* para o desenvolvimento dos conceitos em Vigotski. Os demais trabalhos tiveram enfoques bastante variados, muitos dos quais trataram sobre a aprendizagem de conceitos matemáticos e de outras áreas por crianças, mediação e novas tecnologias, trabalho grupal e ensino na escola, dentre outros.

Ou seja, são muitos os trabalhos que abordam a mediação de maneira aplicada, nas chamadas *situações de mediação*. Nesses casos, o termo mediação refere-se, centralmente, à atuação de um terceiro elemento (seja ele o docente, a família, a nova tecnologia, etc.) na relação entre o sujeito aprendente e o objeto de conhecimento. Abordam, desta maneira, a *mediação pedagógica* ou *intersubjetiva*[28], que a interação escolar propicia. Poucos são os trabalhos, porém, que fundamentam e/ou relacionam teoricamente o conceito de mediação em seu aspecto *intrassubjetivo,* que ocorre internamente ao sujeito aprendente.

Desse modo, percebemos usos distintos do termo mediação na literatura pedagógica. Ora ele é utilizado para designar a *interação* entre sujeitos no processo de aprendizagem, em que uma pessoa mais experiente *medeia* a aprendizagem de determinados conceitos por outra pessoa, por exemplo; ora se refere à *mediação interna ao sujeito, realizada pela linguagem, para o desenvolvimento dos conceitos científicos.* Neste caso, os *significados das palavras* é que seriam os elementos mediadores do desenvolvimento dos conceitos científicos.

Assim, verificamos que o conceito de *mediação* para o desenvolvimento psicológico ou para a constituição dos conceitos científicos (*mediação intrassubjetiva)* na pedologia de Vigotski e seus colaboradores é abordado, de modo geral, ora com ênfase na interação/comunicação verbal (FERREIRO GRAVI, 2007; MARTINS, 2002), ora priorizando o enfoque de mediação como "internalização de relações sociais" (SHUARE, 2016; COSTA, E.M; TULESKI, S.C.; 2015), ora definindo-o como "mediação semiótica" (ORRÚ, 2012; MARTÍNEZ RODRIGUES, 1999). Como não se trata, necessariamente, de abordagens antagônicas sobre o conceito de mediação, e como nenhum deles abordou a

28 Neste trabalho, ao utilizarmos o conceito de mediação intersubjetiva, estamos nos referindo ao conjunto da prática social dos sujeitos, e não apenas à prática comunicativa entre os mesmos.

mediação como categoria central do trabalho, em alguns casos a ênfase se altera ao longo do mesmo artigo (ALVES, *et al*, 2010).

A **relação** entre o processo de *mediação pela linguagem* e o *desenvolvimento dos conceitos*, tese central a partir da qual Vigotski articula a dimensão psicológica do desenvolvimento com a pedagógica, da aprendizagem mediada pela linguagem, é mencionada em praticamente todos os trabalhos de perspectiva vigotskiana, que discutem, de alguma maneira, a apropriação conceitual e o desenvolvimento intelectual na infância. Nesse processo entre o desenvolvimento e a aprendizagem, a perspectiva da mediação em Vigotski é destacada como questão teórica chave para a "*supressão da ideia do caráter* ***imediato****, dado, da psique, [o que] permite superar os (...) postulados da psicologia tradicional*"[29] (SHUARE, 2016, p. 232, grifo nosso).

A mediação pela linguagem é, ainda, destacada por muitos autores como fator determinante do desenvolvimento dos conceitos, o que foi postulado pelo próprio Vigotski (1934/2009, p.172, grifos nossos): "*O* ***novo emprego significativo da palavra****, ou seja, o seu emprego como meio de formação de conceitos* ***é a causa psicológica imediata*** *da transformação intelectual que se realiza no limiar entre a infância e a adolescência.*".

A respeito da mediação em Vigotski, o pesquisador alemão Roth (2007), que a tomou como categoria central de análise, afirma:

> A mediação é uma noção fundamental nas abordagens dialéticas para compreender a consciência, o processo de pensamento e o conceito. No entanto, a literatura acadêmica está repleta de usos desta noção que são inconsistentes com sua estrutura interna dialética (...). (ROTH, 2007, p.657).[30]

29 No original: "Por último señalemos que la superación de la idea del carácter inmediato, dado, de la psiquis, permite superar los (...) postulados de la psicología tradicional" (SHUARE, 2016, p. 232).

30 No original: "Mediation is a key notion in dialectical approaches to understanding consciousness, thinking, and thought. However, the scholarly literature is replete with uses of the notion that are inconsistent with the dialectical framework within it (...)." (ROTH, 2007, p.657).

Assim, após criticar o uso inconsistente, em termos filosóficos, muitas vezes observado do conceito de mediação, o autor prossegue demarcando que tal noção de mediação não explica, nem poderia ser assim na persepctiva dialética, todos os fenômenos. Ao se referir a algumas publicações acadêmicas que tomam a mediação como princípio explicativo absoluto, o autor problematiza:

> (...) parece que tudo, todo processo na cultura humana, é mediado seja pelas ferramentas materiais ou pela linguagem. Se, no entanto, tudo é mediado e se a noção de mediação explica tudo, então a noção não mais faz distinções, e, por conseguinte, não explica nada. (ROTH, 2007, p.657).[31]

De modo semelhante, Zinchenko (2015) também critica a unilateralidade dos que defendem por um lado o "*postulado da mediação*" e dos que defendem, por outro lado, o "*postulado da imediatividade*"[32], afirmando que ambos processos (mediato e imediato) são condições igualmente necessárias para o desenvolvimento do conhecimento humano. Já outros autores destacam as distinções de enfoque conceitual entre *mediação semiótica,* privilegiada por Vigotski e a *mediação pela ação/ teoria da atividade*, enfatizada por Leontiev (VAN DER VEER, VALSINER, 1999; TOASSA, 2016[b]).

Outros psicólogos e pedagogos contemporâneos a Vigotski, problematizaram nos anos de 1920/1930, uma variedade de questões acerca das bases teóricas e das implicações pedagógicas práticas da pedologia no espaço escolar, conforme já mencionado. Tanto com uma finalidade teórico-conceitual como, também, em termos de relevância histórica, é importante conhecermos e trazermos à tona as questões levantadas neste debate, de modo a contribuir com as reflexões acerca desta lacuna existente na produção científica educacional sobre Vigotski: analisar a mediação na pedologia Vigotskiana no âmbito do debate crítico realizado nos anos de 1930.

Considerando o que Umberto Eco (2007, p.53) aponta, particularmente para teses de caráter predominantemente teórico, concordamos em que "*A pesquisa deve dizer sobre esse objeto coisas que não tenham já sido ditas ou rever com uma óptica diferente*

31 Tradução nossa. No original: "In some scholarly contributions (...) it appears as if everything, every process in human culture, is mediated either by materials tools or by language. If, however, everything is mediated and if the notion of mediation explains everything, then the notion no longer makes distinctions, and, therefore, it explains nothing." (ROTH, 2007, p.657)

32 No original: "postulate of directness".

coisas que já foram ditas." Entendemos que nosso estudo se perfila nesta seara de trabalhos de propositura crítico-conceitual, que podem, portanto, trazer novas reflexões sobre problemas antigos, ou formular como problema postulados teóricos considerados "dados" de determinado campo de estudos. Em nosso caso, tomar como problema conceitual o "postulado" da mediação pela linguagem na pedologia Vigotskiana, trazendo à tona na cena acadêmica o debate crítico contemporâneo ao autor.

Relacionando nosso objeto teórico (o conceito de mediação em Vigotski) com o contexto e recorte históricos de análise (o debate crítico à pedologia nos anos 1930), nos perguntamos: *De que maneira o conceito de mediação, central na obra de Vigotski, foi abordado no debate crítico à pedologia na URSS de 1930? Que enfoques e/ou lacunas, no que diz respeito à mediação em Vigotski, podemos identificar nos artigos críticos? Que contribuições esses podem suscitar para o debate atual acerca da mediação pedagógica?*

Temos como hipótese de pesquisa a ideia de que o debate crítico à pedologia pode contribuir com a compreensão teórica e histórica acerca da mediação em Vigotski - o que conferiria ao presente estudo relevância conceitual no debate atual sobre o tema.

Assim, nossos objetivos geral e específicos são delineados:

Objetivo geral:

Analisar o conceito de mediação em Vigotski no âmbito do debate acerca da pedologia na URSS de 1930.

Objetivos específicos:

- Analisar o conceito de mediação intersubjetiva e intrassubjetiva na obra de Vigotski.

- Identificar e mapear conceitualmente a crítica à pedologia desenvolvida na década de 1930 na URSS.

- Analisar as abordagens acerca do conceito de mediação de Vigotski na bibliografia crítica à pedologia na década de 1930 na URSS.

Acreditamos que, alcançando estes objetivos, contribuiremos com as reflexões críticas no campo educacional, especialmente problematizando acerca dos processos de mediação na pedologia Vigotskiana. A investigação conceitual acerca da mediação conjuntamente à recuperação histórica do debate pedológico soviético, poderá aportar novos conhecimentos no campo educacional, importantes para nossas reflexões atuais

acerca dos fundamentos pedagógicos da educação escolar e, mais especialmente, da formação crítica dos sujeitos numa perspectiva transformadora.

Como um estudo de caráter teórico, apresentamos no primeiro capítulo nossa perspectiva metodológica, o *corpus* da pesquisa*,* as categorias básicas de análise e os procedimentos de estudo.

No segundo capítulo, debatemos acerca do conceito de mediação no interior da pedologia de Vigotski. Nessa elaboração, mais que uma descrição formal das ideias vigotskianas a respeito da temática investigada, buscamos uma síntese sobre seus posicionamentos conceituais acerca da mediação (inter e intrassubjetivas) para o desenvolvimento psicológico.

No terceiro capítulo, tratamos acerca de alguns condicionantes contextuais e históricos do debate crítico à pedologia, que nos foram cruciais para a compreensão de nosso objeto e sua análise.

No quarto capítulo analisamos, a partir do acesso à fontes inéditas no Brasil e/ou de divulgação ainda extremamente restrita, artigos críticos à pedologia na URSS da década de 1930. Para isto, procedemos a um mapeamento conceitual dos mesmos através da análise de conteúdo (BARDIN, 2002), identificando e analisando as categorias temáticas dos artigos de polêmica.

No quinto capítulo, discutimos acerca da relação entre os artigos críticos que compuseram o *corpus* da pesquisa com o conceito de mediação em Vigotski, buscando compreender e analisar de que maneira a discussão sobre a mediação esteve presente no debate educacional da época.

Por fim, nas considerações finais, desenvolvemos algumas reflexões acerca da importância do debate crítico para o desenvolvimento dos posicionamentos teóricos sobre a mediação, problematizando sobre o papel da mediação pedagógica na formação dos sujeitos.

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nosso estudo se constitui de uma pesquisa de cunho teórico-conceitual, aportado na perspectiva epistemológica da dialética materialista. A questão central da pesquisa, que nos guiou no curso das investigações bibliográficas, estudos e análises dos dados, foi: *De que maneira o conceito de mediação, central na obra de Vigotski, foi abordado no debate crítico à pedologia na URSS de 1930?*

Para isso, vimos ser necessário realizar a conceituação de mediação a partir das obras do próprio Vigotski, bem como mapear conceitualmente as produções do debate crítico para ser possível cruzá-las com o conceito de mediação do autor.

Partindo de nosso objeto, pergunta e objetivos de pesquisa, nossa categoria analítica chave para a elaboração desta tese foi a de **mediação**. No curso de nossos estudos, esta se desdobrou em duas, que se relacionam de determinada maneira na obra de Vigotski: **mediação intersubjetiva** e **mediação intrassubjetiva**.

A respeito do processo de elaboração ou seleção das categorias de pesquisa, Lílian do Valle (2008), problematiza histórica e filosoficamente sua construção e nos indica que:

> (...) talvez uma das primeiras tarefas da reflexão filosófica da educação seja a de contribuir para o **questionamento dos sentidos e das torções de sentido** a que os modismos, ou a simples rotina, submetem as palavras (...). (VALE, 2008, p. 303, grifo nosso).

Consideramos pertinente o apontado pela autora, no sentido de que as escolhas de nossas categorias não se definiram com o objetivo de mera explanação ou reprodução conceitual mas, ao contrário, procuramos *problematizar* os sentidos destas no conjunto da obra do autor, bem como em relação à publicações da época de críticas ao mesmo. Assim, a não neutralidade científica, debate tão atual no cenário educacional brasileiro, é assumida por nós como pressuposto, e influi tanto na definição do problema, quanto em nossos objetivos, categorias e métodos de pesquisa.

Deste modo, ao mesmo tempo em que consideramos a prevalência do objeto sobre o método, uma vez que, conforme Ferraro (2012, p. 143) "*é na construção do objeto ou do problema de pesquisa que se poderá definir o método ou a combinação de*

métodos e técnicas a empregar na investigação", entendemos que a própria definição do objeto de estudo não é neutra e está teórica, epistêmica e politicamente implicada.

Ao discutir sobre certo movimento de prevalência da empiria em detrimento do debate teórico no campo educacional, Moraes (2001, p.12) critica as perspectivas que, ao refutarem as abordagens racionalistas e positivistas, acabaram por rejeitar, também, "*a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de cognição do real", o que teria instaurado uma época de "mal-estar epistemológico" de profundo "ceticismo e desencanto*". A autora adverte, no entanto, que "*o ceticismo, todavia, não é apenas epistemológico, mas também ético e político*" (Idem, ibidem, p.13).

Obviamente, a perspectiva teórica adotada repercute na escolha dos objetos de pesquisa e nos enfoques de análise. Moraes (Idem, Ibidem) é enfática ao afirmar que muitas perspectivas epistemológicas acabaram diluindo e fragmentando a análise da realidade, reduzindo suas contradições à diversidade essencialmente cultural, desconsiderando as inter-relações de outros fatores, como o econômico e o político, na análise do real. Segundo a autora,

> A negação da objetividade aparece aqui associada à idéia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar (MORAES, 2001, p.13).

Assim, partindo do pressuposto de que a própria realidade social é dialética e se expressa, também dialeticamente, no pensamento, consideramos a abordagem teórico-metodológica da dialética materialista a mais adequada para analisar o objeto em questão. Em se tratando, como é o caso, de um objeto de estudo teórico, um dos desafios é o de analisá-lo situando-o no seu movimento histórico concreto, o que nos dará melhor base para a compreensão sobre o mesmo.

Ao tratar do que identifica como o problema da tendência de "desepistemologizar" o debate científico, Ferraro (2012, p. 138) nos aponta que os termos "quantitativo" e "qualitativo" correspondem mais precisamente aos procedimentos de coleta de dados e/ou aos tipos de dados produzidos do que à natureza mesma da pesquisa.

No mesmo sentido, Gamboa (2007) categoriza as abordagens sobre pesquisas qualitativas e quantitativas em três grandes grupos, quais sejam a que identifica uma

oposição absoluta entre elas, a que advoga a complementaridade entre elas e a perspectiva da unidade de ambas, seja como um *continuum* ou como unidade dialética. Situando-se no terceiro grupo, os autores mencionados baseiam-se no materialismo dialético para fundamentar que a unidade dialética entre quantidade e qualidade está presente em todos os fenômenos da natureza e da sociedade (Idem, Ibidem).

A partir desta abordagem metodológica, é que traçamos nossos procedimentos de pesquisa, apresentados a seguir.

1.1 Procedimentos e fases da pesquisa

1.1.1 A pesquisa bibliográfica: fontes primárias e secundárias do estudo

Dado o caráter teórico de nossa investigação, a *pesquisa bibliográfica* foi o procedimento central do estudo, percorrendo e delineando todo o processo de pesquisa.

A definição de nossas fontes e *corpus* de análise não foi um trabalho simples, ao contrário, demandou intensa investigação, pesquisa e persistência, uma vez que não foram fáceis de identificar (muitas buscas tiveram que ser feitas no idioma russo[33]) e tampouco de ter acesso às mesmas (grande parte conseguimos via contatos entre as bibliotecas das universidades[34]).

Assim, inicialmente, procedemos ao levantamento de artigos cruzando as categorias chave iniciais, no Portal de Periódicos da CAPES, que seguiu uma sistemática e rigor definidos previamente, de modo a abranger a análise de todos os dados encontrados. Tal sistematicidade nos foi importante para não deixarmos de lado relevantes trabalhos para nosso estudo.

A partir da leitura dos artigos selecionados, outras referências bibliográficas (indicadas nos mesmos) foram destacadas e, em boa parte, conseguimos acesso à elas. O sentido geral destas buscas foi o de irmos nos aproximando de nosso objeto de

33 No caso dos documentos e artigos escritos em russo, lançamos mão de serviço profissional de tradução, do Instituto Brasil-Rússia, com sede em Recife-PE. O responsável pelas traduções que constam no corpo do texto foi Sérgio Chevtchenko. Os responsáveis pela tradução da Resolução em Anexo e pela versão do resumo de tese foram Anna Andreevna Aleksashina Pinheiro e Matheus Oliveira Pinheiro de Sousa.

34 Agradecemos pelo empenho e colaboração imprescindível do colega Jhonny, bibliotecário no CDSA/UFCG e responsável pelas comunicações com outras bibliotecas na busca dos artigos.

estudos, uma vez que, se por um lado, muitas são as publicações sobre mediação em Vigotski, temos um contraste enorme quando buscamos a discussão sobre o debate pedológico ocorrido na URSS dos anos de 1930.

Por fim, identificamos publicações de artigos de autores críticos à pedologia, dos quais Vigotski foi contemporâneo e que compuseram, em conjunto, o debate acerca da pedologia na URSS. Primeiramente em russo e, depois, em inglês, obtivemos acesso à sete deles. Estes textos compuseram, após intensa "garimpagem", nosso *corpus* central de análise.

A respeito das fontes do trabalho científico de cunho teórico, Eco (2007) afirma:

> É o caso, por exemplo, de uma tese sobre *O pensamento econômico de Adam Smith*, cujo objeto é constituído pelos livros de Adam Smith, enquanto os instrumentos são outros livros sobre Adam Smith. Diremos então que, neste caso. os escritos de Adam Smith constituem as *fontes primárias* e os livros sobre Adam Smith constituem as *fontes secundárias* ou a *literatura crítica*. (ECO, 2007, p.69).

Portanto, em nossa pesquisa, nossas fontes primárias foram os artigos críticos à pedologia, assim como os trabalhos do próprio Vigotski, e de seus colaboradores mais próximos. As fontes secundárias, nesse caso, constituiram-se de artigos, teses, livros e outros trabalhos de comentadores de Vigotski e sua obra.

Documentos históricos da educação na URSS dos anos de 1930 também constituíram-se como fontes primárias para a compreensão do objeto de pesquisa no contexto analisado. Assim, outra pesquisa bibliográfica foi realizada para a busca dessas fontes primárias complementares, que nos fornecessem conhecimento acerca do contexto educacional e do debate pedológico da época, na URSS. Para chegar à elas, fontes secundárias foram cruciais, tais como teses, dissertações e artigos - todos no idioma russo, que trataram da história da pedologia na URSS e do debate crítico dos anos de 1930.

Assim chegamos à vasta documentação histórica, a partir da qual foram selecionadas para o estudo as resoluções, atas e atos normativos relativos à educação primária, secundária e superior, e aquelas que trataram da formação de professores e da prática pedológica nas escolas nos anos de 1920 e 1930 na URSS. Todos esses foram chaves para nossa compreensão acerca dos condicionantes do debate crítico e das

relações entre as proposições teóricas da pedologia e suas implicações práticas nas escolas soviéticas.

A cada levantamento e seleção das fontes de pesquisa (primárias e secundárias), no caso daqueles que encontramos em língua russa, o trabalho de tradução profissional foi necessário e requerido, para o prosseguimento das leituras e análises.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica correspondeu aos processos de: a) levantamento bibliográfico inicial geral acerca do tema (fontes primárias: trabalhos de Vigotski; fontes secundárias: seus comentadores); b) levantamento e seleção dos artigos referentes ao debate pedológico (fontes primárias) e c) levantamento e seleção de trabalhos referentes ao contexto histórico educacional do debate pedológico (fontes primárias e secundárias).

Todos esses momentos e fontes se retroaliementaram mutuamente, uma vez que a cada fonte primária encontrada, outras secundárias surgiam pelas indicações e referências constantes na mesma e vice-versa, o que se manteve inclusive até os momentos finais da pesquisa - razão pela qual a angústia de precisar finalizar o trabalho dentro de nossos limites de tempo se fez inevitável, como de praxe na pesquisa acadêmica.

Assim, partindo de nosso objetivo geral, qual seja, o de *analisar o conceito de mediação em Vigotsky no âmbito do debate acerca da pedologia na URSS de 1930,* retomamos a seguir nossos objetivos específicos, explicitando sua relação com as fases e *corpus* da pesquisa, organizando nosso trabalho da maneira como se segue.

1.1.2 Análise do conceito de mediação em Vigotski (primeira fase da pesquisa)

Na primeira fase da pesquisa, nos debruçamos sobre os trabalhos de Vigotski no intuito de respondermos ao primeiro objetivo específico desta tese: o de analisar o conceito de mediação intersubjetiva e intrassubjetiva na referida obra. Para isso, selecionamos o *corpus* de análise, composto pelos trabalhos de Vigotski (fontes primárias), assim como recorremos à levantamento bibliográfico atual sobre o tema (fontes secundárias).

Em relação à obra de Vigotski selecionamos, em especial, os trabalhos pedológicos publicados até o final da década de 1930, uma vez que nos interessava compreender a relação do conceito de mediação no âmbito *do debate dos anos de 1930*. Por outro lado, ao identificarmos uma mudança de enfoques teóricos do autor entre meados da década de 1920 até seu último trabalho, *Pensamento e Linguagem* de 1934, optamos por privilegiar, para fins de sistematização do conceito de mediação, seus trabalhos finais mais representativos do ponto de vista de sua elaboração teórica.

Assim, lançamos mão da discussão acerca dos trabalhos mais iniciais do autor principalmente quando da análise dos artigos críticos aos mesmos, de modo a cruzar tais análises críticas com as respectivas obras de Vigtoski em foco no debate. Desse modo, a discussão acerca do conceito de mediação em Vigotski permeou o conjunto deste trabalho, apesar de a análise e síntese conceitual do mesmo estarem mais condensadas nos capítulos dois e cinco. Nestes capítulos realizamos, respectivamente, uma discussão teórica acerca da mediação a partir das obras do próprio autor e o cruzamento da análise temática dos artigos críticos com o conceito de mediação.

Alguns dos trabalhos publicados em conjunto com seus colaboradores também foram incluídos em nosso *corpus*, especialmente em função de terem sido debatidas pelos artigos críticos da época. Após um levantamento mais amplo de trabalhos pedológicos do autor (ver Apêndice B), definimos o referido *corpus* de análise:

Quadro 03: Obras de Vigotski (e Vigotski e Luria) analisadas

OBRAS DE VIGOTSKI ANALISADAS				
Autor(es)	**Data em que foi escrito**	**Data da primeira publicação**	**Título do trabalho**	**Edições utilizadas**
Vigotski e Luria	1930	1930	Этюды по истории: Обезьяна. Примитив. Ребен. поведения. (Estudos da História do Comportamento: Primata. Primitivo. Criança.)	Москва. «Педагогика-Пресс» 1993.
Vigotski, L.S	1924	1926	Psicologia Pedagógica	Trad. do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 3ª ed., 2010.
	1928	1999	Педология школьного возраста (Pedologia da idade escolar)	Москва: Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ, 218 с. Задания № 1-8, 1928]
	1929-1931	1931	Pedology of the Adolescent (Pedologia do Adolescente) Psicología del adolescente	The Collected Works of L.S.Vygotsky. Volume 5: Child Psychology. Trad: Mary J. Hall. New York: Springer Science+Business Media, pp.03-186, 1929-1931/1998. Obras Escogidas. Tomo IV. Madrid: Ed. Visor. 1991.
	1930	1987	The problem of age (O problema da Idade)	The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 5 - Child Psychology. pp.187-206, 1987.
	1931	1936	Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil	Obras Escogidas. Tomo V. Madri: Ed. Visor. 1991.
	1931	1960	Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores	Obras Escogidas. Tomo III. Madri: Ed. Visor. 1991.
	1933-1934	1934	Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia. (*Palestras sobre pedologia*)	PRESTES, Z; TUNES, E. (org.) Trad. Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

	1934	1934	A construção do pensamento e da linguagem Thinking and Speech (Pensamento e linguagem)	São Paulo: Marins Fontes, 2009. 2ª edição. Trad. Paulo Bezerra. The Collected Works of L.S.Vygotsky. Vol.1: Problems of General Psychology. New York: Plenum Press, 1987, pp.39-287. Traduzido de: Sobranie Sochinenii.
	193?	1935	Умственное развитие детей в процессе обучения (Desenvolvimento mental da criança no processo de aprendizagem)	МОСКВА, ЛЕНИНГРА. ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧЕБНО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАЛЕЛЬСТВО, 1935.

Fonte: a autora

Realizamos, portanto, análise densa e de conjunto do trabalho de Vigotski, buscando apreender sua concepção de mediação (inter e intrassubjetiva) para o desenvolvimento psicológico - como o autor a define e como seus comentadores a interpretam.

A última obra publicada em vida por Vigotski (1934/2009), *A construção do pensamento e da linguagem* (intitulada pelo autor como *Pensamento e Linguagem*), apresenta uma visão sistemática de uma série de pesquisas e elaborações teóricas do mesmo. Esse trabalho só teve realizada sua publicação integral em língua portuguesa no ano de 2001[35]. As publicações anteriores foram traduzidas de edições em língua inglesa, além de serem parciais, apresentando capítulos fragmentados da obra original. No que diz respeito à nossa análise, utilizamos em nosso *corpus* sua edição completa em língua portuguesa, assim como a edição em língua inglesa, presente nas *Obras Escolhidas* do autor[36].

As categorias de mediação intersubjetiva e intrassubjetiva foram deduzidas já como parte da primeira fase da pesquisa, tendo guiado o conjunto de nossas análises no decorrer do mesmo. Como resultado mais imediato dessa fase de pesquisa e do objetivo

35 Traduzido diretamente do russo por Paulo Bezerra

36 VYGOTSKII, L.S. **The Collected Works of L.S.Vygotsky**. Volume 1: Problems of General Psychology. New York: Plenum Press, 1987, pp.39-287. Traduzido de: Sobranie Sochinenii.

de análise acerca do conceito de mediação em Vigotski, temos a elaboração do capítulo 2 desta tese e sua análise cruzada com o contexto do debate crítico à pedologia, no capítulo 5.

1.1.3 Análise "vertical" dos artigos críticos (segunda fase da pesquisa)

Na segunda fase da pesquisa, realizamos pesquisa bibliográfica/documental e nos debruçamos sobre a análise dos artigos críticos da pedologia, publicados na década de 1930. Tais publicações, ademais de nos propiciar um conhecimento a respeito do debate científico da época a respeito da pedologia, nos apresentam problematizações que, acreditamos, podem contribuir com o conhecimento tanto histórico como teórico acerca da mediação pela linguagem em Vigotski.

Neste sentido, nesta segunda fase procuramos responder ao nosso objetivo específico de *Identificar e mapear conceitualmente a crítica à pedologia desenvolvida na década de 1930 na URSS*. Para isto, lançamos mão da Análise de Conteúdo de Bardin (2002) na análise dos artigos críticos, o que nos auxiliou na categorização temática sistemática dos conceitos e fundamentos expostos nos documentos analisados.

A análise de conteúdo toma como fontes a serem analisadas diferentes materiais verbais ou não verbais, mais ou menos estruturados, como entrevistas, documentos históricos, artigos, etc. Tal método de análise, através do rigor na leitura, sendo esta sistemática e replicável, visa identificar os significados latentes dos textos (Idem, Ibidem).

Em nosso caso, num primeiro momento, realizamos a denominada por Bardin (2002) de pré-análise, através da pesquisa bibliográfica e escolha dos documentos a serem analisados, de sua "leitura flutuante" e da elaboração dos indicadores iniciais de análise dos mesmos.

Partindo do critério da *exaustividade* na análise do *corpus* (Idem, Ibidem), não destacamos apenas os elementos dos documentos que faziam menção direta ao nosso objeto de estudo. Consideramos que, por serem documentos polêmicos e ainda (em sua maioria) nunca publicados no Brasil ou em língua portuguesa, seria relevante a categorização temática geral dos tópicos do debate posto nos mesmos. Assim, a

mediação intersubjetiva e intrassubjetiva tomaram centralidade no momento seguinte ao do mapeamento amplo e exaustivo do material analisado.

Para definição do corpus, nos atentamos para os critérios de *representatividade* dos documentos analisados, uma vez que todos foram escritos por especialistas no tema, publicados na década de 1930 e que tiveram ampla divulgação no meio acadêmico (o que verificamos pelas recorrentes referências aos mesmos em publicações posteriores); de *homogeneidade*, uma vez que todos tratavam da temática mais geral da pedologia soviética e tinham interlocutores comuns (inclusive fazendo referência uns aos outros, em alguns casos); e da *pertinência*, uma vez que sua seleção para este estudo se deu em função da sua adequação ao nosso objeto e objetivos de estudo.

Em seguida, realizamos os momentos de *exploração do material*, que consistiu no desmembramento do texto em unidades menores e seu reagrupamento por categorias, para análise posterior. Tal classificação se deu em função das questões teóricas levantadas como polêmicas nos documentos analisados. Suas unidades temáticas foram sendo sempre relacionadas às respectivas unidades de contexto (a frase para a palavra ou o parágrafo/trecho para o tema), de modo a não perdermos de vista o conjunto da argumentação textual.

O momento subsequente da análise de conteúdo consistiu no *tratamento dos dados*, que buscamos realizar em distintos sentidos ou direções. O reordenamento e classificação temática pormenorizados foi realizado, inicialmente, com cada um dos documentos (análise vertical). Em seguida, tomamos as categorias que apareceram em mais de um documento para analisá-las, em conjunto, no que concerne ao nosso objeto e conceito central de análise, mediação (análise cruzada).

Neste sentido é que Bardin (2002, p.107) afirma que "*A categorização evidencia um caminho de ordenação da realidade investigada, na intenção de apreendê-la conceitualmente*", o que só é possível mediante inferências ou reflexões a partir dos dados metodicamente analisados.

É importante, ainda, ressaltar que a análise qualitativa dos dados obtidos dos documentos analisados tiveram como critério a inferência "*fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.!), e não sobre a frequência de sua aparição, em cada comunicação individual*" (Idem, p. 109). Ou seja, determinada temática que, porventura,

não foi abordada em mais de um artigo, não deixou de ser destacada, uma vez que não apenas a reincidência mas, também, a pouca incidência de temas nos informam sobre o debate da época. Até mesmo a ausência de determinados temas e/ou perspectivas de análise dos mesmos, podem nos indicar importantes elementos de análise.

O *corpus* de análise da segunda fase de nossa investigação é apresentado no quadro 04 a seguir.

Quadro 04: Artigos críticos à pedologia (década de 1930)

a) ARTIGOS CRÍTICOS À PEDOLOGIA (DÉCADA DE 1930)			
Autor(es)	**Primeira publicação**	**Título do trabalho**	**Publicação**
A. B. Zalkind	1930	Psychoneurological study of national minorities.	**Journal of Russian and East European Psychology**, 31(1), 11-12, 1993.
M. P. Feofanov	1932	The Theory of Cultural Development in Pedology as an Eclectic Conception with Basically Idealist Roots.	**Journal of Russian & East European Psychology**, 38:6, 12-30, 2014. DOI: 10.2753/RPO1061-0405380612
R. Abel'skaia & Ia. S. Neopikhonova	1932	The Problem of Development in German Psychology and Its Influence on Soviet Pedology and Psychology.	(Werner—*Introduction to Developmental Psychology*, University of Hamburg, 1926, 337 pp.), **Journal of Russian & East European Psychology**, 38:6, 31-44, 2014. DOI: 10.2753/RPO1061-0405380631
P. Razmyslov	1934	On Vigotski's and Luria's "Cultural-Historical Theory of Psychology".	**Journal of Russian & East European Psychology**, 38:6, 45-58, 2014. DOI: 10.2753/RPO1061-0405380645
A. V. Kozyrev & P. A. Turko	1936	Professor L.S. Vigotski's "Pedological School".	**Journal of Russian & East European Psychology**, 38:6, 59-74, 2014. DOI: 10.2753/RPO1061-0405380659
E. I. Rudneva	1937	Vigotski's Pedological Distortions.	**Journal of Russian & East European Psychology**, 38:6, 75-94, 2014. DOI: 10.2753/RPO1061-0405380675

Fonte: a autora.

Para realizar a análise dos artigos críticos era fundamental obter fontes primárias e secundárias de ordem historiográfica, para a compreensão da dinâmica geral do debate

acerca da pedologia nos anos de 1930 na URSS, bem como situar-nos quanto as medidas educacionais em curso e as práticas pedológicas concretas na época - ainda que de maneira geral. Assim, nessa fase da pesquisa também investigamos artigos e outros trabalhos acadêmicos, publicados no Brasil e em outros países, além de fontes documentais primárias, que nos subsidiassem na análise de nosso *corpus*. As fontes documentais primárias são apresentadas no quadro 05.

Quadro 05: Resoluções e outros documentos acerca do debate pedológico e pedagógico na URSS nas décadas de 1920 e 1930.

RESOLUÇÕES URSS ACERCA DO DEBATE PEDOLÓGICO E PEDAGÓGICO (décadas de 1920-1930)		
Data de publicação	Título	Órgão
15 de outubro de 1924	Sobre as medidas para educação do povo.	Resolução da 2ª sessão do Comitê Executivo Central de Toda a Rússia da XI convocação.
12 de junho de 1925	Sobre o relatório do Comissário do Povo para a Educação	Resolução CIIK do RSFSR
31 de agosto de 1925	Sobre a introdução do ensino primário universal na RSFSR e a construção de uma rede escolar	Decreto do VtsIK (Comité Executivo Central de Toda a Rússia) e SNK (Conselho dos Comissários do Povo) da RSFSR
16 de abril de 1927	Sobre a condição geral da Educação Pública na RSFSR	Resolução do XIII Congresso dos Sovietes de toda a Rússia
20 de outubro de 1927	Sobre os resultados da formação cultural na URSS durante dez anos	Resolução da 2ª sessão do TsIK (Comité Central Executivo) da URSS, IV convocação
25 de julho de 1930	Sobre o ensino primário universal e obrigatório.	Resolução do Comitê Central do PC(b)US
14 de agosto de 1930	Sobre o ensino primário universal e obrigatório.	Resolução do TsIK (Comité Central Executivo) e SNK (Conselho dos Comissários do Povo) da URSS

21 de fevereiro de 1931	Sobre o progresso do ensino primário universal.	Resolução do Comitê Central do PC(b)US
25 de agosto de 1931	Sobre a escola primária e secundária.	Resolução do Comitê Central do PC(b)US
25 de agosto de 1932	Sobre programas educacionais e currículo na escola primária e secundária.	Resolução do Comitê Central do PC(b)US
03 de setembro de 1935	Sobre a organização das atividades educacionais e do programa interino na escola primária, secundária incompleta e secundária	Do decreto do SNK (Conselho dos Comissários do Povo) da URSS e do Comitê Central do PC(b)US
23 de junho de 1936	Sobre o funcionamento das instituições educacionais superiores e sobre a gestãp da escola superior.	Resolução do SNK (Conselho dos Comissários do Povo) da URSS e do Comitê Central do PC(b)US
4 de julho de 1936	Sobre desvios pedológicos no Sistema do Narkompros (Comissariado do Povo para a Educação).	Resolução do Comitê Central do PC(b)US

Fonte: a autora.

Após termos realizado o trabalho de análise e síntese dos artigos críticos investigados, abordando o conjunto das temáticas trazidas por eles, passamos à terceira fase da pesquisa, na qual debruçamos sobre o mesmo *corpus* da segunda fase, buscando responder ao terceiro objetivo específico desta tese (analisar o conceito de mediação em Vigotski no bojo do debate crítico).

1.1.4 Análise "cruzada" dos artigos críticos (terceira fase da pesquisa)

A terceira fase de nosso estudo buscou responder ao terceiro objetivo específico desta tese, conforme já mencionado, que é o de analisar as abordagens acerca do conceito de mediação de Vigotski na bibliografia crítica à pedologia na URSS.

Para isto, tomamos, por um lado, o *corpus* central levantado nesta pesquisa, que consistiu nos artigos polêmicos e resoluções da década de 1930 acerca da pedologia, para investigar a(s) abordagem(s) dos mesmos acerca da *mediação inter e intrassubjetiva* de Vigotski. Seguimos o mesmo procedimento da análise de conteúdo e não nos

prendemos à menção formal das pré-categorias de análise nos artigos analisados, buscando identificar o modo como tratavam a mediação em seus textos, mesmo que para isso outros termos/conceitos tivessem sido utilizados pelos autores.

É importante ressaltar, assim, que a categoria-chave ***mediação*** norteou a análise dos documentos de nosso *corpus*, constituindo em nossa orientação quanto ao recorte de nosso objeto no curso da revisão sistemática dos textos. Com isso, buscamos compreender o conceito de mediação no bojo de cada um dos documentos que compuseram o *corpus* de nossa análise documental, assim como seus fundamentos teóricos, comuns e/ou divergentes entre si.

Ressalvamos que, quando analisamos os artigos publicados na década de 1930, não temos como apreender *diretamente* a recepção destes. Porém, como nos indica Frade (2001, p.10) ao analisar em sua pesquisa os recursos imagéticos em revistas de educação de determinado período histórico, "*pode ser possível observar se há tendências gerais e se pode ser apreendida uma certa identidade*" entre os documentos analisados. De maneira análoga é que buscamos analisar aproximações e distanciamentos teóricos entre os autores críticos da pedologia, no que concerne a mediação, bem como destes em relação aos trabalhos de Vigotski.

Em discussão acerca dos critérios gerais de rigor científico na pesquisa educacional, André (2001) destaca a relevância, dentre outros, o de se observar a correspondência entre os problemas tratados pela pesquisa, os procedimentos de compilação de dados e as técnicas de análise dos mesmos. Neste sentido, a natureza (teórica e histórica) de nosso problema de pesquisa e nossa abordagem metodológica nos levaram aos procedimentos de coleta e análise de dados apresentados neste capítulo.

A análise densa e criteriosa que buscamos realizar visa apresentar para o público, o mais objetivamente possível, o debate posto nos documentos para, então, analisá-los, de modo a possibilitar ao leitor o confronto de interpretações e análises com as aqui desenvolvidas. Tal critério visa, assim como o da pertinência entre o problema, procedimentos de coleta e análise de dados, alcançar o rigor científico necessário na pesquisa educacional (ANDRÉ, 2001).

Ao subdividirmos em três fases a nossa pesquisa, o fizemos para fins metodológicos de nosso estudo e trabalho de análise, prevendo que os resultados da primeira constituiriam em base conceitual para as investigações da segunda, e que esta, por sua vez, aportaria novos elementos teóricos àquela, assim como à terceira. A última fase, tomou já o elaborado nas anteriores para desenvolver, centralmente, análise quanto às abordagens acerca da mediação pela linguagem para o desenvolvimento dos conceitos nos documentos de crítica à pedologia.

Tendo exposto sobre nossa abordagem e procedimentos metodológicos, seguimos, no próximo capítulo, com a análise acerca da mediação em Vigotski.

CAPÍTULO 2. A MEDIAÇÃO INTRASSUBJETIVA E INTERSUBJETIVA EM VIGOTSKI

O conceito de *mediação* é uma categoria central na obra de Vigotski. Segundo Roth (2007, p. 655, grifo nosso), "*A mediação é um conceito-chave na teoria histórico-cultural da atividade, a tal ponto que a teoria da atividade de Vigotski (primeira geração) é algumas vezes referida como* ***teoria da mediação****.*[37]" No presente capítulo, buscaremos, inicialmente, analisar como este conceito é utilizado por Vigotski em sua teoria sobre o desenvolvimento psicológico na infância.

A mediação, como veremos em detalhe mais adiante, é um conceito filosófico extremamente abrangente, podendo ser utilizado na análise do desenvolvimento de diferentes processos. O objeto de pesquisa de Vigotski, por sua vez, é também bastante amplo, abarca tanto a consciência, a subjetividade, a personalidade e o comportamento (TOASSA, 2015[a]). A noção de mediação, portanto, é por ele utilizada na análise de distintos fenômenos. Como nossa tese situa-se na linha de Educação e linguagem, e nosso objeto de interesse são os fundamentos da prática pedagógica, a utilização do conceito de mediação que mais nos interessa é aquela relacionada aos processos do conhecimento e da aprendizagem.

Nesse sentido, optamos por especificar nossas categorias analíticas como *mediação intrassubjetiva* e *intersubjetiva*, apesar de Vigotski não utilizar literalmente esses termos (o autor designa como processos intrapsíquicos e interpsíquicos). Optamos pelo termo subjetivo, no lugar de psíquico, pois a nosso ver assim conseguimos destacar melhor o sentido epistemológico dos processos de mediação que buscaremos analisar, ou seja, dos processos de mediação que ocorrem quando da elaboração do conhecimento pelos sujeitos. Tal escolha se justifica, ainda, pelo fato de nosso objeto se situar centralmente no âmbito educacional, e não no psicológico, da pesquisa acadêmica.

Desse modo, em nosso estudo, inicialmente analisaremos fundamentalmente a mediação pela linguagem em Vigotski, interna e externa ao sujeito, e a relação dessa mediação intra e intersubjetiva com o pensamento:

---

37 No original: "Mediation is a key concept in cultural-historical activity theory, to the point that Vygotsky's (first-generation) activity theory is sometimes referred to as a mediational theory." (ROTH, 2007, p. 655).

> O pensamento não é só **externamente mediado** por signos como **internamente mediado** por significados. Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por via mediata. Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. (VIGOTSKI, 1934/2009, 479, grifos nossos)

Em relação ao pensamento, nos interessa sobretudo, os processos de conhecimento e sua relação com a aprendizagem e o ensino. Dentro disso, é importante destacarmos de antemão a importância que a categoria *desenvolvimento* encontra na pedologia de Vigotski (1934/2009). Encontramos neste conceito, também, uma utilização bem ampla, de maneira que Vigotski trata de forma correlata as noções de “desenvolvimento psicológico”, “desenvolvimento intelectual”, “desenvolvimento do pensamento”, “desenvolvimento da consciência” e “desenvolvimento dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 284; p. 286; p. 219; p. 284; p. 241, respectivamente).

Concordamos com Toassa (2013) quando esta fala de uma dupla dimensão da psicologia de Vigotski, isto é, ontológica e epistemológica. É o que encontramos na categoria desenvolvimento. O desenvolvimento psicológico, por exemplo, é o desenvolvimento mediado das funções psíquicas do sujeito. O resultado dessa mediação é o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como, por exemplo, a atenção voluntária e a memória abstrata. Essa mediação faria parte da dimensão ontológica. Por outro lado, o desenvolvimento dos conceitos científicos, mediados pela aprendizagem escolar, corresponderia à dimensão epistemológica da psicologia vigotskiana.

Ambas as dimensões do desenvolvimento para Vigotski (1934/2009), como veremos, são mediadas pela linguagem. Acerca da concepção de linguagem do autor, retomamos como aspecto mais significativo o destacado pelo próprio Vigotski, no prefácio à Pensamento e Linguagem, quando enumera o que seriam as principais descobertas na obra, dentre essas o "*estabelecimento experimental do fato de que* ***os significados das palavras se desenvolvem na idade infantil****, e definição dos estágios básicos de desenvolvimento desses significados*" (VIGOTSKI, 1934/2009, p.VXII-XVIII, grifo nosso).

A tese sobre o desenvolvimento dos significados das palavras na idade infantil representa uma importante modificação dos postulados linguísticos predominantes na

época. Embora Vigotski não faça esta distinção, é possível identificarmos algum nível de tensionamento com os conceitos linguísticos de Saussure (s/d). Enquanto este defende uma abordagem sincrônica da língua, ou seja, um estudo do sistema linguístico, invariável em determinada época; Vigotski faz o inverso, na medida em que sua concepção de linguagem centra no desenvolvimento diacrônico da fala de um indivíduo. Isto é, o que a ele interessa é o estudo do desenvolvimento dos significados da palavra na história de um indivíduo. A ênfase semântica e pragmática nos estudos da linguagem em Vigotski, correspondem a uma importante antecipação ao desenvolvimento posterior dos estudos linguísticos a ele contemporâneos.

A mediação intrassubjetiva do desenvolvimento psicológico pela linguagem será tratada por nós no subtópico 2.1. A mediação intersubjetiva na aprendizagem escolar e o desenvolvimento dos conceitos científicos, trataremos no subtópico 2.2. No subtópico 2.3, analisaremos o sentido dado por Vigotski para a linguagem como instrumento psicológico. E por fim, no subtópico 2.4, buscaremos fazer uma síntese da mediação, a partir do recorte indicado acima, dentro do sistema conceitual de Vigotski.

2.1 A mediação intrassubjetiva e o desenvolvimento psicológico infantil

Na obra *Pensamento e linguagem*, o principal índice, analisado por Vigotski (1934/2009), do desenvolvimento psicológico infantil são os processos de conformação dos conceitos científicos pelas crianças. A linguagem cumpre, segundo o autor, um papel decisivo nesses processos. Em particular, a mediação pela linguagem interna e pela linguagem escrita é detalhadamente analisada nessa obra por Vigotski (Idem, Ibidem). Para ele a unidade básica do pensamento e da linguagem, em seu processo de mediação, seria *o significado da palavra*.

Os principais resultados alcançados, por Vigotski, são assim por ele apresentados:

> 1- estabelecimento experimental do fato de que os **significados das palavras** se desenvolvem na idade infantil, e definição dos **estágios básicos de desenvolvimento desses significados**;
>
> 2- descoberta da **via original de desenvolvimento dos conceitos científicos** na criança em comparação com os seus conceitos espontâneos e elucidação das leis básicas desse desenvolvimento;
>
> 3- descoberta da **natureza psicológica da escrita como função autônoma da linguagem** e da sua relação com o pensamento;
>
> 4- descoberta experimental da **natureza psicológica da linguagem interior** e da sua relação com o pensamento.
>
> (VIGOTSKI, 1934/2009, p.VXII-XVIII, grifos nossos).

De suas conclusões, Vigotski (Idem, Ibidem) aponta que os significados das palavras se desenvolvem na idade infantil e relaciona essa *ampliação do conteúdo semântico das palavras* com o *desenvolvimento dos conceitos* na criança. Assim, a aprendizagem de um significado mais generalizado das palavras corresponderia a um instrumento mediador do desenvolvimento psicológico para a formação dos conceitos científicos. Tais conceitos teriam uma via de desenvolvimento original, comparados com os conceitos espontâneos e, portanto, demandariam uma mediação intersubjetiva específica.

Vigotski (1934/2009) também destaca na mesma obra a *natureza psicológica da linguagem interior*, ou seja que essa linguagem tem uma *função mediadora no desenvolvimento do pensamento* do sujeito (tema que norteia o presente subtópico 2.1). Além disto, destaca *o papel de mediador intrassubjetivo da escrita*, isto é, a relação especial da aprendizagem da escrita com o desenvolvimento do pensamento (tema que trataremos no subtópico 2.2.1).

Podemos dizer que esses são os princípios teóricos gerais apresentados em seu último trabalho, assim como foram esses mesmos princípios os que nortearam, também, os procedimentos experimentais de Vigotski. Por isso, o autor define que: "*o método de investigação do problema não pode ser outro senão o* ***método da análise semântica, da análise do sentido da linguagem, do significado da palavra***." (VIGOTSKI, 1934/2009, p.10). Devido à relação orgânica entre teoria e prática na investigação científica, discutiremos, em cada subtópico, as conclusões teóricas do autor e as pesquisas experimentais.

2.1.1 A linguagem como mediadora do pensamento e a ontogênese da linguagem interior

A demonstração teórica de Vigotski (1934/2009) acerca da mediação geral do pensamento pela linguagem, é feita a partir da gênese da linguagem no indivíduo, ou de sua ontogênese. Como vimos acima, para ele, a unidade básica dessa mediação não é a linguagem em geral, mas o *significado da palavra*. Vigotski busca então representar esse movimento contraditório de síntese do significado e da palavra iniciando sua ontogênese a partir da aprendizagem da fala pela criança.

Segundo Vigotski (1934/2009), seria a apreensão da fala social pela criança que criaria a "*unidade molecular básica do pensamento"* (o significado da palavra), e a criação dessa unidade implicaria, por sua vez, na criação da *estrutura de generalização intrassubjetiva*. Por isso, para Vigotski, o significado da palavra será considerado "*não só como unidade do pensamento e da linguagem, mas também como unidade da generalização e da comunicação, da comunicação e do pensamento*" (VIGOTSKI, 1934/2009, p.13).

Após tomar o significado da palavra como unidade básica da análise do desenvolvimento dos conceitos na criança, Vigotski (1934/2009) busca, então, identificar a gênese, funções, estrutura e desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento. É nisto em que Vigotski centrará suas investigações, no intuito de compreender como ocorreria o processo de desenvolvimento psicológico da criança, no qual a *mediação intrassubjetiva pela linguagem* cumpriria papel propulsor determinante. Como visto, para o autor, enquanto os signos cumpririam o papel de mediador intersubjetivo das ideias entre os indivíduos, os significados das palavras realizariam a mediação intrassubjetiva no indivíduo.

Para Vigotski, diferentemente de outras teorias psicológicas de seu tempo, os significados das palavras, na história de um indivíduo, não seriam estáticos ou imutáveis. Ao contrário, se desenvolveriam ao longo do processo de aprendizagem do sujeito. O desenvolvimento do significado das palavras e dos conceitos são correspondentes, para Vigotski. Por isso, o autor afirma que "(...) *do ponto de vista psicológico, o significado da*

palavra não é senão uma generalização ou conceito. ***Generalização e significado da palavra são sinônimos***." (VIGOTSKI, 1934/2009, p.398, grifo nosso).

Para o autor russo, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem encontrariam no significado da palavra, isto é, na generalização ou no conceito, a unidade básica que permitiria estudar as relações entre ambos processos considerando sua complexidade e variabilidade em cada fase do processo de desenvolvimento do intelecto da criança. Assim, Vigotski afirma que "*Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem.*" (Idem, Ibidem, p.398).

Estaria, então, contida no conceito ou no significado da palavra, tomados como *generalização*, a unidade ou o vínculo entre os processos de desenvolvimento intelectual e da linguagem. Toda a importância da linguagem e dos conceitos para a constituição do pensamento é expressa por Vigotski quando diz que: "*Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento*." (Idem, Ibidem, p.398).

O significado da palavra aparece como unidade intrassubjetiva desdobrada da linguagem como instrumento psicológico. No entanto, essa unidade é resultante de um processo intersubjetivo. A contradição entre esse aspecto interno do sujeito, do pensamento individual, e do caráter social da linguagem é resolvida por Vigotski a partir de uma descrição teórica detalhada da ontogênese do pensamento e da linguagem na criança.

Para ele, a unidade expressa no conceito ou no significado da palavra, seria resultante da fusão de dois elementos ou processos distintos (pensamento e linguagem), cujas trajetórias seriam distintas. O desenvolvimento do pensamento e da linguagem, bem como a relação entre ambos, não se daria de uma só vez ou num mesmo sentido. Ao passo que a linguagem se desenvolveria, no seu aspecto externo (sonoro), da parte para o todo (das palavras para as frases concatenadas), já o pensamento se desenvolveria, como seu aspecto interno, ou semântico da linguagem, do todo para as partes (do pensamento “confuso” e “inteiro” para a capacidade subjetiva de decomposição) (VIGOTSKI, 1934/2009).

Na aprendizagem inicial da linguagem falada, a criança apreenderia apenas o aspecto externo da palavra, desvinculado de seu significado, estando este estreitamente integrado ao objeto a que se refere, e só depois atribuiria significado generalizado à palavra, podendo, assim, fazer o uso voluntário da mesma. Deste modo, Vigotski afirma que, na gênese do desenvolvimento da linguagem, "*na estrutura da palavra só existe sua referencialidade concreta; e as funções: indicativa e nominativa* (...)." (VIGOTSKI, 1934/2009, p.419). Ou seja, a função **generalizadora** da linguagem não estaria presente desde o início do processo de nomeação ou indicação dos objetos através de palavras. No início da aquisição da língua, haveria uma fase "pré-intelectual" da fala e uma fase "pré-fala" do pensamento, seriam duas linhas que se cruzariam apenas em determinado ponto do desenvolvimento da criança, como podemos visualizar no diagrama 01:

Diagrama 01: Linhas distintas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, que para Vigotski (1934/2009), convergem-se por volta dos dois anos de idade

fala **não** intelectual----------
=====**Ponto** comum (2 anos): pensamento verbal/fala intelectual
pensamento **não** verbal-----

Fonte: a autora

A respeito das "raízes pré-intelectuais da fala" Vigotski afirma que: "*O grito, o balbucio, e até as primeiras palavras da criança são estágios absolutamente nítidos no desenvolvimento da fala, mas estádios pré-intelectuais. Não têm nada em comum com o desenvolvimento do pensamento*." (Idem, Ibidem, p.130). Nesta fase, a linguagem pré-intelectual teria, para Vigotski, uma função "puramente social": "*A função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança. Assim, a linguagem primordial da criança é puramente social* (...)." (VIGOTSKI, 1934/2009, p.63).

Por *social*, Vigotski caracteriza o tipo de linguagem que possui função *comunicativa*, voltada "para o outro", em contraposição à linguagem egocêntrica da criança e a linguagem interior do adulto, que seriam primordialmente "para si". Nessa fase inicial da fala não intelectual, a linguagem para a criança possui apenas a função intersubjetiva e não a intrassubjetiva. Assim vemos como que, para Vigotski (1934/2009), o início da ontogênese é marcado pela mediação intersubjetiva da linguagem social. De

início, essa linguagem está dissociada do pensamento, e apenas na fusão do aspecto sonoro da palavra com seu significado inciar-se-ia o pensamento verbal.

Para o desenvolvimento da linguagem pré-intelectual do sujeito, seriam decisivas, segundo Vigotski, as interações da mesma com os adultos, que dominam a linguagem verbal. É nesta relação intersubjetiva de comunicação verbal entre a criança e o adulto que são fornecidos os instrumentos psicológicos, os signos, a serem internalizados pela criança em sua primeira infância. Assim, a *mediação intersubjetiva* de adultos com a criança é destacada por Vigotski como central para o desenvolvimento tanto das primeiras manifestações ou expressões vocais - o que expressaria seu caráter social, como para a passagem do pensamento não verbal para o verbal. Como resultado do processo de conformação do pensamento verbal, manifestaria-se, então, na criança o fenômeno denominado linguagem egocêntrica.

Este conceito foi cunhado por Piaget, mas Vigotski (1934/2009), dará um sentido distinto para esse fenômeno. Integrando essa teoria piagetiana à sua formulação psicológica, Vigotski busca estudar o encadeamento da linguagem egocêntrica na ontogênese do pensamento e da linguagem infantil. Para o autor, "*a linguagem egocêntrica surge com base na linguagem social*" inicialmente desenvolvida pela criança e, ambas, possuem "*funções igualmente sociais porém diferentemente dirigidas*." (Idem, Ibidem, p.63-64) - uma prioritariamente "para o outro", embora sem significação (a linguagem pré-verbal), e outra prioritariamente "para si", embora advinda da social (a linguagem egocêntrica). Assim, para Vigotski, a fala pré-intelectual da criança é social, pois comunicativa, mas ainda não possui significação. Já a linguagem egocêntrica embora resultante da mediação *intersubjetiva* não teria, prioritariamente, função social, mas sim *intrassubjetiva*, pois apesar de vocalizada estaria dirigida predominantemente para si e não para o outro.

Após as raízes distintas da linguagem e do pensamento se encontrarem e conformarem a unidade primária no *significado da palavra,* iniciaria-se, então, o processo de dicotomia funcional entre a linguagem "para o outro" e a linguagem "para si", expressas na função prioritariamente intelectual da linguagem egocêntrica, mas com forma de linguagem comunicacional (por ser verbalizada). Esse "*duplo caráter da*

linguagem egocêntrica", corresponderia ao desdobramento contraditório deste instrumento psicológico. Seria a partir da contradição interna à linguagem egocêntrica, entre suas funções comunicativa e intelectual, que se daria o processo de sua internalização. A linguagem egocêntrica seria, então, uma dissociação da linguagem social original para a conformação da linguagem interior:

> Com base na linguagem egocêntrica da criança, **que se dissociou da linguagem social**, surge posteriormente a linguagem interior da criança, que é a base de seu pensamento tanto autístico quanto lógico.(...) Ele [Piaget] mostrou que a **linguagem egocêntrica é uma linguagem interior por sua função psicológica e linguagem externa por sua natureza fisiológica**. (VIGOTSKI, 1934/2009, p.64, grifos nossos).

Apesar de ser oralmente verbalizada, a função psicológica primordial da linguagem egocêntrica não seria a de relacionar-se com os outros, mas a de falar "para si" - assim como a função da linguagem interior dos adultos. Vigotski (1934/2009) ressalta que "(...) *ambas* [a linguagem interior do adulto e a linguagem egocêntrica da criança] *são linguagem para si,* ***dissociadas da linguagem social*** *que exerce tarefas de comunicação e ligação com o mundo exterior*." (Idem, Ibidem, p.58, grifo nosso). Vigotski destaca, então, a importância dos experimentos de Piaget sobre a linguagem egocêntrica:

> Coube à Piaget o mérito indiscutível e enorme da discriminação clínica minuciosa e da descrição da linguagem egocêntrica da criança, de sua mensuração e do acompanhamento do seu destino. (...) Suas medidas mostraram que, em tenra idade, o coeficiente de linguagem egocêntrica é grande demais. **Com base nessas medidas, pode-se dizer que a maior parte das falas das crianças dos seis aos sete anos é egocêntrica**. (VIGOTSKI, 1934/2009, p.46-47, grifos nossos).

Vigotski (Idem, Ibidem) concorda com Piaget em relação à sua tese da existência e finalidade (individual e não primordialmente comunicativa) da *linguagem egocêntrica* da criança. No entanto, discorda tanto sobre sua gênese, quanto sobre o seu destino. Para Piaget, segundo Vigotski (1934/2009), a gênese da linguagem egocêntrica seria intrassubjetiva; para Vigotski, ao menos em seus últimos escritos, seria intersubjetiva, ou social[38]. Para Piaget a linguagem egocêntrica se exitingue com o amadurecimento e

38 Na "primeira fase de Vigotski", período assim designado por Yanintsky (2011), Vigotski denominava a linguagem social primária da criança como "natural" e seu pensamento como "primitivo" (Vigotski, 1926/2014; Vigotski, 1930-1931/1991; Vigotski; LURIA, 193?/1993). Para além das designações em si, subjazia a influência de concepções associacionistas e biologistas da psicologia neste período de desenvolvimento da teoria histórico-cultural.

socialização da criança; para Vigotski a linguagem egocêntrica é internalizada e transforma-se na linguagem interior do adulto.

Deste modo, para Piaget, o pensamento autístico seria primário (individual, guiado pelas necessidades orgânicas instintivas, dada a "natureza psicológica da criança" de buscar atender aos seus desejos e adaptar o real ao seu ego), passando pelo pensamento egocêntrico (forma intermediária e transitória do pensamento) para chegar ao pensamento socializado ou inteligente.

Já para Vigotski (1934/2009), a primeira forma de pensamento seria o "pensamento prático" (com linguagem pré-intelectual de função exclusivamente social), passando pela forma intermediária da linguagem egocêntrica na infância - fase do "pensamento por complexos", e se transformando em linguagem interior na pré-adolescência - fase do "pensamento por conceitos". A própria linguagem egocêntrica, para Vigotski, seria o *mediador intrassubjetivo para o desenvolvimento psicológico*.

Para Piaget, a linguagem egocêntrica seria derivada e correspondente ao *pensamento egocêntrico* da criança, ou seja, uma linguagem primordialmente individual que progressivamente diminui até se extinguir com o processo de socialização crescente da criança. Para Vigotski (1934/2009) ela seria advinda da experiência da criança e da linguagem social, que se individualiza e avança para se desenvolver enquanto linguagem interior - à qual não corresponderia a um respectivo "pensamento egocêntrico", mas sim ao "pensamento por complexos"[39].

Quanto a função da linguagem egocêntrica, que para Piaget corresponderia ao "acompanhamento verbal da atividade infantil" (Vigotski, 1934/2009, p.46), sem interferência no pensamento da criança, para Vigotski ela teria uma função *intelectual* de *estruturar o pensamento*, isto é, teria a função mediadora intrassubjetiva do desenvolvimento intelectual da criança. Assim, se o pensamento e a linguagem caminhariam, para Piaget, no sentido do individual ("natural") para o social (inibidor da "natureza infantil"), para Vigotski o desenvolvimento da linguagem teria o sentido inverso: da linguagem social comunicativa, para a linguagem individual "para si" egocêntrica e interior.

39 Assim como alguns outros conceitos do arcabouço teórico do autor, Vigotski modifica sua concepção a respeito do pensamento egocêntrico da criança no decorrer dos anos de 1930. Ver, por exemplo, em *Pedologia do Adolescente* (VIGOTSKI, 1930-1931/1991) e *Estudos da História do Comportamento* (VIGOTSKI; LURIA. 1931/1991).

No que diz respeito aos processos de mediação primordiais para o desenvolvimento psicológico, podemos dizer que, para Vigotski, o sentido iria da mediação intersubjetiva para a mediação intrassubjetiva. Para o autor há, no entanto, uma relação de imbricação entre tais formas de mediação, no sentido de que o desenvolvimento do pensamento promovido pela mediação *intersubjetiva* da linguagem entre os adultos e a criança, transforma-se em "material" ou base da mediação *intrassubjetiva* da linguagem, impulsionando a formulação de "pré-conceitos" (elaborados na fase do pensamento "por complexos"), que serão, por sua vez, base propulsora do pensamento propriamente conceitual (VIGOTSKI, 1934/2009).

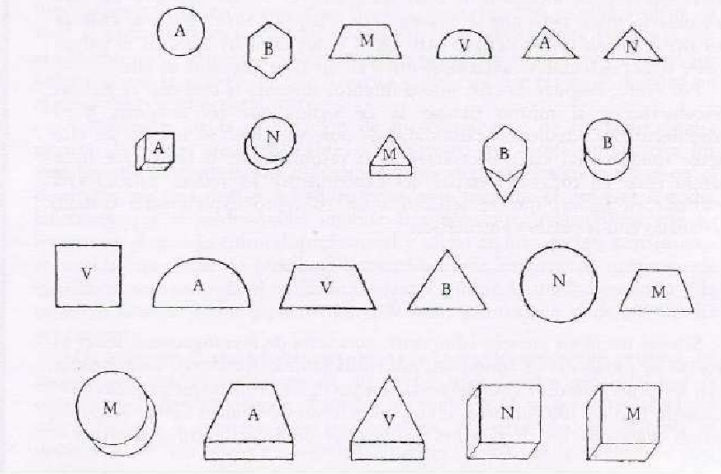
Em suas investigações sobre desenvolvimento psicológico mediado pela linguagem, Vigotski e seus colaboradores desenvolveram inúmeros experimentos que envolveram centenas de crianças, jovens e adultos. Algumas destas investigações foram baseadas no método de Sákharov (SÁKHAROV, 1928/2003), um de seus colaboradores, para analisar o papel do emprego dos signos, como instrumentos psicológicos, no desenvolvimento do conceito. Outros experimentos buscaram analisar o funcionamento da linguagem egocêntrica, a sua relação com a solução de problemas difíceis e a identificação de sua função (se intersubjetiva ou intrassubjetiva) e natureza (mediadora do desenvolvimento ou não). Trataremos a respeito desses experimentos no subtópico a seguir.

2.1.2 Os experimentos de Vigotski acerca da linguagem egocêntrica

2.1.2.1 A linguagem egocêntrica e a solução de problemas

A primeira experiência, apresentada por VIGOTSKI (1934/2009), baseia-se no “método da dupla-estimulação”, desenvolvido por ele e um de seus colaboradores Leonid Sákharov (1928/2003). O experimento consistia em apresentar para a criança 22 objetos, que se diferenciavam por três qualidades: cor, formato e espessura. As cores eram: amarelo, branco, marrom, verde e negro; os formatos: círculo, semi-círculo, triângulo, quadrado, trapézio e hexágono; as espessuras: sólida e plana. Ou seja, 22 objetos, em cinco cores, seis formas e duas espessuras. Conforme podemos ver na figura abaixo:

Figura 01: Procedimento de pesquisa: método Sákharov de dupla-estimulação



Fonte: Vigotski, 1934/2009, p.166. As iniciais representadas nas figuras designam as cores: amarelo (A), branco (B), marrom (M), verde (V) e negro (N).

Depois de apresentados os objetos, "*o pesquisador informa em uma delas um nome sem sentido que ele lê para a criança pedindo que ela coloque no campo seguinte todas as figuras que ele ache que esteja escrita a mesma palavra*." (Vigotski, 1934/2009, p. 165). Suponhamos que num primeiro momento a criança agrupe todos os objetos de mesma cor, no caso: o círculo, o triângulo e o semicírculo amarelos-planos mais o quadrado e o trapézio amarelos-sólidos. "*Aos poucos, o pesquisador vai apresentando novas figuras que contém o mesmo nome, e que sempre contém atributos semelhantes e diferentes da figura inicial*." (Vigotski, 1934/2009, pp. 165-166). Por exemplo, imaginemos que o pesquisador indique o círculo negro-plano e diga à criança que aquele objeto também teria o mesmo nome inventado. Solicita-se-lhe, então, que agrupe apenas as figuras com o mesmo nome. "*Assim,* [o pesquisador] *vai verficando como se modificam as soluções encontradas pela criança para a solução do problema*." (Vigotski, 1934/2009, p. 165). Vigotski pretendia com essa experiência relacionar a questão da atividade voltada para um fim, a formação de conceitos e os meios empregados para se atingir determinado objetivo:

> A questão central, fundamental, vinculada ao processo de formação de conceito e ao processo de atividade voltada para um fim, é o problema dos meios através dos quais se realiza esta ou aquela operação psicológica, essa ou aquela atividade voltada para um fim. (VIGOTSKI, 1934/2009, p.161).

No caso do experimento, a atividade voltada para um fim era o agrupamento dos objetos, o *meio* era o *nome* lido pelo pesquisador e o conceito era a caracterísica definida pelo pesquisador que teria de ser abstraída pela criança e utilizada como critério para realizar o agrupamento. Para Vigotski, o experimento indicaria que através do estabelecimento da relação entre o signo e determinada qualidade do objeto os conceitos se conformariam na criança. O pesquisador, ao fornecer o instrumento internalizado pela criança, afirma:

> (...) ganhamos a possibilidade de observar como o sujeito experimental **aplica os signos como meios de orientação das suas operações intelectuais** e como, dependendo do meio e do emprego da palavra e da sua aplicação funcional, transcorre todo o processo de formação do conceito. (VIGOTSKI, 1934/2009, p.165, grifos nossos).

Juntamente com Sákharov, Vigotski e outros colaboradores (U. V. Kotiélova e E. I. Pachkóvskaia) realizaram tal investigação com mais de 300 pessoas, entre crianças, jovens e adultos. Como conclusão geral, afirma:

> O processo de formação de conceitos é irredutível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, às tendências determinantes (...). Como mostra a investigação, **a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como <u>meio</u>** através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas (...) e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente. " (VIGOTSKI, 1934/2009, p.169, grifos nossos).

Reiterando a ênfase *causal* do emprego funcional da linguagem como elemento determinante da formação dos conceitos, o autor prossegue em sua argumentação, afirmando que:

> O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o **momento central**, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o **emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos**. (Idem, Ibidem, p.170, grifo nosso).

Aqui, a relação mais estreita e causal se estabelece entre o emprego da palavra e a formação de conceitos, entre a internalização do instrumento psicológico e a mediação intrassubjetiva. Assim, para Vigotski, o fator que determina a "*nova forma de pensamento*" através de conceitos é o emprego do signo como ***meio*** da formação dos conceitos. As funções psíquicas superiores seriam processos **mediados**, ou seja, incorporam à sua estrutura o emprego de signos como meio fundamental de sua orientação e domínio dos processos psíquicos (Idem, Ibidem).

Assim: "*O novo emprego significativo da palavra, ou seja, o seu emprego como meio de formação de conceitos é a **causa psicológica imediata** da transformação intelectual que se realiza no limiar entre a infância e a adolescência.*" (Idem, Ibidem, p.172). A partir dos experimentos realizados e de seu posicionamento teórico, Vigotski conclui que o o pensamento por conceitos é determinado pelo emprego da **palavra** como instrumento psicológico mediador para a formação dos próprios conceitos.

A partir desses experimentos realizados, Vigotski e seus colaboradores observaram que, nos momentos complicadores introduzidos no curso do procedimento, o coeficiente de linguagem egocêntrica aumentava em até quase duas vezes do que o encontrado por Piaget em suas pesquisas. Assim, diante da situação problema introduzida, as crianças pareciam querer assimilar a nova condição colocada, tarefa na qual a linguagem egocêntrica auxiliava a estruturar. "*A criança raciocinava de si para si*" (VIGOTSKI, 1934/2009, p.54), mas esse pensamento vocalizado não teria simplesmente o papel de acompanhamento da atividade infantil - como acreditava Piaget. Ao contrário, para Vigotski, a linguagem egocêntrica "*torna-se muito facilmente **meio de pensamento** no verdadeiro sentido do termo, isto é, começa a desempenhar a função de formar o plano de solução de uma tarefa que surge no comportamento.*" (VIGOTSKI, 1934/2009, p.54, grifos nossos).

Em suas observações empíricas, Vigotski e sua equipe teriam observado como a linguagem egocêntrica, que de início apareceria como resultado de uma ação, "*se*

desloca cada vez mais para o centro na medida em que se desenvolve a atividade da criança, e depois para o ***início*** *da própria operação, assumindo funções de planejamento e direção da futura ação.*" (Idem, Ibidem, p.56). Neste sentido, destacando o papel de propulsora da atividade infantil que a linguagem egocêntrica vai adquirindo, Vigotski afirma que esta "*começava a lançar luz e a orientar a ação da criança, subordinando essa ação a uma intenção e a um plano, promovendo-a a um estágio de atividade racional*." (Idem, Ibidem, p.56).

A linguagem egocêntrica, corresponderia a uma "*mudança qualitativa na forma do pensamento*", à um "*novo tipo de atividade (...) [que] não se reduz qualitativamente a nenhum volume de vínculos associativos e tem como principal traço distintivo a passagem de processos intelectuais imediatos a operações mediadas por leis.*" (Idem, Ibidem, p. 173).

Para Vigotski, "*No processo de formação dos conceitos, esse signo é a* ***palavra****, que em princípio tem o papel de* ***meio*** *na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu* ***símbolo***." (VIGOTSKI, 1934/2009, p.161, grifos nossos). Ou seja, de *meio* para desenvolver o conceito torna-se a própria *base* de desenvolvimento dos conceitos. Tal é a importância da teoria da linguagem egocêntrica da criança no conjunto do sistema psicológico de Vigotski, por ser esta a base dos primeiros processos intelectuais *mediados intrassubjetivamente* pelo signo e por ser a linguagem egocêntrica a que, ao ser internalizada, se transformará em linguagem interior, sobre a qual, por sua vez, os conceitos científicos poderão desenvolver-se (VIGOTSKI, 1934/2009).

Buscando verificar sua teoria acerca da transformação da linguagem egocêntrica em linguagem interior, Vigotski e seus colaboradores realizam novos experimentos, conforme discutiremos no próximo subtópico.

2.1.2.2 A internalização da linguagem egocêntrica

Com o “método de dupla-estimulação”, de Sákharov, Vigotski e sua equipe afirmam terem comprovado a tese segundo a qual a linguagem estrutura o pensamento - uma vez que com o aumento da complicação do problema, através da introdução de

novos signos no experimento, o coeficiente da linguagem egocêntrica aumentaria e, ademais, de expressão final da atividade passaria a seu início. Faltava-lhe comprovar, que tal linguagem (que de auxiliar passou a estruturante do pensamento) não se extinguiria no curso do desenvolvimento da criança mas, ao contrário seria internalizada por ela como linguagem interior.

Assim, partindo da hipótese de que a linguagem egocêntrica teria a função intrassubjetiva da linguagem interior (de estruturação do pensamento), porém com características estruturais da linguagem social (por ser vocalizada), Vigotski abordou a contradição entre o declínio de seu coeficiente no decorrer da infância, é o desenvolvimento de suas características estruturais e funcionais de linguagem "para si". Se, por um lado, Piaget irá explicar este declínio como prova de sua extinção por volta dos 7 anos de idade, por outro, Vigotski irá defender que ela, ao contrário de extinguir-se, transforma-se em linguagem interior.

Para Vigotski, na medida em que a criança se desenvolve, a linguagem egocêntrica, que se originou da linguagem "puramente social", como já apontado, vai se diferenciando entre linguagem "para o outro" e "para si", na medida em que a criança vai distinguindo ambas funções da linguagem, anteriormente imbricadas. Com o desenvolvimento de tal distinção das funções pela criança, a estrutura da linguagem egocêntrica também se desenvolve, aproximando-se cada vez mais da estrutura da linguagem interior do adulto, tornando-se cada vez mais abreviada e deixando de ser, progressivamente, vocalizada.

Neste sentido, a diminuição do coeficiente de linguagem egocêntrica na criança, observada por Piaget e também por Vigotski entre os 3 e 7 anos de idade, teriam, para este último, as seguintes causas: 1) aumento da capacidade de abstração; 2) diferenciação entre a linguagem egocêntrica e comunicativa; e 3) aumento da capacidade da criança de pensar e imaginar palavras sem pronunciá-las (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 434).

Para Piaget, segundo Vigotski, "a linguagem egocêntrica surge da insuficiente socialização da linguagem individual primária." (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 436). Para Vigotski, ao contrário, ela surgiria da "insuficiente individualização da linguagem social primária, de seu insuficiente isolamento e sua insuficiente diferenciação, da

impossibilidade de destacá-la." (Idem, Ibidem). A divergência aqui era a respeito da gênese da linguagem egocêntrica, se ela seria derivada do pensamento egocêntrico da criança (conforme Piaget) ou se derivada da linguagem social (conforme Vigotski). Consequentemente, vinculado às diferentes explicações genéticas estaria o destino da linguagem egocêntrica.

Buscando comprovar que a linguagem egocêntrica não se extingue, mas se transforma em linguagem interior, Vigotski levou à cabo, junto com seus colaboradores, uma série de outros experimentos com crianças. Em tais investigações empíricas, os momentos sociais de interação verbal foram ora enfraquecidos, ora fortalecidos, de modo a possibilitar o estudo de sua relação com a linguagem egocêntrica. Este foi considerado por Vigotski como seu "*experimentum crucis"* (Idem, Ibidem, p.437), ou seja, o que teria conseguido comprovar sua teoria acerca da internalização da linguagem egocêntrica.

Caso a hipótese de Piaget estivesse correta, ao serem debilitados ou enfraquecidos os momentos de interação social e a necessidade de comunicação verbal da criança, esta se veria "livre" para desenvolver sua linguagem egocêntrica "individual", aumentando, assim, seu coeficiente. Ao passo que, nos casos de fortalecimento das circunstâncias de interação verbal, a liguagem egocêntrica se reduziria, uma vez que a linguagem social, para Piaget, deslocaria mecanicamente a linguagem egocêntrica, diminuindo sua expressão verbal (VIGOTSKI, 1934/2009).

Ao contrário, caso a hipótese de Vigotski estivesse correta, ao se diminuir ou enfraquecer os momentos de interação social, o coeficiente de linguagem egocêntrica deveria diminuir, uma vez que as funções social ("para o outro") e individual ("para si") ainda não estão plenamente diferenciadas.

A partir de três peculiaridades da linguagem egocêntrica apontados por Piaget, Vigotski e seus colaboradores definiram seus experimentos, nos quais buscaram isolá-los, um a um, de modo a avaliar sua relação com o coeficiente da mesma. Os três momentos da linguagem egocêntrica destacados foram: a) o "monólogo coletivo"; b) a "ilusão de comunicação" e c) a "vocalização".

O "monólogo coletivo" refere-se ao fato da linguagem egocêntrica se manifestar sempre na presença de mais pessoas, apesar das crianças se expressarem como se estivessem "falando para si mesmas". A "ilusão de comunicação" acompanharia a

primeira característica e significa que as crianças de fato acreditam que falam para as outras e que as outras escutam e as compreendem. A vocalização implicaria em que a forma da linguagem egocêntrica se assemelha à linguagem social - embora sua função seja, prioritariamente "para si" (Idem, Ibidem).

Estes três momentos já indicariam, para Vigotski, o fato de que a linguagem egocêntrica ainda não está totalmente desvinculada, dissociada, da linguagem social primária. Porém, como ele reitera *"(...) a solução definitiva do problema não está nessa ou naquela interpretação mas no experimento crítico."* (Idem, Ibidem, p.439). Assim, foram desenvolvidas três séries de experimentos para obter a resposta acerca da natureza e da gênese da linguagem egocêntrica; em cada uma delas uma das três peculiaridades mencionadas foram tomadas como variáveis (com seu isolamento intencional ou tentativa de supressão na experiência).

Na primeira série, após medir o coeficiente de linguagem egocêntrica em situações experimentais idênticas às realizadas por Piaget, conforme ressalta Vigotski, a "ilusão de comunicação" foi isolada no experimento crítico. Para isto, a criança foi colocada em meio a um grupo de crianças surdas ou em um grupo de crianças falantes de outra língua.

Na segunda série de experimentos, buscou-se isolar como variável o "monólogo coletivo", colocando a criança em meio à crianças desconhecidas, ou isolando-a do restante do grupo original, colocando-a em uma mesa no canto da sala de experimentos ou em situações semelhantes.

Na terceira série, para isolar a característica da "vocalização" como variável, a criança do experimento foi colocada a uma grande distância das outras, em uma sala grande, ou produziu-se grande ruído ou som de orquestra ao fundo da sala, impossibilitando ouvir a voz do outro, bem como a própria voz. Em alguns casos, as crianças foram instruídas a não falarem alto, e a não conversarem a não ser por sussurros.

Em todos os três casos, ao se diminuir as situações sociais de interação verbal, decaíram significativamente os índices de coeficiente de linguagem egocêntrica: no primeiro caso, o índice foi à zero ou diminuiu em até 8 vezes; na segunda série, a

proporção foi de 6:1 e na terceira de 5,4:1 entre o coeficiente de linguagem egocêntrica na situação experimental base e no experimento crítico.

Esses dados teriam, para Vigotski (1934/2009) comprovado que a base da linguagem egocêntrica não estaria, como para Piaget, na existência do pensamento egocêntrico nesta fase, uma vez que seu predomínio deveria implicar, nos momentos de diminuição de atividade social ou comunicativa, em um aumento correspondente da linguagem egocêntrica. Assim, Vigotski procurou demonstrar, por estes meios, que a diminuição do coeficiente da linguagem egocêntrica da criança, ao longo de seu amadurecimento, não se devia à crescente socialização de sua linguagem, mas sim devido à crescente diferenciação das funções da linguagem e da individualização da linguagem "para si", se destacando crescentemente da linguagem social, da qual é originária.

Se com o experimento de Sákharov, Vigotski e seu grupo consideravam ter demonstrado que a linguagem egocêntrica cumpriria um papel determinante no desenvolvimento do pensamento infantil, nas atividades de planejamento e orientação do mesmo, com esta última série de experimentos Vigotski buscou tirar a "contra-prova". Ou seja, se no primeiro identificou que com o aumento da situação problema (novas palavras no experimento) aumenta o coeficiente da linguagem egocêntrica (mostrando, com isto, a presença da função intelectual desta), na série seguinte de experiências, Vigotski buscou comprovar que a origem da linguagem egocêntrica não é individual, mas social, e que tal indistinção entre as funções social e individual é o que explicaria a aparente contradição entre a queda da taxa da linguagem egocêntrica, por um lado, e sua internalização como linguagem interior, por outro.

Assim, a partir dos experimentos realizados, Vigotski conclui que a natureza da linguagem egocêntrica seria "mista", na qual ainda estariam indiferenciadas as funções social e individual, e que com seu desenvolvimento esta última se dissociaria da primeira, tanto em termos subjetivos (identificação e distinção subjetiva das funções comunicativa e individual da linguagem) como em termos objetivos (desenvolvimento da estrutura abreviada e predicativa da linguagem egocêntrica, fim da vocalização).

A partir desta última série de experimentos, Vigotski concluiu, ainda, que as características da linguagem interior poderiam ser estudadas a partir - e somente assim -

do identificado na linguagem egocêntrica, por esta representar indícios daquela, ou sua "forma aparente". Ao salientar as semelhanças entre a linguagem interior do adulto e a linguagem egocêntrica da criança, Vigotski (1934/2009, p. 58) aponta para as seguintes características: 1- quanto à função: ambas são linguagem "para si" e desempenham semelhante papel intelectual na estruturação do pensamento; 2- quanto à estrutura: ambas possuem tendência para a abreviação; 3- quanto ao desenvolvimento: transformação da linguagem egocêntrica da criança na linguagem interior do adulto.

Assim como o novo signo do experimento do “método de dupla estimulação” apresentava um problema e era internalizado pela criança para sua resolução, cumprindo papel de mediação intrassubjetiva do pensamento, aqui a linguagem interior irá cumprir, para Vigotski, papel decisivo na constituição dos conceitos. Nesse sentido, afirma:

> Basicamente, **o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos**: o desenvolvimento da lógica na criança, como demonstraram os estudos de Piaget, é uma função direta de sua linguagem socializada. **O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem**. (VIGOTSKI, 1934/2009, p.148-149, grifos do autor).

Se, por um lado, a linguagem é, de fato, imprescindível para a realização do pensamento, por outro lado, Vigotski classifica os "meios sociais do pensamento" como inicialmente externos à criança: identificando-os, essencialmente, à linguagem. Em síntese, o desenvolvimento da linguagem interior depende que a linguagem egocêntrica individual ("para si") se diferencie crescentemente da linguagem social-exterior ("para o outro"), assim como o desenvolvimento do pensamento depende que a linguagem social-exterior seja internalizada em linguagem interior. Do papel de mediadora entre sujeitos, na comunicação verbal, a linguagem verbal passa a mediadora intrassubjetiva do pensamento.

Vigotski e seus colaboradores, a partir desses e outros experimentos realizados, deduz uma lei geral do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, afirmando que essas "surgem inicialmente como formas de colaboração e só depois são transferidas pela criança para o campo das suas formas psicológicas de atividade" (Idem, Ibidem, p.429), num processo no qual as funções intersubjetivas tornam-se intrassubjetivas. Nesse sentido, os processos de mediação intersubjetivos pela linguagem são condição

dos processos intrassubjetivos. No entanto, na medida em que o sujeito se desenvolve, a linguagem interior é que passaria a ser o fator determinante, para Vigotski, na mediação intrassubjetiva para o desenvolvimento dos conceitos, ou do pensamento.

Assim, a lei geral formulada por Vigotski e colaboradores refere-se exatamente à tese da mediação pela linguagem como a propulsora do desenvolvimento dos conceitos na criança. Ou seja, a partir do signo social-externo, e da apreensão de seu significado pelo sujeito, desenvolve-se o *pensamento*, tanto no período da linguagem egocêntrica (à qual corresponde o pensamento por complexos) como no período da linguagem interior (que corresponde, em geral, ao pensamento por conceitos).

A partir da definição de algumas peculiaridades da linguagem interior, já brevemente apontadas anteriormente, como a fragmentação e abreviamento da linguagem, Vigotski também aponta outras, tais como: a "predicatividade absoluta" da linguagem interior; a sua ininteligibilidade, decorrente do fato de não ter função de comunicação, mas "para si"; estrutura semântica original de caráter idiomático (permitindo elisões, omissões, etc.). Desta maneira, Vigotski sustenta a tese básica de que:

> (...) a linguagem interior é uma função absolutamente específica, independente, autônoma e original da linguagem. Estamos efetivamente perante uma linguagem que se distingue totalmente da linguagem exterior. Por isto estamos autorizados a considerá-la um **plano interior específico de pensamento verbal**, que **medeia a relação dinâmica entre pensamento e palavra**." (VIGOTSKI, 1934/2009, p.473).

Aqui o autor apresenta a síntese da relação que estabelece entre os termos linguagem interior, pensamento verbal e palavra, na qual destaca o **papel mediador intrassubjetivo da linguagem interior na relação entre pensamento e palavra**. Vigotski (1934/2009, p. 473) afirma, ainda, que a linguagem interior é um "plano interior específico *de pensamento verbal*" (ou seja, inerente ao próprio pensamento verbal), ao mesmo tempo em que afirma ser ela própria a *mediadora entre* o pensamento e a palavra (o que sugere compreender a linguagem interior como um terceiro elemento na relação entre pensamento e palavra e, por conseguinte, elemento externo ao pensamento, passível de ser distinto do mesmo). Assim novamente sintetiza, mais adiante, na mesma obra: "A linguagem interior é o momento dinâmico, instável, fluido, que se insinua entre os pólos extremos melhor enformados e estáveis do pensamento verbal: entre a palavra e o

pensamento." (VIGOTSKI, 1934/2009, p.474) - reiterando a não coincidência entre a "linguagem interior" e o próprio *pensamento verbal*.

Retomando as decorrências conceituais dos experimentos realizados por Vigotski e seus colaboradores, expostas até aqui, podemos assim sistematizá-las:

1 - a partir dos experimentos do método de dupla-estimulação, que envolveu a criação de *situações de mediação intersubjetiva* diversas, os signos seriam *mediadores intrassubjetivos propulsores* do desenvolvimento do pensamento na criança;

2 - a partir do "*experimentum crucis*" de Vigotski, a linguagem egocêntrica transformar-se-ia em linguagem interior, ao longo do desenvolvimento infantil;

3 - como decorrência lógica de ambas conclusões anteriores, Vigotski afirma que a linguagem interior é a *mediadora intrassubjetiva* do desenvolvimento do pensamento verbal, sendo assim, um termo intermediário entre o pensamento e a palavra.

Porém, para que se desenvolva como pensamento *por conceitos*, haveria, para Vigotski, um condicionante: *a apreensão das formas mais desenvolvidas e abstratas da linguagem*, e esta seria, primordialmente, a linguagem escrita (VIGOTSKI, 1934/2009; VIGOTSKI, LURIA, 1930/1993) - sobre o que trataremos no próximo subtópico.

2.2 A mediação intersubjetiva e a aprendizagem escolar das crianças

Partindo da premissa teórica de que a aprendizagem da linguagem promove o desenvolvimento do pensamento, Vigotski (1934/2009) e seus colaboradores elaboraram uma série de experimentos com o objetivo de investigar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, em diferentes áreas do trabalho escolar. Neste subtópico abordaremos especialmente aquelas que se relacionaram mais diretamente com a aprendizagem da linguagem escrita, por esta ter sido a mais destacada (e também detalhada) nos escritos do autor.

2.2.1 A mediação pela escrita e a zona de desenvolvimento proximal

No estudo sobre a relação entre mediação intersubjetiva e desenvolvimento psicológico, Vigotski e sua equipe examinaram o nível de maturidade das funções psicológicas em que se baseiam o ensino das matérias escolares tais como a leitura, a escrita, a aritmética e as ciências naturais. A conclusão principal a que chegaram, como já visto, foi a de que o processo de aprendizagem não só prescinde da maturação completa das funções psicológicas com as quais se relaciona, como ao contrário, é ela quem promove o seu desenvolvimento. Vigotski é bem claro quanto a isso, ao afirmar que:

> (...) **até o momento de iniciar-se o estudo da escrita**, todas as funções psíquicas básicas em que ela se assenta ainda não concluíram ou sequer iniciaram o verdadeiro processo de seu desenvolvimento; a aprendizagem se apoia em processos psíquicos imaturos (...)." (Vigotski, 1934/2009, p. 318, grifo nosso).

Analisando as particularidades das linguagens escrita e falada, Vigotski (1934/2009, p.314) afirma que a primeira, assim como a álgebra em relação à aritmética, requer uma "simbolização de segunda ordem", o que a coloca na condição de uma linguagem ainda mais abstrata que a linguagem falada. Nesse sentido, Vigotski afirma que a escrita seria uma "*linguagem-monólogo*", ou seja, essencialmente intrassubjetiva. Enquanto a fala é restrita aos contextos imediatos, as formas de linguagem-monólogo (dentre as quais a escrita é a mais desenvolvida e abstrata, segundo Vigotski) prescindem de contexto, podem ser abstraídas da realidade imediata, adquirindo **autonomia** em relação àquela.

A escrita para Vigotski representa um instrumento psicológico de nova qualidade, se comparado com a linguagem interior: "*Nossa investigação mostra que a escrita (...) não repete minimamente a história da fala (...). A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e* ***a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita***." (1934/2009, p.312). A

aprendizagem da escrita, representa uma tarefa mais elevada para o aluno, pois demanda:

> (...) abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras mas representações de palavras. Neste sentido, **a linguagem escrita difere da falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto**. (Vigotski, 1934/2009, p.313, grifo nosso)

Para Vigotski, portanto, a internalização da escrita como instrumento psicológico representa um salto frente a linguagem interior. Como vimos anteriormente, a linguagem interior é por excelência o instrumento psicológico intrassubjetivo do indivíduo; mas este é um sistema precário se comparado à escrita. A própria estrutura da linguagem interior: abreviativa, contextual e semi-intencional a diferenciam plenamente da escrita.

A escrita, segundo Vigotski (1934/2009), por ser uma linguagem descontextualizada, não permite excessivas abreviações; e por ser uma simbolização de segunda ordem requer uma ação voluntária para a sua operação. Por isso, na perspectiva de Vigotski, essa seria um instrumento psicológico de nova qualidade, e, por isso, sua internalização seria tão significativa para o desenvolvimento psicológico: "*a* ***linguagem escrita*** *introduz a criança no plano abstrato mais elevado da linguagem,* ***reconstruindo, assim, o sistema psicológico da linguagem falada anteriormente construído***." (Vigotski, 1934/2009, p.314).

A aprendizagem da escrita resultante da mediação intersubjetiva, realizada predominantemente na escola, proporciona a internalização de um novo instrumento psicológico para a criança, cuja a capacidade de mediação intrassubjetiva é maior do que a possível através da linguagem interior. Essa mudança qualitativa do instrumento psicológico internalizado é assim descrita por Vigotski:

> **A passagem da linguagem interior** abreviada no máximo grau, da linguagem para si, **para a linguagem escrita** desenvolvida no grau máximo, linguagem para o outro, **requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária** do tecido semântico. (Vigotski, 1934/2009, p.317, grifos nossos)

E, em seguida, o autor prossegue:

> A **escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual**. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala. Os motivos da criança são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego. (Vigotski, 1934/2009, p.318)

Relacionado ao estudo do impacto da aprendizagem da escrita no desenvolvimento psicológico do indivíduo, Vigotski (1934/2009) avança também em suas investigações teóricas sobre o estudo das chamadas “disciplinas formais”. A respeito das disciplinas formais propostas por Herbart[40], Vigotski (1934/2009, p.305, grifo nosso) explica que "*O conceito de disciplina formal compreende a concepção de que existem matérias de ensino que não só fornecem os conhecimentos e habilidades contidos no próprio objeto como ainda* ***desenvolvem as faculdades mentais gerais da criança***." Isso quer dizer determinadas disciplinas, ou conteúdos, quando internalizados aumentariam a capacidade de mediação intrassubjetiva, de modo geral, do indivíduo.

Vigotski afirma que as experiências relativas às disciplinas escolares formais mostram que: "*Em alguma parte diferentes matérias têm frequentemente um fundamento psicológico comum*." (Idem, Ibidem, p.324). A partir deste resultado, destacará ser importante identificar, em cada matéria escolar, suas respectivas "disciplinas formais", que tivessem relevância não apenas para a aprendizagem de um conteúdo específico, mas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sobre a relação destas disciplinas no conjunto das matérias escolares e a aprendizagem da escrita, Vigotski aponta que:

> Mas a experiência mundial demonstrou que **a aprendizagem da escrita** é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela **desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança**. (Vigotski, 1934/2009, p.332)

Vigotski identificou, assim, que o desenvolvimento das funções psicológicas ocorre centralmente sobre aquelas que estão *em processo de maturação*. Segundo o autor, a aprendizagem da escrita traria em si determinadas características formais (tais como necessidade de abstração, atenção voluntária, simbolização de segunda ordem,

40 O filósofo e pedagogo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), fundador da pedagogia tradicional clássica, definiu os passos formais para o ensino que consistiam em: 1º) preparação e a apresentação da matéria de ensino; 2º) associação (assimilação); 3º) sistematização (generalização) e 4º) aplicação (LIBÂNEO, 1990)

etc.) que promoveriam o desenvolvimento das funções mentais no caso das crianças em idade escolar (ou seja, daquelas que estivessem em processo de maturação das referidas funções). Por essa razão, para o autor, a aprendizagem da escrita promoveria o desenvolvimento de uma série de funções mentais - mais do que a assimilação de um conteúdo de ensino específico, a criança estaria desenvolvendo seu pensamento de modo geral.

No entanto, para definir o nível de desenvolvimento psicológico da criança, de modo a organizar o ensino de maneira correspondente, importava conhecer não apenas o nível de desenvolvimento psicológico atual, verificável a partir do que o sujeito consegue fazer com autonomia, mas também identificar até qual ponto ele consegue desempenhar atividades com ajuda ou colaboração de outra pessoa. A diferença entre esses dois extremos conforma uma *área* ou *zona de desenvolvimento*, que indica o "campo das transições acessíveis à criança", a *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP). (Vigotski, 1934/2009, p.331).

Para a aprendizagem da criança caberá à imitação o papel central, uma vez que "Para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do eu sei fazer para o que eu não sei." (Idem, Ibidem, p.328). Pois, a imitação só pode ocorrer no âmbito da ZDP; afinal, um sujeito consegue imitar aquilo que ainda não sabe, mas ao mesmo tempo só pode fazê-lo na medida em que seu desenvolvimento já lhe permita aprender. E para Vigotski esse aprendizado irá promover a superação da ZDP e, ao mesmo tempo, um novo desenvolvimento dessa.

Como síntese conclusiva e que integra o conjunto dos estudos sobre a relação da mediação intersubjetiva escolar e o desenvolvimento da mediação intrassubjetiva, Vigotski afirma que

> (...) a idade escolar é o período optimal de aprendizagem ou a fase sensível em relação a disciplinas que se apóiam ao máximo nas funções conscientizadas e arbitrárias. Assim, **a aprendizagem dessas disciplinas** assegura as melhores condições para o **desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se encontram na ZDI** [ZDP]. A aprendizagem pode interferir no curso do desenvolvimento e exercer influência decisiva porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar e **a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar seu destino.** (Idem, Ibidem, p.337, grifos e acréscimo nossos).

Uma conclusão geral a que Vigotski chega, a partir de suas investigações, é a de que: "*O desenvolvimento da base psicológica da aprendizagem das disciplinas principais não antecede seu início mas se realiza em indissolúvel vínculo interior com ele, no curso do seu desenvolvimento*." (Vigotski, 1934/2009, p.321-322).

Por um lado, a seu tempo, essa perspectiva se contrapunha às teorias maturacionistas do desenvolvimento (para as quais a aprendizagem só poderia ocorrer após a maturação biológica das funções cognitivas, sendo sua *caudatária*, nas palavras de Vigotski), bem como se contrapunha às perspectivas behavioristas e associacionistas da aprendizagem (para as quais bastariam a memorização de uma série crescente de associações para que a aprendizagem, coincidente com o desenvolvimento intelectual, se desenvolvesse). Por outro lado, conforme discutiremos a partir do debate crítico à pedologia, muitos dos trabalhos do autor tiveram influência e convergência com aquelas mesmas correntes teóricas, sendo alguns limites dessa proposição teórica também problematizados por seus pares à época.

2.2.2 O desenvolvimento dos conceitos científicos na criança

Do ponto de vista do pensamento, o cruzamento das duas curvas, da linguagem não intelectual e do pensamento pré-fala, corresponde à passagem do pensamento por "imagens sincréticas" ao "pensamento por complexos". Para Vigotski, o pensamento por complexos representaria, portanto, um 2º grande estágio do pensamento da criança e representaria a possibilidade de transição ao 3º grande estágio de desenvolvimento, correspondente ao do "pensamento por conceitos"[41].

41 O esquema vigotskiano (VIGOTSKI, 1934/2009) de estágios e fases do desenvolvimento dos conceitos científicos na criança pode ser assim resumido:
1º estágio (pensamento sincrético): 1ª fase: período de provas e erros; 2ª fase: orientação conforme vínculos subjetivos da percepção; 3ª fase: atribuição de um único significado para representantes de diferentes grupos de objetos.
2º estágio (pensamento por complexos): 1ª fase: tipo associativo, vinculação sempre concreta entre objetos; 2ª fase: complexo-coleções; 3ª fase: combinação dinâmica e temporal de objetos; 4ª fase: o próprio traço, generalizações difusas entre os objetos; 5ª fase: pseudo-conceito, externamente um conceito e internamente um complexo.
3º estágio (pensamento por conceitos): 1ª fase: próxima ao pseudo-conceito, abstração de outros traços dos objetos e atenção direcionada a um desses traços; 2ª fase: conceitos potenciais, grupo de objetos reunidos conforme um atributo comum; 3ª fase: conceito na verdadeira acepção do termo, generalização abstrata.

Ao pensamento por complexos corresponderia a formação dos conceitos espontâneos, advindos da experiência imediata do sujeito, através da internalização dos signos verbais socialmente dados. Ao pensamento por conceitos, por sua vez, corresponderiam a formação e desenvolvimento dos conceitos científicos, que são aqueles que tomariam por base não a realidade e a experiência imediata do sujeito, mas se baseariam nos pré-conceitos desenvolvidos até então, constituindo uma representação de segunda ordem, ou uma "generalização das generalizações"[42], nas palavras de Vigotski (1934/2009, p.370). Assim, ele esclarece acerca de seu modelo lógico do desenvolvimento psicológico:

> Para efeito de clareza, poderíamos conceber esquematicamente o caminho do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos da criança sob a forma de duas linhas de sentidos opostos, uma das quais se projetando de cima para baixo, atingindo um determinado nível no ponto em que a outra se aproxima ao fazer o movimento de baixo para cima. (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 347).

Se o cruzamento das curvas do pensamento pré-fala e da linguagem pré-intelectual se deram em um ponto determinado, as linhas do conceito espontâneo e do conceito científico se *vinculam* em uma determinada zona de aproximação, ou já referida *zona de desenvolvimento proximal*:

> O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas [de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos] revela indiscutivelmente a sua verdadeira natureza: é o vínculo da zona de desenvolvimento imediato e do nível atual de desenvolvimento. (Idem, Ibidem, p. 350).

Deste modo, Vigotski relaciona os conceitos espontâneos aprendidos, muitas vezes, fora da escola e através da experiência da criança e dos processos de aprendizagem da fala, com seu nível de desenvolvimento atual, e relaciona-os com o desenvolvimento dos conceitos científicos a partir da aprendizagem escolar. Seria a aprendizagem escolar a que permitiria não apenas a apropriação de um conjunto de conteúdos novos e específicos das matérias escolares, mas a que impulsionaria o próprio desenvolvimento das estruturas de generalização da criança.

---

42 Davydov (1988) discute sobre o problema da concepção do conceito como generalização abstrata para a psicologia histórico-cultural, problematizando a perspectiva da lógica formal à ele subjacente.

Assim, enquanto a *aprendizagem da fala* seria o fator determinante ao cruzamento das curvas do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, num primeiro momento da vida da criança, promovendo a passagem do pensamento sincrético ao pensamento por complexos, num segundo momento seria a *aprendizagem da escrita* (como "disciplina formal" central na escola) o ponto convergente da passagem do pensamento por complexos ao pensamento por conceitos.

Em ambos os casos, é a aprendizagem da linguagem (ora falada, ora escrita) que promoveria o desenvolvimento e o trânsito de uma forma de pensamento à outra (ora do sincrético ao por complexos, ora do pensamento por complexos ao por conceitos científicos). Vigotski assim destaca a importância da aprendizagem da escrita para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A aprendizagem escolar, em geral, e da escrita, em particular, seriam responsáveis por desencadear todo o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos no estudante. O pensamento por conceitos é o que corresponderia, como já vimos, ao desenvolvimento maduro das estruturas psicológicas de generalização e à constituição de todo um sistema de conceitos - deixando o pensamento de ser "por complexos", nos quais os vínculos entre as representações dos objetos são predominantemente, segundo Vigotski, contextuais e de nível de generalidade inferior ao do pensamento "por conceitos".

Com o "pensamento por conceitos", é que, para Vigotski, se desencadearia o *automovimento real dos conceitos*, que corresponderia ao momento em que os conceitos passariam a mediar o desenvolvimento dos próprios conceitos. Neste sentido, o autor afirma que:

> Os conceitos científicos - com sua relação inteiramente distinta com o objeto -, mediados por outros conceitos - com seu sistema hierárquico interior de inter-relações -, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. (Idem, Ibidem, p. 290)

Vigotski esclarece que esse *automovimento* dos conceitos se dá no interior de determinada estrutura de generalização e desenvolvimento alcançados e, portanto, não corresponderia à um *autodesenvolvimento* em geral dos conceitos, mas apenas ao movimento "latitudinal" de inter-relação entre os conceitos no interior de determinado

sistema conceitual ou de determinada estrutura da generalização (ou seja, no interior de determinada "longitude" variando-se apenas os pontos da latitude, na analogia que estabelece com essas convenções geográficas).

Tal inter-relação entre os conceitos de mesma relação de generalidade são possíveis, segundo Vigotski, devido à "Lei de equivalência dos conceitos". A este respeito, Vigotski salienta que esta surge apenas nas fases superiores de desenvolvimento dos conceitos e se define pelo fato de que "todo conceito pode ser designado por uma infinidade de meios por intermédio de outros conceitos." (VIGOTSKI, 1934/2009, p.364).

Para que a afirmação de que "todo conceito pode ser designado por uma *infinidade de meios*" não corresponda, de modo tão direto, ao "reino da linguagem", ou em um círculo hermenêutico onde os conceitos podem definir-se a si mesmos, Vigotski estabelece o limite: o desenvolvimento psicológico, isto é, o trânsito de uma estrutura de generalização à outra. Assim, a passagem à sistemas mais amplos de generalização conceitual, continuaria sempre dependente de novas aprendizagens. A relação entre as estruturas da generalização e o automovimento dos conceitos é assim exposta pelo autor:

> Verificou-se que a nova estrutura da generalização, à qual a criança chega no processo de aprendizagem, cria a possibilidade para que os seus pensamentos passem a um plano novo e mais elevado de operações lógicas. Ao serem incorporados a essas operações de pensamento de tipo superior em comparação com o anterior, os velhos conceitos se modificam por si mesmos em sua estrutura. (VIGOTSKI, 1934/2009, p.375).

Assim, a *tomada de consciência* corresponderia, justamente, à generalização dos próprios *processos psíquicos* e seria o ponto máximo formal da possibilidade de controle arbitrário sobre o próprio pensamento e do processo consciente de reflexão conceitual. É quando a criança/adolescente, é capaz não só de apreender determinado conceito, como também, de vinculá-los arbitrariamente a outros, manejá-los:

> (...) a formação de conceitos é um meio específico e original de pensamento, e o fator imediato que determina para o desenvolvimento desse **novo modo de pensar** (...) é o emprego funcional do signo ou da **palavra** como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas (...) e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente." (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 169, grifos nossos).

Na citação acima, mais uma vez Vigotski enfatiza o papel da palavra, ou melhor de um novo emprego funcional da palavra, como mediador do desenvolvimento de um "novo modo de pensar". Assim, para Vigotski, a aprendizagem desse *novo emprego da palavra* é a *causa imediata* do desenvolvimento psicológico da criança:

> O novo emprego significativo da palavra, ou seja, o seu emprego como meio de formação de conceitos é a causa psicológica imediata da transformação intelectual que se realiza no limiar entre a infância e a adolescência. (Idem, Ibidem, p. 172).

A nosso ver, poderíamos sistematizar a ontogênese da linguagem e do pensamento, na teoria de Vigotski, da seguinte maneira:

1. O pensamento pré-fala e a fala pré-intelectual seriam dois fenômenos que, ao se cruzarem, o que corresponderia à aprendizagem da fala, expressariam um processo imediato, ou uma generalização de primeira ordem.

2. O pensamento por imagens sincréticas, produzido quando da fala inicial do sujeito, seria determinado pela comunicação verbal, pela experiência direta, imediata, do sujeito, e produziria os conceitos espontâneos.

3. O conceito espontâneo se desenvolve de baixo para cima (do particular ao geral), e o conceito científico de cima para baixo (do geral ao particular); o *espaço* de aproximação entre essas duas linhas opostas seria a zona de desenvolvimento proximal; o encontro dessas duas linhas é mediado pela aprendizagem escolar, particularmente pela aprendizagem da linguagem escrita (generalização de segunda ordem);

4. Tendo os conceitos espontâneos como base, a aprendizagem da escrita - a partir da nova estrutura da generalização e abstração que esta propicia -, mediaria a constituição dos conceitos científicos;

5. Apreendido determinado sistema de conceitos, os conceitos passariam a mediar-se a si mesmos, possibilitando assim seu automovimento real, desde que dentro de determinada estrutura da generalização.

Assim, podemos concluir, no que concerne nosso objeto de estudo, que para Vigotski: a) a aprendizagem escolar da escrita mediaria a passagem do pensamento por complexos ao pensamento por conceitos; b) quando o adolescente desenvolve o pensamento por conceitos, atuando arbitrariamente com o seu sistema conceitual, é a

linguagem interior, e não a exterior, que passa a ser determinante/predominante na mediação e no desenvolvimento do conceito pelo sujeito.

2.3 O desenvolvimento do pensamento mediado por instrumentos psicológicos

No presente subtópico, analisaremos a conceituação de Vigotski da linguagem como instrumento psicológico, e da mediação como trabalho do sujeito sobre a própria consciência.

2.3.1. Os instrumentos psicológicos e sua internalização

De acordo com Duarte (2016), a primeira vez que Vigotski utiliza a noção de instrumento psicológico é na obra *Psicologia da arte,* de 1924, com a designação de *instrumento da sociedade.* Já a primeira utilização do termo *instrumento psicológico* ocorre em *O método instrumental em psicologia* (1930/1991). Em *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* (1931/1991), Vigotski utiliza o conceito de *signo* no lugar de instrumento psicológico (DUARTE, 2016). No entanto, essas duas obras só seriam publicadas na URSS no ano de 1960.

Os conceitos de *signo, instrumento psicológico* e *linguagem* parecem ter estreita identidade, para Vigotski. Neste sentido, Friedrich (2011) aponta que:

> Assim, compreendemos que as duas ideias vigotskianas desenvolvidas nesse capítulo caminham juntas e são interdependentes. A primeira postula que **todas as funções psíquicas superiores são mediatizadas pelos instrumentos psicológicos**, e a segunda, que qualquer psicologia deveria ser concreta, tanto no que diz respeito à análise dos **instrumentos psicológicos enquanto meios de transferência das relações sociais no domínio psíquico**, quanto no que diz respeito ao indivíduo, no qual os fenômenos psíquicos desempenham um papel. (FRIEDRICH, 2011, p. 36; grifos nossos)

O segundo postulado apresentado por Friedrich (2011), o qual corresponde à internalização dos instrumentos psicológicos como "*meios de transferência das relações*

sociais no domínio psíquico" corresponderia à relação entre o instrumento psicológico e a mediação *intersubjetiva*. Já o primeiro postulado, de que "*as funções psíquicas superiores são mediatizadas pelos instrumentos psicológicos"*, diria respeito à relação entre o instrumento psicológico já internalizado e à mediação *intrassubjetiva*.

Assim, tem papel de destaque o conceito de *instrumento psicológico* tanto no que diz respeito aos processos de mediação intersubjetivos como intrassubjetivos, na teoria de Vigotski. De acordo com Friedrich (2011), o processos psíquicos são apresentados pelo behaviorismo e pela reflexologia como compostos de dois elementos: estímulo e resposta. Para Vigotski (1930-1931/1991), a reação imediata entre estímulo e resposta corresponde à *memória natural*, entretanto, para ele existe outro tipo de memória, a *memória artificial*. A memória artificial seria aquela que utiliza um instrumento psicológico, como meio auxiliar e intencional.

Nesse caso, haveria para o sujeito um duplo estímulo: o *imediato externo*, e o *mediado pelo instrumento psicológico*. O resultado do processo psíquico mediado é o mesmo do imediato, ou seja, uma determinada *resposta*. A diferença é que, com o instrumento psicológico, uma direção artificial é imposta ao processo natural de memorização (FRIEDRICH, 2011). O processo seria análogo para todas as funções psíquicas superiores.

Neste sentido, em *Pedologia do Adolescente,* Vigotski (1930-1931/1991[a]) afirma:

> A primeira lei que regula o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas superiores, que são o núcleo fundamental da personalidade em formação, é a lei da: **transição de formas e modos de comportamento naturais, imediatos, espontâneos, aos mediados e artificiais** que surgem no processo do desenvolvimento cultural das funções psíquicas. (...) na **elaboração dos novos modos do pensamento que se apoiam, principalmente, na linguagem ou em algum outro sistema de signos**. (VIGOTSKI, 1930-1931/1991[a], p.154, grifos nossos)[43].

43 Na versão em espanhol: "La primera ley que regula el desarrollo y la estructura de las funciones psíquicas superiores, que son el núcleo fundamental de la personalidad en formación, es la ley de: transición de formas y modos de comportamiento naturales, inmediatos, espontáneos a los mediados y artificiales que surgen en el proceso del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. (...) en la elaboración de nuevos modos del pensamiento que se apoyan, principalmente, en el lenguaje o en algún otro sistema de signos." (VIGOTSKI, 1930-1931/1991, p.154).

Assim, a mediação (transformação) dos processos naturais em culturais, ou seja, dos *processos imediatos em mediados*, seria apoiada centralmente pela "*linguagem ou outro sistema de signos*". No que se refere à analogia dos signos como instrumentos psicológicos *estruturadores do pensamento*, e as ferramentas de trabalho, Martins (2015) apresenta que:

> Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica **estrutural** que promovem. Com isso, Vigotski afirmou que o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na **função instrumental** que assume. Para explicar essa premissa, ele recorreu a três proposições: a primeira diz respeito às semelhanças e pontos de contato entre o emprego de ferramentas e o emprego de signos; a segunda visa suas divergências; e a terceira busca indicar as reais correspondências psicológicas entre eles. É no âmbito dessa explicação que a categoria **mediação** assume centralidade. (MARTINS, 2015, p. 46, grifos da autora).

Ou seja, a relação entre instrumento psicológico e ferramenta de trabalho é uma comparação lógica, pois ambos representariam um elemento mediador entre o sujeito e o objeto, entre a *finalidade do sujeito* (presente no início do processo) e o produto (resultado do processo de trabalho operado pelo sujeito sobre o objeto - e sobre si próprio, inevitavelmente).

O que se destaca, segundo Martins (2015) é o papel de mediador tanto do instrumento psicológico como da ferramenta de trabalho, porém como parte de distintos processos: por um lado, a mediação proporcionada pela ferramenta, relaciona o sujeito com o objeto exterior, já o instrumento psicológico proporcionaria uma mediação intrassubjetiva:

> Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se interpõe entre o psiquismo – que capta a realidade objetiva – e o comportamento que a ela responde. **Os primeiros transformam o objeto externo; os segundos, o próprio sujeito**. (MARTINS, 2015, p. 47, grifos nossos)

Martins (2015) ressalta, também, que o instrumento de trabalho, além de transformar o objeto, promove transformações no sujeito.

Na perspectiva da dialética materialista, é o processo da própria transformação do objeto externo (valendo-se das ferramentas de trabalho) que se configura como a *base* objetiva central do processo de transformação do sujeito. Ao mesmo tempo, transformando-se a si mesmo, o sujeito segue, em nova qualidade e condições subjetivas e objetivas, transformando o objeto externo em função de suas finalidades. Ou seja, tais processos, também, são relacionados e interdependentes, possíveis de separação apenas no plano da abstração racional, mas não concretamente.

A transformação do "objeto interno", ou seja, do próprio sujeito seria uma transformação cada vez mais consciente e *voluntária*, caraterísticas da funções psíquicas superiores, conforme Vigotski (1930-1931/1991[a]; 1931-1960/1991) - ou seja, cada vez mais tal transformação se tornaria *intencional*. A intencionalidade é característica epistemológica do trabalho (MARX, s/d), seja ele de ordem prática ou teórica. Para Martins (2015), Vigotski considerava que a "*intencionalidade socialmente construída"* estaria contida na mediação promotora do desenvolvimento. Neste sentido, a autora afirma que:

> Para ele [Vigotski], a mediação é interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico. (MARTINS, 2015, p. 47)

Friedrich (2011) também destaca, na mesma direção, que o desenvolvimento psicológico do sujeito é apresentado por Vigotski como obra do próprio sujeito, que com os instrumentos psicológicos passa a construir seu próprio pensamento:

> O sujeito que utiliza um instrumento psicológico se transforma, ao mesmo tempo, em um ‘objeto’ (...), sobre o qual o instrumento age. O fato de que o sujeito se desdobra quer dizer que, sendo ele, de um lado, o sujeito da ação, de outro, o objeto, a ação desencadeada pelo sujeito transforma o sujeito em ‘objeto’ de sua própria ação. Voltamos a encontrar aqui a ideia da atividade mediatizante. (FRIEDRICH, 2011, p. 31)

Para Vigotski (1934/2009), no entanto, a utilização desse instrumento psicológico não resulta, diretamente, do desenvolvimento ou da maturação biológica do sujeito[44]. Para

44 Veremos, nos capítulos 4 e 5, que a posição teórica de Vigotski a este respeito nem sempre foi a mesma, e também se desenvolveu, no sentido de uma aproximação inicial com perspectivas mais biologizantes do comportamento humano - como em *Psicologia Pedagógica* (1926/2001), *Pedologia do*

ele, tais instrumentos psicológicos seriam elementos *sociais*, que precisam ser internalizados para cumprirem sua função intrassubjetiva de promoção do desenvolvimento psicológico. Em *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, Vigotski (1931-1960/1991, p.104) aponta que "*Podríamos señalar,* (...) *que el signo, que se halla fuera del organismo, al igual que la herramienta, está separado de la personalidad y sirve en su esencia al órgano social o al medio social.*" Deste modo, para que passe a servir também ao indivíduo, o "signo social" demanda ser internalizado.

Na mesma obra, o autor expõe de maneira sintética e clara qual seria a lei fundamental do desenvolvimento cultural, a qual pressupõe a referida internalização de signos: "*cabe decir que las funciones psíquicas superiores —por ejemplo, la función de la palabra— estaban antes divididas y repartidas entre los hombres, pasando luego a ser funciones de la propia personalidad.*" (Idem, Ibidem, p.104).

Ao discutirem sobre o desenvolvimento da atenção como função psíquica superior, Vigotski e Luria (1930/1993) destacam, em *Estudos da História do Comportamento,* que:

> Torna-se bastante evidente que devemos procurar características específicas da atenção precisamente em operações com estímulos e sinais conhecidos que tornam o processo mediado e desempenham um papel de apontar, fixar e destacar. Esses estímulos podem ser naturais (por exemplo, no caso do centro natural da estrutura percebida), mas **o desenvolvimento desses meios se dá principalmente pelo desenvolvimento de novos métodos de comportamento cultural, novos sinais organizadores e seu uso posterior**.[45] (VIGOTSKI; LURIA; 1930/1993, p.181, grifo nosso).

Assim, a internalização dos instrumentos psicológicos pelo sujeito, através da incorporação de novas formas de comportamento e de pensamento (com o uso de novos *signos* com função *organizadora* do comportamento e do pensamento), torna-se *meio*

Adolescente (1930-1931/1991) e *Estudos da História do Comportamento* (1931/1991), e depois em direção à crítica dessas posições - como em *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores* (1933) e *Pensamento e Linguagem* (1934).

45 No original: *Совершенно очевидным становится, что специфические особенности внимания мы должны искать именно в операциях с известными стимулами и знаками, которые делают процесс опосредствованным и играют указывающую, фиксирующую, выделяющую роль. Эти стимулы могут быть естественными (например, в случае естественного центра воспринимаемой структуры), но развитие этих средств идет прежде всего путем выработки новых приемов культурного поведения, новых организующих знаков и их дальнейшего использования.*

fundamental para o desenvolvimento psicológico. A este respeito, Martins (2015) explica que:

> Portanto, o *ato instrumental* aponta a **gênese do psiquismo humano**, que não se institui por desdobramentos naturais do ser orgânico, mas como resultado da complexificação da vida em sociedade. É evidente, portanto, que o psiquismo humano só possa ser explicado na qualidade de **construção social** e **seu desenvolvimento** só possa ser apreendido como **produto da *internalização de signos***. (MARTINS, 2015, p. 47, grifos da autora em itálico; grifos nossos).

O psiquismo humano, nessa perspectiva, corresponderia à um resultado social e não orgânico, cujo desenvolvimento é, por sua vez, "*produto da internalização de signos"*. Os signos como produtos sociais não surgiriam espontaneamente nos indivíduos, necessitam ser internalizados, essa internalização, resultado da mediação intersubjetiva é um pressuposto para o desenvolvimento psicológico do sujeito. Nesta abordagem, à medida em que os instrumentos psicológicos são internalizados, a capacidade do pensamento individual se elevaria. De outro modo, podemos dizer que, em Vigotski, *a mediação intersubjetiva medeia a (desdobra-se na) mediação intrassubjetiva através da internalização dos instrumentos psicológicos*.

2.3.2. Os instrumentos psicológicos e as mediações intrassubjetiva e intersubjetiva

Tanto os instrumentos psicológicos, como as mediações intrassubjetivas e intersubjetivas existem, segundo Vigotski (1934/2009), em distintas qualidades. Instrumentos psicológicos mais complexos permitem, ao mesmo tempo que promovem, mediações intrassubjetivas mais complexas; a internalização de instrumentos psicológicos de maior *grau de generalidade*, por sua vez, demanda uma mediação intersubjetiva especial. A escola constitui-se, nesta perspectiva, como a instituição social centralmente responsável pela mediação intersubjetiva dos instrumentos psicológicos (signos, conceitos) mais desenvolvidos. Neste sentido, Friedrich (2011) assinala que:

> As reflexões de Vigotski em torno do desenvolvimento e da aprendizagem permitem propor uma **concepção do saber escolar** que trata esse último **como um instrumento psicológico**. O saber requer essa função de instrumento, assim que o aluno se torna capaz de intercalá-lo entre ele e o mundo (por exemplo, o mundo das tarefas matemáticas), o que tem como resultado que "ele pode continuar a série" [*numérica*], ou, mais geralmente, que ele adquiriu um *poder fazer* (FRIEDRICH, 2011, p. 57, grifo nosso).

Na citação acima, Friedrich (2011), refere-se à um exemplo hipotético, no qual um aluno conseguiria desvendar a lógica de uma série numérica através da ajuda do instrumento psicológico (neste caso, determinado saber escolar), e descobre assim qual seria o próximo número da sucessão (problema escolar que demanda ao aluno uma solução).

A autora afirma que se a resposta fosse ensinada ao estudante, ele não adquiriria o *poder fazer*. Ao interpor o instrumento (saber escolar) entre si e o problema a ser resolvido, e na medida em que logra realizá-lo, o aluno estaria adquirindo, mais do que um conteúdo escolar específico, um *poder fazer,* a partir de seu desenvolvimento psicológico, com o qual não apenas responderia ao problema em questão, mas também, poderia, posteriormente, utilizar esse desenvolvimento na resolução de outros e novos problemas.

Este *poder fazer* corresponderia, em Vigotski (1934/2009) ao *desenvolvimento psicológico*. Neste sentido é que a mediação intersubjetiva, na perspectiva vigotskiana, teria como objetivo central, na escola, a aquisição e o desenvolvimento de *novas formas* ou *modos* de pensar - mais do que a apropriação determinados conteúdos específicos.

O *saber escolar,* portanto, seria um saber condensado e sistemático, e sua transmissão feita, por profissionais, de maneira planejada e objetiva (FRIEDRICH, 2011). Trata-se, portanto de instrumentos psicológicos de maior *grau de generalidade* (conceitos científicos e não espontâneos), que demandariam uma mediação intersubjetiva especializada. Ou, como afirma Friedrich (2011):

> É a distinção entre conceitos cotidianos e científicos que permite melhor compreender o papel que Vigotski atribui à escola, já que é o ensino de conceitos científicos que constitui, segundo ele, a sua especificidade (FRIEDRICH, 2011, p. 49).

Além dos conceitos científicos, do ponto de vista da linguagem ensinada na escola, destaca-se o fato de esta não ser uma linguagem idêntica à linguagem cotidiana. Como afirma Duarte (2016, p. 1561) "*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*" - dentre as quais destaca-se a aprendizagem da escrita.

Segundo Friedrich (2011), para Vigotski, o aprendizado da escrita pela criança se dá mediado pela língua oral que ela já domina. No entanto, esse aprendizado corresponde à internalização de instrumentos psicológicos superiores, pois a escrita em relação à fala seria, conforme Vigotski (1934/2009, p.314) uma generalização ou "*simbolização de segunda ordem*", tal como afirma em *Pensamento e Linguagem*: *"*(...) [a linguagem escrita] *requer uma simbolização dos símbolos sonoros, ou melhor, uma simbolização de segunda ordem.*" (Idem, Ibidem). A mesma correspondência o autor estabelece na relação entre a aritmética (simbolização de primeira ordem) e a álgebra (simbolização de segunda ordem).

Para Vigotski (1934/2009), a linguagem oral é uma generalização, pois os nomes correspondem à abstrações dos objetos. A fala seria, portanto, um fator *mediador* da relação do sujeito com o objeto, sua aprendizagem representaria a internalização de um instrumento de mediação de primeira ordem. A aprendizagem da escrita seria uma mediação da mediação, ou seja, uma simbolização de segunda ordem.

De acordo com o autor, a internalização desse instrumento psicológico, a escrita, como parte do *saber escolar*, é um processo intersubjetivo realizado mais eficientemente na escola. Por outro lado, o resultado dessa internalização seria uma ampliação da capacidade mediadora intrassubjetiva. Tal internalização mediaria o desenvolvimento psicológico, se expressando como vimos, em uma maior capacidade de *poder fazer*. O desenvolvimento, portanto, seria um desdobramento secundário, consequente, da internalização do signo. À escola não caberia, simplesmente, apenas ensinar aos alunos determinados conteúdos, mas propiciar à eles a internalização dos instrumentos psicológicos (conceituais) que pudessem mediar o seu desenvolvimento intrassubjetivo.

De acordo com Friedrich (2011), a aprendizagem da escrita reforçaria, justamente, a capacidade voluntária do pensamento. Essa capacidade, por sua vez, não poderia ser ensinada intersubjetivamente, apenas poderia ser desenvolvida

intrassubjetivamente, mediante instrumentos de graus de generalidade superiores internalizados. Como destaca a autora, "(...) *a criança começa a dominar, através da aprendizagem da linguagem escrita, o que ela sabe fazer na linguagem oral, ela utiliza voluntariamente esse saber no curso da palavra.*" (FRIEDRICH, 2011, p.53).

Como vimos, para Vigotski a mediação intersubjetiva central a ser realizada na escola, pelo professor, é o ensino dos instrumentos psicológicos (signos) mais complexos, tais como a escrita, a álgebra e os conceitos científicos. A aprendizagem desses, por sua vez, como mediações de segunda ordem, promoveriam o desenvolvimento psicológico que permitiria a utilização voluntária da atenção e da memória abstrata, dentre outras funções psicológicas superiores. Dessa maneira, podemos observar conceitualmente de que maneira, para Vigotski, a aprendizagem escolar medeia o desenvolvimento intrassubjetivo do indivíduo.

2.4 A mediação no sistema conceitual de Vigotski

A fim de compreendermos sinteticamente o conceito de mediação na teoria vigotskiana, nos parece importante, analisarmos a relação deste conceito com os demais de sua própria teoria. Antes, porém, analisaremos rapidamente as fontes teóricas dessa categoria, que é aplicada por Vigotski em sua a pedologia.

Como Roth (2007) demonstra, *mediação* é um conceito filosófico central na obra de Hegel (2012; 2016), o qual, por sua vez, é bastante utilizado por Marx (s/d; 1996[a]; MARX, ENGELS, 2007[a,b]). Na introdução deste trabalho destacamos como, para Roth (2007) a mediação, assim como qualquer outro conceito, numa perspectiva dialética não pode ser concebido sem o seu contrário. Neste caso, os processos *mediados* compõem uma unidade de contrários e, portanto, só têm sentido contrapostos e interligados com os processos *imediatos*[46].

Hegel (2012; 2016) foi o grande fundador do *método dialético*, com o qual instituiu a dialética como *procedimento de pensamento*, da análise do *desenvolvimento* dos

46 Na *Fenomenologia do Espírito*, Hegel (2012) analisa diversas "*estações do espírito"* no processo histórico-abstrato da consciência humana. A primeira dessas estações é a *certeza imediata*, na qual a consciência acredita que o seu saber representa imediata e verdadeiramente o objeto de seu conhecimento. O desenvolvimento do espírito é mediado pelas sucessivas experiências da consciência até alcançar a estação final, que para Hegel é o pensamento dialético.

fenômenos. Karl Marx (1996[b]), por sua vez, partindo da dialética hegeliana e de outras fontes, funda a concepção materialista histórica. A mediação, para Marx (1996[a]), também é um conceito central de sua dialética, uma vez que diz respeito ao processo de transformação do fenômeno. De acordo com Roth (2007):

> Para Hegel e Marx (HEGEL, 1806/1977; MARX, 1973, 1867/1976), a atividade prática é o termo intermediário que medeia entre sujeito e objeto de maneira que, em nossa analogia, alimenta a mediação entre o sujeito e o objeto. Hegel estava preocupado com a atividade mental; para Marx, o reflexo do trabalho prático na consciência supera a separação do corpo (mundo) e da mente. (ROTH, 2007, p. 660)[47].

Na perspectiva de Marx (s/d), na relação dialética entre sujeito e objeto, a mediação se dá, fundamentalmente, pelo trabalho, e o objeto final é o *produto* deste trabalho. Para Hegel (2016), a atividade prática é a experiência da consciência, para Marx (1996[a]) a atividade prática se conclui com o trabalho; para ambos, todo *desenvolvimento* se dá de forma *mediada.* Nesse sentido, o *mediado* é sempre o resultado de uma transformação, de um devir, e o *imediato* é o não resultante, ou seja, aquilo que já apareceu como *dado* ao sujeito em determinado momento. Ressaltamos, porém, que para a dialética hegeliana, todo *dado* será sempre o resultado de um processo anterior (HEGEL, 2016). Portanto, como Roth (2007) destaca, imediato e mediado são categorias inseparáveis e interdependentes.

Percebemos que o conjunto das categorias e conceitos de Vigotski está repleto de unidades contraditórias, assim temos, por exemplo: *linguagem interna* e *linguagem social*; *pensamento por conceitos* e *pensamento por complexos*; *conceitos científicos* e *conceitos espontâneos*; *funções psíquicas superiores* e *funções psíquicas inferiores*; *desenvolvimento psicológico* e *aprendizagem* (em geral, e em particular *aprendizagem escolar*). A relação dialética entre essas categorias pode ser observada tanto a partir de sua **definição**, como através do **desenvolvimento** dessas mesmas categorias.

Conforme sua definição, a categoria Vigotskiana de *linguagem interna* só pode ser plenamente compreendida a partir da definição de sua categoria oposta: a *linguagem*

47 No original em inglês: *"For Hegel and Marx (Hegel, 1806/1977; Marx, 1973, 1867/1976), practical activity is the middle term that mediates between subject and object in the way that, in our analogy, feed mediates between the subject and the object. Hegel was concerned with mental activity; for Marx, the reflection in consciousness of practical labor overcomes the separation of body (world) and mind."* (ROTH, 2007, p. 660).

social. De maneira que a *linguagem interna* é definida como aquela cuja função não-é a comunicativa, mas sim a função intelectual utilizada na resolução de problemas. A *linguagem social* por sua vez corresponde à função comunicativa e não imediatamente *intelectual*.

Já em relação aos *conceitos espontâneos* ou *cotidianos,* vimos que, para Vigotski, esses representam sincreticamente características concretas do objeto, não captando a generalidade abstrata do mesmo e suas relações recíprocas com os demais objetos; os *conceitos científicos,* por sua vez, são justamente aqueles que abstraem as características comuns entre objetos ou fenômenos distintos, integrando-os em conceitos mais amplos e genéricos do que aqueles que os compuseram. O *pensamento por complexos,* para Vigotski, é a forma típica de pensar dos sujeitos que ainda não dominam os conceitos científicos; o *pensamento por conceitos*, por sua vez, é o modo de pensar do sujeito que já superou o *pensamento por complexos*.

De igual maneira, as *funções psíquicas inferiores* estão relacionadas com a relação imediata do sujeito com o objeto de sua representação, relacionam-se com a linguagem indicativa, com o pensamento não conceitual e com a memória visual (eidética); já as *funções psíquicas superiores* representam o oposto das *inferiores* e, por isso, estão relacionadas como o pensamento voluntário e com a memória mediada pelo signo, por exemplo.

Por fim, chegamos ao par conceitual que, em relação à mediação, consideramos central da teoria de Vigotski: o *desenvolvimento* e a *aprendizagem*. O próprio interesse e estudos pedológicos do autor indicam sua preocupação com o estabelecimento de uma psicologia voltada a contribuir com os objetivos pedagógicos. Na relação desse par de contrários, podemos dizer que o *desenvolvimento psicológico* refere-se à ***possibilidade individual*** de pensamento em suas diferentes *formas*; enquanto que a *aprendizagem* refere-se à ***possibilidade social*** desse *desenvolvimento* ocorrer no sujeito.

Quando relacionamos todos esses pares contraditórios de categorias não apenas quanto à sua definição, mas também quanto ao seu *processo de desenvolvimento*, percebemos como a categoria mediação é central no sistema conceitual de Vigotski. Nele, a linguagem interior se desenvolve *mediada* pela linguagem social; os conceitos científicos se desenvolvem *mediados* pelos conceitos espontâneos; o pensamento por

conceitos é *mediado* pelo pensamento por complexos; e as funções psíquicas superiores são *mediadas* pelas funções psíquicas inferiores. E, finalmente, o desenvolvimento psicológico, em geral, ocorre *mediado* pela aprendizagem e, em particular, pela aprendizagem escolar.

Uma das características da mediação dialética é justamente o fato de um aspecto se transformar em seu contrário, como mostra Marx (1996[a]): o trabalhador, o sujeito, se objetifica no produto, mediado pelo trabalho e o produto se torna subjetivo, mediado pelo consumo. Ou seja, no produto do trabalho o sujeito se materializa, ao mesmo tempo em que ao consumi-lo, o produto se subjetifica. O sujeito se transforma em objeto (ao materializar-se, exteriorizar-se, no produto de seu trabalho), e o objeto (produto do trabalho) se transforma em sujeito (pois, ao ser consumido pelo sujeito, o produto do trabalho se extingue ao "tornar-se parte" do próprio sujeito).

Uma mediação semelhante, até certo ponto, pode ser percebida nas categorias de Vigotski: a linguagem social se transforma em linguagem interior e a linguagem interior em fala externalizada; os conceitos espontâneos medeiam-se em conceito científicos; o pensamento por complexos são a base do desenvolvimento do pensamento por conceitos; as funções psíquicas inferiores transformam-se e complexificam-se em funções psíquicas superiores; e, por fim, a aprendizagem se transforma em desenvolvimento psicológico.

Mediação é, portanto, *transformação*. Nesse movimento dialético das categorias de Vigotski percebemos que a transformação das contradições analisadas percorre, de modo geral, o sentido que vai do externo para o interno e, depois, do interno para o próprio interno. Por exemplo, a transformação da linguagem social em linguagem interior e, consequentemente, a transformação do pensamento sincrético, mediado pela linguagem interior, em pensamento por complexos.

Vigotski (1935[b]) aponta esse sentido das mediações de seu sistema conceitual ao afirmar, em *O problema da aprendizagem e do desenvolvimento mental na idade escolar,* que:

> Ao mesmo tempo, temos a oportunidade de formular de forma mais geral a questão da relação entre aprendizado e desenvolvimento. (...) Em outro lugar, formulamos a **lei básica do desenvolvimento de funções mentais superiores** da seguinte forma: **qualquer função mental superior no desenvolvimento de uma criança aparece em cena duas vezes - primeiro como uma atividade social coletiva, ou seja, como função interpsíquica, e pela segunda vez como as atividades do indivíduo, como uma forma interna do pensamento da criança, como uma função intrapsíquica**[48] (Vigotski, 1935[b], p.334).

O sentido das duas transformações se alterou: primeiro '*externo-interno*', depois '*interno-interno'*, correspondendo aos processos inter e intrasubjetivos, respectivamente.

Os pares conceituais: pensamento por conceitos - pensamentos por complexos e funções psíquicas superiores - funções psíquicas inferiores, podem ser subssumidos na categoria *desenvolvimento psicológico*. Já os pares conceituais: linguagem interior - linguagem social e conceitos científicos - conceitos espontâneos, podem ser subssumidos na categoria *aprendizagem*, pois tanto a linguagem interna quanto os conceitos científicos se originam, segundo Vigotski (1934/2009), externamente à criança. A categoria desenvolvimento psicológico por sua vez pode ser subssumida na categoria *mediação intrassubjetiva*, e aprendizagem na categoria *mediação intersubjetiva*.

Assim, no par conceitual *aprendizagem* e *desenvolvimento*, o desenvolvimento psicológico é mediado pela aprendizagem, assim como a *mediação intrassubjetiva* é mediada pela *mediação intersubjetiva*. No entanto, para Vigotski, haveria, ainda, um terceiro elemento nessa relação, que seria o *meio* pelo qual um se transforma em outro: o *instrumento psicológico*.

Dentre os conceitos de Vigotski, *instrumento psicológico* não tem exatamente um par contrário, a categoria contrária a ele aparece apenas por analogia: como *instrumento de trabalho*. Neste caso, o instrumento de trabalho não se transforma em instrumento psicológico, nem vice-versa. A relação feita por Vigotski (1934/2009) é apenas analógica.

No entanto, a categoria *instrumento psicológico* é fundamental para o esquema lógico-conceitual da mediação na teoria de Vigotski, em pelo menos dois aspectos:

48 No original: *Вместе с тем мы получаем возможность сформулировать в более общем виде вопрос об отношении между обучением и развитием. (...) В другом месте мы сформулировали основной закон развития высших психических функций в следующем виде: всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды — сперва как деятельность коллективная, социальная, т.е. как функция интерпсихическая, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как функция интрапсихическая.*

1) a mediação intersubjetiva se dá *através do instrumento psicológico* (ou signo), sem o qual essa não se realizaria;

2) a mediação intrassubjetiva do desenvolvimento psicológico passa a ser regida (ou mediada) internamente *através da internalização dos instrumentos psicológicos* (ou signos).

De maneira menos abstrata: *a aprendizagem medeia o desenvolvimento psicológico através da internalização dos instrumentos psicológicos* (MARTINS, 2016).

Em conformidade ao apontado por Roth (2007), acerca da relação conceitual interdependente entre *mediado* e *imediato*, podemos concluir que, para a criança, a linguagem social é um fato imediato, isto é, não resulta de uma atividade sua; a linguagem interna, por sua vez, é o resultado do aprendizado da fala significativa, da internalização desse imediato. O conceito científico é elaborado pela criança, mediado pelos conceitos espontâneos; quando internalizado, será o promotor da mediação intrassubjetiva e do desenvolvimento psicológico. Portanto, a nosso ver, dentro da dialética dos conceitos de Vigotski, os instrumentos psicológicos representam o que socialmente é imediatamente dado ao sujeito. Assim, o instrumento psicológico (signo) que é, a princípio, dado *imediato* aos sujeitos, transforma-se em ferramenta *mediadora* dos processos de desenvolvimento.

Como conclusão deste mapeamento conceitual, destacamos que para Vigotski (1934/2009) a mediação intersubjetiva não se dá exclusivamente pela linguagem. Afinal, quando Vigotski fala dos conceitos espontâneos adquiridos pela criança em sua relação imediata com o objeto, fica implícito que a prática direta da criança é um fator condicionante necessário nesse estágio da ontogênese dos conceitos. Por outro lado, na mediação intrassubjetiva, também identificamos uma tipo de mediação que não se dá pela linguagem, uma vez que quando o desenvolvimento psicológico alcança a 3ª fase do 3º estágio (pensamento por conceitos), para Vigotski, os novos conceitos apreendidos mediariam o desenvolvimento dos anteriormente adquiridos (promovendo, assim, o automovimento dos conceitos).

De forma, que tanto a mediação intersubjetiva quanto a intrassubjetiva não se dão, na teoria de Vigotski, exclusivamente pela linguagem. No entanto, fica claro em seus trabalhos que é na mediação pela linguagem, intra e intersubjetiva, que ocorrem os *saltos*

no desenvolvimento psicológico. Destacadamente, na mediação pela linguagem significativa, pela linguagem interior e pela linguagem escrita.

Assim concluímos, nossa análise do conceito de mediação na teoria psicológica de Vigotski. Fizemos o estudo teórico e dos experimentos, abstraindo inicialmente do contexto social no qual essa teoria foi formulada, bem como de suas implicações práticas, particularmente na educação. No capítulo 3, buscaremos, justamente, analisar o contexto social da produção teórica do autor, bem como as decorrências pedagógicas da pedologia, em geral. Essa contextualização é chave para compreendermos melhor o debate ocorrido na década de 1930, pois as críticas à pedologia em geral e de Vigotski em particular, dirigem-se tanto a aspectos teóricos de sua formulação, quanto às decorrências práticas nas escolas.

CAPÍTULO 3 - APONTAMENTOS HISTÓRICOS ACERCA DO DEBATE PEDOLÓGICO NA URSS NOS ANOS DE 1930

O início do século XX foi marcado pelo avanço do movimento comunista internacional que culmina na Revolução de Outubro de 1917 na Rússia, dando origem à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e implantando, pela primeira vez na história, o modo de produção socialista, fundamentado no marxismo.

Logo após o triunfo da Revolução Socialista, a Rússia enfrentou um conturbado período de Guerra Civil, conflito armado que durou desde 1918 a 1922, tendo com partes as tropas ainda leais ao antigo Regime Czarista, grandes proprietários de terras e tropas de ocupação estrangeiras com o objetivo de derrubar o poder soviético.

A condição do país era de calamidade, pobreza e grandes dificuldades materiais, fome, analfabetismo, ausência de direitos e destruição sem precedentes. Segundo Martens (2009, p. 19), "*O campesinato russo vivia no obscurantismo e na miséria mais sombria, em estado crônico de fome. De tempos a tempos explodiam grandes epidemias e revoltas da fome*". O poder soviético dedicou-se a resolver essas dificuldades econômicas, com um plano concreto para prosseguir na edificação da sociedade socialista, que pode ser resumido em: nacionalização das terras do país; fusão de todos os bancos em um só Banco Nacional; implantação do controle sobre a produção social e a partilha dos produtos.

No campo da educação, por ser à época um dos países mais atrasados do mundo, a tarefa de superar o descaso da situação educacional foi levantada e empreendidos grandes esforços teóricos e práticos das Repúblicas Soviéticas com o objetivo de desenvolver uma concepção marxista de educação, movimento este que ficou conhecido como a "*Pedagogia Soviética*". Nesse sentido, a pedagogia soviética passa a ser planejada e executada como estratégia para a consolidação do poder operário-camponês (MAKARENKO, 1938/1965).

Desse modo, devido ao intenso movimento em defesa da emancipação dos trabalhadores, uma organização do processo escolar completamente nova foi criada e desenvolvida com o passar do tempo. Segundo Zajda (1980), em novembro de 1917 foi criado o Comissariado do Povo para a Instrução Pública (Narkompros) sob a direção de

Lunacharsky, sendo incumbido de administrar conjuntamente, pela primeira vez na Rússia, todos os níveis de educação. Em dezembro do mesmo ano, mudanças linguísticas no russo foram implementadas para facilitar a aprendizagem. No ano seguinte, o Narkompros nacionalizou todas as instituições educacionais e declarou a separação cabal entre a escola e a Igreja, seguindo a separação aplicada entre o Estado e a Igreja. A punição corporal foi estritamente proibida. Neste momento, a organização escolar estava dividida no ensino primário de cinco anos e no secundário contando quatro anos.

Ainda segundo Zajda (1980), em 1919 foi declarada a educação gratuita e obrigatória para todas as crianças entre 8 e 17 anos, bem como a criação de pré-escolas. Uma forte campanha contra o analfabetismo foi levada a termo, alcançado em dois anos mais de cinco milhões de pessoas, reduzindo o analfabetismo à metade, se comparado com os dados de 1916. O número de escolas secundárias também dobrou em 1920, principalmente nas regiões rurais, e milhares de escolas-comunas foram criadas para acolher crianças órfãs e menores infratores para que fossem ressocializados e devidamente educados pelo Poder Soviético (URSS, 1925/1974[a]; URSS, 1927/1974[b]).

Em 1927, o Comissariado do Povo para a Instrução Pública definiu um currículo universal comum às escolas, somando às diversas disciplinas fundamentais como física, química, geografia, matemática, etc., o treinamento politécnico para o trabalho e as atividades físico-militares. A universalização do ensino primário obrigatório foi estabelecida como meta educacional prioritária (URSS, 1925/1974[b]). Em 1929, foi definida uma nova estrutura escolar divida em dez anos que permaneceu sendo aplicada até os anos de 1960. Nesse período, as escolas contavam com oficinas de marcenaria e metalurgia (ZAJDA, 1980).

No entanto, a influência das metodologias ativas esteve presente, nesse período, no próprio Narkompros. Assim, apesar de todos os avanços obtidos num curto espaço de tempo, alguns problemas foram identificados, como a falta de unidade curricular, fragmentação e paralelismo nos regimes escolares, da formação primária à universitária, método de projetos e certo espontaneísmo na definição dos conteúdos escolares, além da prevalência da *pedologia* nas práticas escolares. A esse respeito, testes psicológicos de inteligência foram massivamente aplicados, e as crianças, a partir desses resultados,

eram direcionadas pelos pedólogos às instituições regulares ou auxiliares de ensino (destinadas às crianças com deficiência) (SVETLICHNAYA, 2006; ZAMSKY, 1995; PETROVSKY, 1991).

> Como se sabe, o ano de 1931 entrou para a história da nossa Pátria como o “terceiro ano decisivo” do primeiro plano quinquenal. O capital privado foi quase completamente expulso do setor industrial. Foi concluída a coletivização da agricultura. O desemprego foi completamente eliminado. Em 1933 o nosso país iniciou o segundo plano quinquenal.
> O governo estava indo na direção de uma revolução cultural. O país precisava de pessoas instruídas. Foi iniciada uma ofensiva ao analfabetismo. Isso levou o governo a fazer a reforma escolar.(...)
> O governo e o Partido adotaram uma série de documentos, com o objetivo de melhorar o sistema de ensino público, restaurando as melhores tradições da velha escola, algo que foi recusado por vários anos pelos “esquerdistas” e pelo Narkompros (Comissariado do Povo de Educação). Como resultado, a aula deixou de ser a principal forma de organização do processo educacional, e o professor passou a desempenhar apenas um papel de consultor. Foram introduzidos os métodos de ensino chamados de “plano Dalton”, “método laboratorial de brigada”[49], entre outros.[50] (ZAMSKY, 1995, p.317).

---

49 A Resolução de 25 de agosto de 1932 critica esse método: "método laboratorial de brigada” tornou-se o mais difundido na prática das escolas (em várias escolas se tornou universal). Este método era acompanhado pela formação de brigadas permanentes e obrigatórias, que levaram a distorções como anonimato no trabalho acadêmico, diminuição da importância do papel de professor e, em muitos casos, a ignorar aprendizagem individual de cada aluno." (URSS, 1974, p. 162-163). No original: “(…) *в практике работы школ получил распространение как основной так называемый «лабораторно-бригадный метод» (в ряде школ он стал универсальным), который сопровождался организацией постоянных и обязательных бригад, приведших к извращениям в виде обезлички в учебной работе, к снижению роли педагога и игнорированию во многих случаях индивидуальной учебы каждого учащегося*.” (СССР, 1974, p. 162-163)

50 No original: *Как известно, 1931 год вошел в историю нашей Родины как «третий решающий» год первой пятилетки. Частный капитал был почти полностью вытеснен из промышленности. Закончилась коллективизация сельского хозяйства. Полностью была ликвидирована безработица. В 1933 году в нашей стране началась вторая пятилетка.*
Правительством был взят курс на культурную революцию. Стране были нужны образованные люди. Началось наступление на неграмотность. Это побуждало правительство провести реформу школы.(...)
Был принят ряд правительственных и партийных документов, направленных на совершенствование системы народного образования, на восстановление в массовой школе лучших традиций старой школы, от которых отказались в течение ряда лет прожектеры и «леваки» Наркомпроса. В результате урок перестал быть основной формой организации учебного процесса, а учитель выполнял лишь роль консультанта. Были введены так называемые «Дальтон-план», «Бригадно-лабораторный» методы обучения и др.
(Замский, 1995, с. 317).

Assim, a partir dos anos 30, ocorreram mudanças significativas na educação, a fim de elevar o padrão do ensino em termos de qualidade, contando com a elaboração de livros didáticos, avaliações e métodos de ensino sistemáticos, maior uniformização dos currículos no país e incremento na disciplina escolar consciente (URSS/PC(b)US, 1935/1974; URSS/PC(b)US, 1936/1974). Antes dessas resoluções e definições (Idem/Ibidem) de maior sistematicidade da organização do ensino, do currículo, do sistema educacional como um todo, a luta contra concepções oriundas da Escola Nova já tinham sido delineadas nacionalmente:

> Ao aplicar na escola soviética vários novos métodos de ensino, que podem ajudar a educar participantes ativos na construção socialista, é necessário iniciar uma luta decisiva contra a projeção metodológica frívola e aplicação em massa de métodos não testados anteriormente na prática, o que foi especialmente ilustrado na aplicação recente do chamado “método de projetos”. As tentativas decorrentes da teoria anti-leninista de “enfraquecimento da escola” de colocar o chamado “método de projetos” como base de todo o trabalho escolar levaram de fato à destruição da escola. (PC(b)US, 1931/1974[b], p.158)[51]

Assim, podemos perceber que os avanços obtidos no campo educacional na URSS não se deram de maneira rotineira, linear ou minimamente fácil. Ao contrário, em cada período identificamos lutas teóricas agudas entorno dos objetivos educacionais e suas estratégias correspondentes, entre forma e conteúdo do ensino, etc. - em cada aspecto da construção do novo sistema de ensino soviético, assim como quanto ao seu embasamento teórico, político e educacional.

Nesse sentido, alterações com relação à vinculação entre o trabalho e o ensino também se deram, através das quais se buscava avançar com a formação politécnica sem que isso significasse abrir mão de uma formação sólida do ponto de vista científico (PC(b)US, 1931/1974[b]).

---

51 No original: *Применяя в советской школе различные новые методы обучения, могущие способствовать воспитанию инициативных и деятельных участников социалистического строительства, необходимо развернуть решительную борьбу против легкомысленного методического прожектерства, насаждения в массовом масштабе методов, предварительно на практике не проверенных, что особенно ярко в последнее время обнаружилось в применении так называемого «метода проектов». Вытекавшие из антиленинской теории «отмирания школы» попытки положить в основу всей школьной работы так называемый «метод проектов» вели фактически к разрушению школы.* (СССР, 1974, p. 158).

> O Comitê Central acredita que a desvantagem fundamental da escola no momento é que a educação não fornece uma quantidade suficiente de conhecimentos gerais e não resolve de maneira satisfatória o problema de preparar para escolas técnicas e para o ensino superior pessoas bastante alfabetizadas e fluentes nos fundamento científicos (física, química, matemática, idioma nativo, geografia etc.). Por esse motivo, a politecnização da escola adquire em alguns casos um caráter formal e não prepara as crianças como construtoras amplamente desenvolvidas do socialismo, vinculando teoria à prática, com domínio técnico" (PC(b)US, 1931/1974[b], p. 157).[52]

A discussão sobre politecnia, educação e trabalho, trabalho socialmente útil na escola, é vasta e foi vividamente presente nas duas primeiras décadas após a Revolução de 1917. Veremos que, também nesse aspecto, a pedologia não se absteve em discutir e buscar orientar a prática pedagógica.

De modo geral, a educação na URSS teve grande salto qualitativo com o poder soviético, com avanços na expansão das escolas e universidades e também com modificações profundas em suas formas de organização (SOUZA; GOMES, 2019). Essa nova forma de organização buscou fundamentar-se na concepção marxista de formação omnilateral do indivíduo, ou seja, a imperativa articulação entre a instrução e o trabalho produtivo, entre a teoria e a prática - articulação que deveria estar estreitamente em função dos objetivos sociais (MAKARENKO, 2010).

Nessa direção, Pistrak (1981, pp. 37-38) também afirma que “(...) *a escola deve explicar a cada um os objetivos da luta, contra o que lutar e por que meios, o que cada aluno deve criar e construir, e como* (...) *o conteúdo do ensino deve servir para armar a criança para a luta e para a criação da nova ordem*”.

Desse modo, na perspectiva soviética, a educação deveria vincular o ensino ao trabalho produtivo e desenvolver uma construção coletiva, a partir da elevação da consciência de classe e ampliação da visão política, formando o indivíduo para servir ao processo da transformação social em curso (conf. Makarenko, 2010). Os processos de desenvolvimento dos sujeitos, portanto, estariam imbricados e condicionados por essas

52 No original: *ЦК считает, что коренной недостаток школы в данный момент заключается в том, что обучение в школе не дает достаточного объема общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук (физика, химия, математика, родной язык, география и др.). В силу этого политехнизация школы приобретает в ряде случаев формальный характер и не подготовляет детей как всесторонне развитых строителей социализма, увязывающих теорию с практикой и владеющих техникой.* (СССР, 1974, p. 157)

condições - não externas aos mesmos, mas edificadas por eles próprios, coletivamente. Estando à frente da crítica à pedologia na URSS, Makarenko (1938/1965) contrapõe em *Problemas da educação escolar soviética* sua concepção de coletivo com as posições pedológicas:

> O que é o coletivo? Não é apenas uma reunião ou um grupo de pessoas interagindo, como ensinaram os pedologistas. Um coletivo é um complexo de pessoas organizadas com um propósito, controlando os órgãos do coletivo. E onde existe uma organização coletiva, existem órgãos coletivos, existem pessoas com autoridade conferida pelo coletivo (...).[53] (MAKARENKO, 1938/1965, p.194).

Assim, sobre o conceito e prática de constituição do coletivo pedagógico, Makarenko defendeu e aplicou o princípio da organização coletiva de crianças e jovens, a partir da definição de objetivos comuns e formas de organização correspondentes para alcançá-los. Neste sentido, no texto "*Sobre o indivíduo e a sociedade",* Makarenko (1986[b]) afirma:

> Já sabemos o que é um coletivo. Isso, é claro, não é "um conjunto de indivíduos que respondem da mesma maneira a certos estímulos", como ensinaram alguns excêntricos que estavam próximos à pedologia, recentemente falecida. Um coletivo é um grupo de trabalhadores livremente unidos por um único objetivo, uma única ação, organizada, instituída de disciplina e organismos responsáveis. (MAKARENKO, 1986[b], p.13).

Dessa forma, Makarenko opôs-se aos posicionamentos espontaneístas, especulativos e abstratos acerca do coletivo pedagógico – presentes nas orientações pedológicas e escolanovistas, em debate na época (MAKARENKO, Idem, Ibidem; 1932/1983). De igual modo, criticava a limitação da concepção interacionista de coletivo, a partir do ponto de vista dos objetivos políticos da pedagogia. A educação socialista, dessa maneira, buscou aplicar e desenvolver os fundamentos marxistas da formação humana, vinculando a educação política a educação social, concebendo o trabalho como princípio educativo, levando em conta seu caráter produtivo e coletivo para a construção da nova sociedade, da sociedade socialista (SOUZA; GOMES, 2019).

---

53 No original: *Что такое коллектив? Это не просто собрание, не просто группа взаимодействующих индивидов, как учили педологи. Коллектив — это есть целеустремленный комплекс личностей, организованных, обладающих органами коллектива. А там, где есть организация коллектива, там есть органы коллектива, там есть организация уполномоченных лиц, доверенных коллектива (...).*

3.1 O desenvolvimento da pedologia e a prática pedológica escolar na URSS

A pedologia nasce com o intuito de realizar o "estudo sobre a criança" inspirada, segundo Svetlichnaya (2006, p.48), nos trabalhos de Jan Amos Comenius (1592 - 1670), Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827). Como campo científico específico, desenvolveu-se nos EUA a partir dos estudos do professor e psicológo Stanley Hall (1844-1924), para quem, *"partidário da lei biogenética, o desenvolvimento das crianças, sobretudo na idade juvenil, equivalia à maturação dos instintos.*[54]*"* (VIGOTSKI, s/d[a], Os editores, nota 18, p.26).

No intuito de integrar organicamente especialmente as disciplinas de psicologia, fisiologia e pedagogia, de modo a constituir-se em uma síntese acerca do desenvolvimento infantil em suas diferentes etapas etárias, a pedologia teve como precursores na Europa cientistas como E. Meiman, D. Selly, V. Stern, E. Clapared (conf. Svetlichnaya, 2006, p.20).

Na URSS, a história da pedologia remonta ao período da Rússia czarista, nos finais do século XIX e início do XX. Em 1901 o primeiro laboratório de psicologia pedagógica experimental foi inaugurado, assim como foi organizado o Departamento de Pedologia da Sociedade Pedagógica de Moscou, ambos de iniciativa de A.P. Nechaev (SVETLICHNAYA, 2006). Outros expoentes da fundação da pedologia na Rússia pré-revolucionária foram V.M. Bekhterev, além de N.P. Rumyantsev, A.F. Lazursky, oriundos da pedagogia experimental.

A pedagogia experimental consistiu-se em uma "*corrente burguesa na pedagogia do final do século XIX - início do século XX, a qual apoiou-se principalmente em experimentos de laboratório para o estudo da psique da criança e lançou as bases para os métodos da pedologia*." (Os editores, Tomo IV, nota 3). O pedagogo soviético, em *Os Objetivos da Educação*, a esse respeito, afirmou que:

54 Na versão em espanhol: "(...) partidario de la ley biogenética, el desarrollo de los niños, sobre todo en la edad juvenil, equivalía a la maduración de los instintos". (VIGOTSKI, **Obras escogidas**. Tomo IV, cap.9, nota 18 da edição russa, p.26, s/d.).

> O pensamento científico, mesmo em sinceras críticas a declarações pedológicas, ainda contém vestígios pedológicos. A infecção é bastante profunda. A infecção começou mesmo antes da revolução nos ninhos da pedagogia experimental, caracterizada por uma lacuna entre o estudo da criança e sua educação. A pedagogia burguesa do início do século XX, dividida aos pedaços por numerosas escolas e inovadores, por flutuações intermináveis entre individualismo extremo e biologismo sem forma e sem criatividade, poderia parecer uma ciência revolucionária, porque agia sob a bandeira da luta contra o tédio da rotina escolar e da hipocrisia oficialmente aceita. Mas para alguém com mais sensibilidade, mesmo naquela época havia motivos para suspeitar dessa "ciência", que era privada principalmente de uma base científica real. Mesmo naquela época, podia-se ver nela tendências muito duvidosas às excursões biológicas, que, em essência, representam uma clara tentativa de revisar o conceito marxista do ser humano.[55] (MAKARENKO, 1984[a], p. 42).

Assim, a pedologia nasce na Rússia apoiada nos fundamentos da pedagogia experimental, da nascente psicologia pedagógica estadunidense e da própria tradição psicológica russa, no intuito de conformar-se como novo campo científico de estudo integral da infância. Na primeira década e meia após a Revolução de 1917, a pedologia teve grande influência no país, tanto nos meios acadêmico-científicos como nas escolas e organismos governamentais - o que cresceu ainda mais após o Primeiro Congresso Pedológico da Rússia, ocorrido entre 27 de dezembro de 1927 e o dia 3 de janeiro do ano seguinte (ZAMSKY, 1995).

Uma série de Institutos de Pesquisa pedagógicas e/ou pedológicas foram criados, no curso da década de 1920, de modo a incentivar o desenvolvimento de pesquisas e fundamentos metodológicos para práticas pedológicas. Van der Veer e Valsiner (1999, p.324) mencionam os seguintes: Instituto de Métodos de Trabalho Escolar (*Institut metovod shkol'noj raboty*), fundado em 1922, em Moscou, e dirigido por Shul'gin; Instituto dos Métodos de Trabalho Extra-Escolar (*Institut metovod vneshkol'noj raboty*), fundado por A. Ja. Zaks em

55 No original: *Научная мысль даже в искренней критике педологических утверждений еще содержит педологические пережитки. Зараза довольно глубока. Инфекция началась еще до революции в гнездах экспериментальной педагогики, для которой характерен был разрыв между изучением ребенка и его воспитанием. Буржуазная педагогика начала XX в., разрываемая на части многочисленными школами и новаторами, бесконечными колебаниями от крайнего индивидуализма до бесформенного и нетворческого биологизма, могла казаться революционной наукой, потому что выступала под знаменем борьбы с казенной школьной муштровкой и официальным ханжеством. Но для чуткого уха уже и тогда были основания весьма подозрительно встретить эту «науку», лишенную прежде всего настоящего научного базиса. Уже и тогда можно было видеть в ней очень сомнительные склонности к биологическим экскурсам, в сущности своей представляющие явную попытку ревизии марксистского представления о человеке.*

1923; Instituto de Pedagogia Científica[56](*Institut nauchnoj pedagogiki*), fundado em Leningrado, 1924-25, sob a direção de B. Fingert; Instituto de Pedagogia Científica de Moscou (*Institut nauchnoj pedagogiki*), em 1926, dirigido por Albert Pinkevitch, no qual também trabalhou Vigotski e, em 1930, o Instituto de Psicologia experimental de Kornilov foi renomado para Instituto de Psicologia, Pedologia e Psicotécnica (*Institut Psikhologii, Pedologii i Psikhotekhniki*).

Para Svetlichnaya (2006), o Primeiro Congresso de Pedologistas ao mesmo tempo em que mobilizou e reuniu as forças pedológicas na URSS, não as diferenciou suficientemente quanto às correntes teóricas presentes em seu interior. No entanto, segundo a autora, "*Para a maioria dos pedologistas, a criança parecia ser um organismo biossocial que responde a estímulos do seu ambiente.*"[57] (Idem, Ibidem, p.30). Embora existissem distintas concepções acerca da relação entre os fatores biológicos e os sociais, a hereditariedade e o meio ambiente, na constituição do sujeito, o conjunto de cientistas se reuniram no Congresso "*unidos por uma abordagem comum*"[58] (Idem, Ibidem, p.29-30).

Segundo a Svetlichnaya (2006), participaram do Primeiro Congresso Pedológico mais de 3 mil pessoas de toda a URSS, que apresentaram um total de 350 relatórios de pesquisa, em sete seções: *pré-escola, primeira idade escolar, segunda idade escolar, infância difícil, pesquisa e metodologia* e *organização e programa*.

Educadores eminentes do Comissariado do Povo para a Instrução Pública tomaram parte no Congresso, dentre os quais N.K. Krupskaya. A.V. Lunacharsky, M.N. Pokrovsky, N.A. Semashko, P.P. Blonsky, S.T. Shatsky (SVETLICHNAYA, 2006). Desse período em diante, o papel central no desenvolvimento da pedologia na URSS estiveram sob a responsabilidade dos pesquisadores P. Blonsky, M. Ya. Basov, A. B. Zalkind, S. S. Molozhavoy, L.S. Vigotski e outros (Idem, Ibidem, p.29).

O peso institucional conferido à pedologia na URSS, nesse momento, pode ser identificado pela aprovação, pelo Comissariado do Povo para a Instrução Pública, de uma

56 De acordo com Van der Veer e Valsiner (1999), tal instituto manteve a perspectiva pedológica de Bektherev e serviu como base das investigações pedológicas de Mikhail Basov.

57 No original: *Большинству педологов ребенок представлялся биосоциальным организмом, реагирующим на стимулы окружающей среды.* (Светличная, 2006, с. 30).

58 Embora houvesse diferenças fundamentais nas visões sobre a correlação no desenvolvimento de fatores biológicos e sociais, conscientes e inconscientes, de meio ambiente e da educação, os pesquisadores reunidos no congresso estavam unidos por uma abordagem comum. (Svetlichnaya, 2006, p. 30-31). No original: *Хотя имелись принципиальные различия во взглядах на соотношение в развитии биологических и социальных факторов, сознательного и бессознательного, среды и воспитания, собравшихся на съезде исследователей объединял общий подход*. (Светличная, 2006, с. 30-31).

"*Comissão Pedológica*", transformada em "*Comissão Interdepartamental de Planejamento Pedológico*"[59], 17 de agosto de 1928 (Idem, Ibidem, p.33). Já desde 1924 o Comissariado do Povo para a Saúde e o Comissariado do Povo da República Socialista Federativa Soviética da Rússia (RSFSR) adotariam definições acerca das atribuições do trabalho pedológico no processo pedagógico.

O quadro 06 indica algumas das resoluções normativas governamentais acerca da pedologia, aprovadas na década de 1920 e início dos anos de 1930.

Quadro 06: Normativas soviéticas acerca da pedologia - anos 1920 e início de 1930

Normativas soviéticas acerca da pedologia - anos 1920 e início de 1930		
Data	Título	Órgão
1924	As principais disposições do trabalho pedológico em uma instituição escolar	Resolução do Comissariado do Povo para a Saúde e o Comissariado do Povo da RSFSR (República Socialista Federativa Soviética da Rússia)
1928	Realizando trabalhos práticos em massa sobre o estudo abrangente da infância	Resolução do Comissariado do Povo para a Educação e do Comissariado do Povo para a Saúde da RSFSR
1931, 7 de março	Sobre a organização do trabalho pedológico realizado por vários departamentos	Decreto especial do SNK (Conselho dos Comissários do Povo) da RSFSR
1931, 6 de maio	Sobre a organização do trabalho pedológico no campo da educação pública	Resolução do Comissariado do Povo para a Educação
1933, 7 de maio	Sobre o estado e os desafios do trabalho pedológico	Resolução do Comissariado do Povo da RSFSR

Fonte: compilado pela autora, conforme dados de Svetlichnaya (2006).

Esse conjunto de normatizações da prática pedológica nos dá a dimensão da inserção desse ramo científico nas escolas soviéticas, bem como na formação de professores - no que o próprio Comissariado do Povo para a Instrução Pública deu suporte e incentivou, naquele momento. É importante levar em consideração que, no mesmo período, no plano educacional estavam em curso algumas medidas e abordagens que se referenciavam no "*Plano Dalton*"

59 Em 17 de agosto de 1928, a Comissão Pedagógica, que existia anteriormente sob o Glavnauka (Direção Geral de Instituições Científicas, Científico-Artísticas e de Museus), foi transformada na Comissão Interdepartamental de Planejamento Pedológico (NKP (Comissariado do Povo de Educação) e NKZ (Comissariado do Povo de Saúde). (Svetlichnaya, 2006, p. 33). No original: *17 августа 1928 года ранее существовавшая при Главнауке Педологическая комиссия была преобразована в Межведомственную (НКП и НКЗ) плановую педологическую комиссию.* (Светличная, 2006, с. 33).

(de Parkhurst e Dewey) e a concepção de "*Escola do Trabalho*" (do pedólogo e pesquisador P.Blonsky). Assim, a influência pedológica e uma abordagem de inspiração escolanovista (VAN DER VEER, VALSINER, 1999), estariam presentes nos posicionamentos do próprio Comissariado do Povo para a Instrução Pública, o que se expressava, também, nas medidas de regulamentação da atividade pedológica nas escolas soviéticas.

Em seu trabalho intitulado *Pedologia como ciência do desenvolvimento infantil: Gênese, estado atual, perspectivas* [*Педология как наука о развитии ребенка: Генезис, состояние, перспективы*], Svetlichnaya (2006) afirma que

> A principal tarefa do profissional de pedologia era **organizar corretamente o processo pedagógico** e melhorar a infância com base em cuidadosa consideração do desenvolvimento psicofísico das crianças em conexão com a influência do ambiente social; Assim, podemos dizer que **o profissional de pedologia é o organizador, otimizador e avaliador das crianças e do coletivo infantil**.[60] (SVETLICHNAYA, 2006, p.96, grifos nossos).

Podemos identificar tal ênfase nas tarefas de cunho pedagógico, definidas como de atribuição dos pedólogos, nas funções regulamentadas expressamente nas resoluções mencionadas no quadro 06 anterior. Svetlichnaya (2006, p.96-97) expõe os quatro grupos de funções dos pedologistas, definidos em 1924:

> 1.70. Organização pedológica racional de grupos e coletivos infantis em várias instituições infantis da região atendida; **recepção e organização de grupos escolares**, esquadrões e unidades de pioneiros; **seleção de crianças para instituições de ensino especial e para escolas avançadas**; **orientação profissional, seleção e encaminhamento para escolas profissionais, técnicas e universidades.**
> 1.71. Racionalizar, tomando como base o processo pedológico de influências educacionais e assistenciais: **atividades escolares e extracurriculares de crianças, educação sócio-política, atividades laborais**, etc.
> 1.72. **Racionalização de várias formas de avaliação (mensuração) do trabalho extracurricular e escolar de crianças** e dos métodos de maximizar produtividade deste trabalho. Registrar níveis de vários aspectos do desenvolvimento infantil - físico, mental, social, de trabalho, conhecimentos e habilidades. Métodos e princípios de combate ao abandono escolar, mau desempenho e desorganização dentro e fora da escola.

60 No original: *Основная задача педолога-практика заключалась в правильной организации педагогического процесса и оздоровлении детства на основе тщательного учета психофизического развития детей в связи с влиянием социальной среды; таким образом, можно сказать, что педолог-практик - это организатор, рационализатор и обследователь детей и детского коллектива.* (Светличная, 2006, с. 96)

> 1.73. Organização de trabalho massivo de **pedologização de professores e da população**: envolvimento planejado dos professores no trabalho pedagógico do distrito; organização de palestras ou ciclos de palestras sobre pedologia em conferência de professores, cursos, cursos por correspondência, etc; organização de consultas pedológicas nas instituições escolares, extraescolares e governamentais da região para professores, pais e população trabalhadora.[61] (SVETLICHNAYA, 2006, p.96-97, grifos nossos).

A partir da leitura dessas atribuições pedológicas, fica bastante nítida a relevância e centralidade que o profissional pedológo passava a ter tanto no âmbito interno da instituição escolar como do sistema de ensino: desde organizar a recepção, avaliação e classificação dos alunos nas turmas - conforme desempenho dos mesmos nos testes avaliativos, até tratar da organização e sequenciamento curricular, da formação de professores, do trabalho de orientação com os pais dos alunos e comunidade, da seleção de professores para escolas regulares, escolas técnicas e universidades.

A primazia da pedologia sobre o trabalho escolar levará à uma série de questionamentos por parte de professores e pedagogos, que tiveram, nesse período, suas responsabilidades justapostas pelas atividades pedológicas, tendo como consequência o deslocamento da execução de muitas de suas tarefas pedagógicas, naquele momento indicadas como de atribuição dos pedologistas[62].

Na primeira disposição oficial do Comissariado do Povo para a Instrução Pública acerca da pedologia, aprovada em 1928 em conjunto com o Comissariado do Povo para a Saúde da RSFSR, o "perfil" do profissional pedólogo é ainda mais ampliado, do ponto de vista dos locais de atuação e variedade de funções na escola, do que o disposto pela diretriz de

---

61 No original: *1.70. Рациональная на педологических основах организация детских групп и коллективов в различных детских учреждениях обслуживаемого района; прием, комплектование и группирование школьных групп, пионеротрядов, звеньев; отбор детей в специальные учреждения вспомогательного типа и в школы перероcтков; профориентация и профотбор в ФЗУ и профессиональные техникумы и вузы. 1.71. Рационализация на педологических основах процесса образовательных и вспомогательных воздействий: школьных и внешкольных занятий детей, общественно-политического воспитания, детского труда и пр. 1.72. Рационализация различных форм учета школьной и внешкольной работы детей и методов борьбы за максимальную производительность этой работы. Учет уровня различных сторон развития детей - физического, умственного, общественного, трудового, учета знаний и умений. Методы и принципы борьбы отсевом, неуспеваемостью и дезорганизаторством в школьном и внешкольном учреждении. 1.73. Организация массовой работы по педологизации учительства и населения: плановое вовлечение педагогов в педагогическую работу района; организация эпизодических и системных докладов или циклов по педологии на учительской конференции, курсах, заочных курсов и пр.; организация педологических консультаций при школьных, внешкольных и хозяйственных учреждениях района для педагогов, родителей и трудящегося населения.* (*apud*, Светличная, 2006, с. 96-97).

62 Ver artigos críticos de Feofanov (1932/2002), Razmyslov (1934/2002) e Rudneva (1937/2002).

1924. Após citar as escolas, pré-escolas, orfanatos, centros técnicos para crianças, salas ou laboratórios de ensino, etc., a resolução trata das funções do pedologista, dentre as quais se inseriam as de caráter sociopolítico e culturais (conf. Svetlichnaya, 2006). No inciso III do capítulo que tratou das referidas funções, temos a definição das "*funções especiais do pedologista*", no qual o documento praticamente repete as atribuições das tarefas definidas em 1924, acrescentando como função pedológica o "*Ensino de pedologia e pedagogia em escolas técnicas pedagógicas.*"[63] (Idem, Ibidem, p.99).

Por sua vez, a Decisão Especial do Conselho de Comissários do Povo da RSFSR de 07 de março de 1931 aprofundou e especificou ainda mais o papel destacado da pedologia na organização escolar. A partir de críticas no seio do próprio movimento pedológico que ressaltavam a falta de vinculação dos pedólogos com a realidade da criança, seu distanciamento da prática pedagógica concreta e condenavam o uso de métodos abstratos dos testes de inteligência que vinham sendo realizados em massa, as definições dessa resolução explicitaram mais a relação do trabalho pedológico com o ambiente. Assim, as principais tarefas do trabalho pedológico foram definidas por essa resolução como a "*organização adequada do processo pedagógico e na melhoria da infância com base em cuidadosa consideração do desenvolvimento psicofísico das crianças em conexão com a influência do ambiente social*"[64] (conf. Svetlichnaya, 2006, p.103).

As funções específicas dos pedólogos nas escolas, no que se refere à organização escolar foram detalhadas da seguinte maneira:

> Organização e otimização da vida escolar. Familiarização abrangente com o trabalho das crianças na escola e realização de ajustes na vida escolar através da **participação direta nos órgãos de planejamento e trabalho da escola**. Questões de **distribuição de aulas, horário escolar, carga horária** e dosagem de **trabalho estudantil**, alocação de tempo, organização racional do **lazer das crianças.**[65] (Idem, Ibidem, p.102, grifos nossos).

Dessa maneira, os "ajustes da vida escolar" sob responsabilidade da pedologia eram

63 No original: *Преподавание педологии и педагогики в педтехникумах.* (Светличная, 2006, с. 99)

64 No original: "(…) *в правильной организации педагогического процесса и оздоровления детства на основе тщательного учета психофизического развития детей в связи с влиянием социальной среды."* (*apud*, Светличная, 2006, с. 102)

65 No original: *Организация и рационализация школьной жизни. Всестороннее ознакомление с работой детей в школе и внесение корректив в школьную жизнь путем непосредственного участия в планирующих и работающих органах школы. Вопросы распределения занятий, школьного режима, нагрузки и дозировки труда учащихся, бюджета времени, рациональной организации досуга детей* (...)" (*apud*, Светличная, 2006, с. 102).

abrangentes o suficiente para intervir em questões que consideramos estritamente pedagógicas, tais como a organização de horários da escola, a organização das turmas, definição quanto ao tipo e tempo de trabalho das crianças, considerando-se as "escolas do trabalho" da URSS, assim como o tempo de lazer, etc. O que poderia, talvez, consituir-se como um bom apoio à pedagogos e professores, as prescrições pedológicas chegaram a adquirir *status* de prevalência e peso "científico" na escola - o que impactou negativamente o sistema escolar naquele momento (ZAMSKY, 1995).

O monitoramento da vida familiar e do comportamento da criança foi ainda mais ressaltado e esmiuçado na definição quanto às tarefas do trabalho cultural e educacional mais amplos, como se vê:

> Trabalho cultural e educacional destinado a introduzir às massas os conhecimentos pedológicos básicos, explicando aos pais e professores a importância do desenvolvimento mental e físico da criança, **organização racional de vários tipos de trabalho, educação física, esportes, uso correto do tempo, organização da vida em família, comportamento em sociedade**, questões de organização e seleção profissional. (...) **Realização de pesquisas simples sobre as condições sociais e de vida das crianças, monitoramento de aspectos do comportamento das crianças,** monitoramento simples do tempo gasto por atividade, assistência na coleta de material para questionários e coleta de amostras do trabalho e criatividade das crianças.[66] (SVETLICHNAYA, 2006, p.103, grifos nossos).

Tal posicionamento teórico de predomínio da pedologia no campo (teórico e prático) pedagógico era justificado pela condição de "cientificidade" alcançada pela pedologia na década de 1920, e pela crença de que a pedagogia deveria seguí-la em seus passos e fundamentos para se alçar à semelhante salto.

O próprio Vigotski argumenta nesse sentido, em uma de suas obras pedológicas mais importantes, a *Psicologia Pedagógica*, de 1926, quando ao discutir acerca da natureza psicológica do trabalho do professor, formula seu prognóstico: "*No futuro todo professor deverá basear o seu trabalho na psicologia, e a pedagogia científica se tornará ciência exata baseada*

66 No original: *Культурно-просветительская работа, направленная на внедрение в массы основных педологических знаний, разъяснение родителям, педагогам значения умственного, физического развития ребенка, рациональной организации различных видов труда, физкультуры, спорта, правильного использования времени, организации жизни в семье, поведения в коллективе, вопросы профорганизации и профотбора. (...) Проведение несложных обследований социально-бытовых условий жизни детей, наблюдение за отдельными моментами поведения детей, простейший хронометраж работы малышей, помощь в собирании анкетного материала, образцов работ и творчества детей*. (Светличная, 2006, с. 103)

na psicologia. A pedagogia científica, diz Blonski, deve basear-se em uma psicologia pedagógica científica, ou seja dissocial." (VIGOTSKI, 1926/2016, p.454).

Assim, embora o autor ressalte, na mesma obra e capítulo[67], que o papel do "*novo sistema de pedagogia*" - a pedagogia científica, ou a psicologia pedagógica - "*irá crescer infinitamente, e exigirá que ele* [o professor] *preste um exame superior para a vida e assim poder transformar a educação em uma criação da vida*" (Idem, Ibidem, p.457), a base para tal desenvolvimento da ciência pedagógica estaria na pedologia e nos conhecimentos psicológicos.

Aos pedólogos cabia, também, como indicado nas diretrizes mencionadas, a avaliação das crianças em idade escolar. Apesar de algumas das resoluções citadas mencionarem a necessidade de diagnósticos integrados de vários aspectos como o físico, o social e o intelectual, em sua maioria esses se limitaram à aplicação de testes cognitivos em larga escala., utilizados para definir a organização das turmas escolares, a progressão escolar dos alunos e mesmo sua alocação às instituições "regulares" ou "auxiliares" (para "crianças difíceis" ou com alguma deficiência). Como afirmam Fraser e Yasnitsky (2015) *"Charged with the task of improving Soviet schools, many of these pedologists began to administer sets of mental and personality tests within the classroom in order to measure the learning potential of children and expedite annual enrollment decisions".* Nessa mesma direção, Svetlichnaya (2006) reitera que

> Além do impacto teórico e científico, os erros pedológicos tiveram também impactos práticos. Os métodos utilizados de medição psicométrica e o uso de métodos amplamente utilizados no Ocidente para determinar o coeficiente de inteligência (e de retardo mental) levaram ao fato de que o conceito de “criança deficiente” começou a ser estendido tanto a crianças com retardo mental quanto a crianças com negligência pedagógica. A teoria e as práticas pedológicas levaram à cortes de professores das escolas públicas e de ensino especial. Crianças em idade escolar com um comportamento difícil eram enquadrados como alunos com retardo mental, em uma tentativa de se livrar deles “legalmente”. Isso causou enormes danos à educação e ao desenvolvimento de crianças em idade escolar, tanto comuns quando aquelas com necessidades especiais.[68] (SVETLICHNAYA, 2006, p.28).

67 VIGOTSKI. Capítulo XIX: **A psicologia e o mestre**. In: VIGOTSKI. Psicologia Pedagógica. SP: Martins Fontes. 1926/2016.

68 No original: *Педологические ошибки имели не только научно-теоретическое, но и практическое значение. Применяемые ими методы психометрических, тестовых измерений, использование широко применяемых на западе способов определения коэффициента умственной одаренности (и умственной отсталости) привели к тому, что понятие «дефективный ребенок» стали распространять как на умственно отсталых, так и на педагогически запущенных детей. Педологическая теория и установки демобилизовали учителей как массовых, так и*

Essa foi uma das fortes razões práticas das críticas levantadas à pedologia no interior e fora de seu campo científico. Mesmo autores que se colocam favoráveis à pedologia como área científica específica e dotada de objeto próprio - como, por exemplo, Svetlichnaya (2006) e Petrovsky (1991), se somam à crítica de que foram abusivos e discriminatórios a quantidade e amplitude dos testes realizados com crianças e, muitas vezes, até mesmo com seus pais e familiares. A esse respeito, Zamsky (1995), ao tratar da história da pedologia na URSS em sua tese de doutoramento, enfatiza que

> **A testagem se tornou o método favorito em todos os tipos de pesquisa pedológica**. Os pedologistas desenvolveram dezenas de versões diferentes de sistemas de teste para cada objeto de pesquisa. Embora existissem muitos testes originais entre esses testes, baseados em uma profunda compreensão da estrutura de um ou outro tipo de atividade mental ou social, em geral, esse método adquiriu gradualmente um caráter manual, mecânico e formal. (...) **Essa universalização do método de teste sempre causou insatisfação entre educadores, psicólogos e alguns pedologistas**.[69] (ZAMSKY, 1995, p.326).

Apesar de a sessão pedagógica do Comissariado do Povo da RSFSR definir[70], dentre outros pontos: "2) *considerar inadmissível o uso de testes por uma escola de massa* [pública]" e "*3) considerar aceitável que conselhos escolares individuais usem testes para fins metodológicos e científico-práticos, sujeitos a orientação de uma instituição científica*", os testes pedológicos em larga escala seguiram sendo utilizados para fins de avaliação das crianças e critério de seu alocamento nas instituições escolares. Porém, Petrovsky (1991) indica que tal orientação não fora aceita pela maioria dos presentes na 1ª Conferência Pedagógica, de 1927:

вспомогательных школ. В группы умственно отсталых учащихся попадали трудные школьники, от которых пытались избавиться на «законном основании». Это наносило огромный вред делу воспитания и обучения как нормальных, так и аномальных школьников. (Светличная, 2006, с. 28).

69 No original: *Тестирование стало ведущим методом во всех видах педологических исследований. Педологи разработали десятки различных вариантов систем тестов, соответствующих тем или другим задачам исследования. Хотя средк этих тестов было немало оригинальных, основанных на глубоком понимании структуры того или другого вида психической или социальной деятельности, в целом этот метод приобретал постепенно кустарный, механический и формальный характер. (...) Такая универсализация метода тестов всегда вызывала неудовлетворенность в среде педагогов, психологов и части педологов.*(Замский, 1995, с. 326).

70 A sessão pedagógica da Direção Geral do Comissariado do Povo da RSFSR tomou tais decisões às vésperas da 1ª Conferência Pedagógica, realizada em abril de 1927 (conf. Petrovsky, 1991).

> No entanto, a posição razoável do GUS (Conselho Acadêmico Estatal) não prevaleceu – **a maioria dos oradores da 1ª Conferência Pedológica apoiou a mais ampla prática de testes na escola**. Essa prática continuou por nove anos após a conferência, e seus resultados claramente insatisfatórios confirmaram a validade das objeções aos testes de muitos professores, pedologistas e psicólogos: N.K. Krupskaya, K.N. Kornilova, L.S. Vygotsky, M.I. Basov, A. B. Zalkind, S. S. Molozhavogo, G. A. Fortunatova, e outros.[71] (PETROVSKY, 1991, p.133).

Assim, Vigotski esteve entre os pedólogos que se contrapuseram à massificação dos testes escolares de inteligência. Em artigo de 1931 intitulado "*Diagnóstico e desenvolvimento da clínica pedológica da infância difícil*", Vigotski estabelece sua crítica à pedologia e o uso indiscriminado de testes para mensuração do quoeficiente de inteligência (QI) das crianças. A esse respeito, o autor destaca a necessidade de não apenas verificar estaticamente o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança, mas principalmente identificar os processos em amadurecimento que cada uma estivesse vivenciando, ou seja, "*observar não apenas o passado, mas o futuro*" do desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 1934/2009).

Chamando a atenção para essa ponderação do autor, Zamsky (1995, p.328) aponta que "*Vygotsky acreditava que a pedologia pode se tornar uma ciência somente quando aprender a diagnosticar o desenvolvimento e não os sintomas.* (...) *Mas, como observamos acima, Vygotsky não rejeitou completamente a psicometria*"[72]. Para o autor, a psicometria indicaria a medida ou o "ponto de partida" para a análise, que teria papel secundário, embora necessário, no estudo da criança. Van der Veer e Valsiner (1999, p.71) estão de acordo com esse ponto de vista sobre a ressalva de Vigtoski em relação aos testes psicométricos, ao lembrarem que em *Psicologia Pedagógica,* esse autor apresenta os testes de Binet-Simon e Rossolimo mas também os critica quanto às conclusões generalizadas de seus resultados.

Leontiev (1978, p.4), em sua Introdução à obra *Atividade, Consciência e Personalidade* também fez dura crítica aos testes de inteligência e sua disseminação

---

71 No original: *Однако разумная позиция, проявленная ГУСом, не возобладала — большинство выступавших на I Педологической конференции поддержали самую широкую тестологическую практику в школе. Эта практика продолжалась и после конференции на протяжении девяти лет, и ее явно неудовлетворительные результаты подтвердили основательность возражений против стихии тестирования многих педагогов, педологов и психологов: Н. К. Крупской, К. Н. Корнилова, Л. С. Выготского, М. Я. Басова, А. Б. Залкинда, С. С. Моложавого, Г. А. Фортунатова и др.* (Петровский, 1991, с.133).

72 No original: *Выготский считал, что педология может стать наукой только тогда, когда она научится диагностировать развитие, а не симптомы. (…) Но, как мы отмечали выше, Выготский не отверг психометрию совсем*. (Замский, 1995, с. 328).

indiscriminada pela pedologia, destacando:

> A negligência teórica e metodológica aparece, também, às vezes, na tentativa de se resolverem certos problemas psicológicos puramente aplicados. Muito freqüentemente, aparece nas tentativas de se usarem métodos que não têm base científica de forma não-crítica, para fins pragmáticos. (...) A expressão mais flagrante desse tipo de tentativa é a **prática do uso impensado de testes psicológicos**, geralmente importados dos Estados Unidos. Estou falando, aqui, sobre isso simplesmente porque o uso crescente de testes expõe um dos "mecanismos" que geram direções metodológicas vazias na psicologia. (LEONTIEV, 1978, p.4, grifo nosso).

O referido "uso impensado de testes psicológicos" teve impacto tanto na rede regular de ensino na Rússia soviética como na rede "auxiliar", que abangia as escolas para crianças com deficiência e crianças "difíceis". Como vimos, a definição quanto a instituição escolar em que estudaria cada criança, se em escola regular ou "auxiliar" (especial), deveria estar de acordo com o resultado dos testes realizados, sendo o pedologista o profissional responsável por decidir o destino escolar dos alunos (FRASER, YASNITSKY, 2015; SVETLICHNAYA, 2006; ZAMSKY, 1995; PETROVSKY, 1991).

Zamsky (1995) ressalta o impacto negativo que essas avaliações pedológicas causaram à rede de escolas auxiliares na URSS, para as quais foram destinadas milhares de crianças que não tinham qualquer deficiência, mas que eram tinham tido apenas alguma dificuldade de aprendizagem ou comportamental na escola. Nesse sentido, afirma:

> Um impacto negativo nas atividades das escolas de ensino especial durante esse período foi exercido por uma pesquisa em massa, realizada por pedologistas, em crianças em idade escolar, a fim de identificar entre eles pessoas com um nível intelectual reduzido. Devido ao uso de testes falhos por pedologistas, aumentou o número de crianças que, do ponto de vista dos pedologistas, deveriam ser transferidas de uma escola pública comum para uma de ensino especial. Entre eles, havia crianças que não tiveram êxito escolar por várias razões: negligenciadas pedagogicamente, com atrasos no desenvolvimento, distúrbios comportamentais, etc[73]. (ZAMSKY, 1995, pp.317-318).

73 No original: *Отрицательное влияние на деятельность вспомогательной школы в этот период оказало проводимое педологами массовое обследование учащихся школ с целью выявления среди них лиц со сниженным интеллектуальным уровнем. Вследствие использования педологами несовершенных тестов росло количество детей, которые, с точки зрения педологов, подлежали переводу из массовой школы во вспомогательную. Среди них были дети по разным причинам неуспевающие: педагогически запущенные, с задержкой развития, с нарушениями поведения и пр.* (Замский, 1995, с. 317-318).

O autor ressalta, assim, o problema da crescente perda da especificidade da escola auxiliar soviética em decorrência dos testes pedológicos e seus erros de avaliação infantil, que ampliaram demasiadamente o conceito de "*criança difícil*", direcionando muitas daquelas que não teriam necessidade de um atendimento como o que buscava oferecer as escolas auxiliares. Por outro lado, os alunos que de fato demandavam um acompanhamento mais detido de suas deficiências acabavam não recebendo o devido atendimento, dado o inchaço das escolas auxiliares provocado pelos erros pedológicos no direcionamento escolar das crianças.

Zamsky (1995, p.304) chama a atenção, por outro lado, para o papel importante cumprido por Vigotski no campo da defectologia - este autor lança, por exemplo, uma coleção de artigos intitulada "*Edições da Educação de Crianças Cegas, Surdas e Retardadas Mentalmente*", além de ter estado à frente dos debates acerca da defectologia desde o início da década de 1920, tendo realizado suas primeiras pesquisas científicas neste campo. Zamsky (Ibid) menciona que

> Dessa forma, ele [Vigotski] propôs uma **compensação social do defeito** como tarefa prioritária da pedagogia especial. Vygotsky acreditava que a tarefa não era neutralizar socialmente as pessoas com atrasos mentais, mas educar indivíduos socialmente ativos a partir deles. Ele rejeitou a opinião de que os instintos e impulsos sociais eram reduzidos em pessoas com atrasos mentais.[74] (ZAMSKY, 1995, p.305).

No intuito de que a escola auxiliar/especial não perdesse a finalidade específica a qual se destinava, uma série de medidas foram tomadas pelo governo e Estado soviéticos, dentre as quais as ilustram as resoluções indicadas no quadro 07 a seguir:

74 No original: *Таким образом, в качестве первоочередной задачи специальной педагогики он выдвинул социальную компенсацию дефекта. Выготский считал, что задача состоит не в социальной нейтрализации умственно отсталых, а в воспитании из них социально активных индивидуумов. Он отвергал мнение, согласно которому у умственно отсталых понижены социальные инстинкты, .общественные импульсы.* (Замский, 1995, с. 305).

Quadro 07: Normativas soviéticas acerca da defectologia - anos 1920 até meados de 1930

Normativas soviéticas acerca da pedologia - anos 1920 e início de 1930			
Data	Título	Órgão	Assunto
1925	Resoluções a partir dos relatórios do Segundo Congresso Russo de Proteção Social e Legal de menores	Segundo Congresso Russo de Proteção Social e Legal de menores	Congresso confirmou a necessidade de "associar a pedagogia especial da criança fisicamente deficiente e da criança retardada com os princípios e métodos de educação social em geral."
1926, 26 de outubro	Sobre a seleção de crianças para instituições auxiliares de cuidado infantil	Decreto do Comissariado do Povo para a Educação da RSFSR	Indicou a necessidade de distinguir estritamente as crianças com retardo mental das crianças negligenciadas pedagogicamente, não permitido levar à uma escola especial crianças pedagogicamente negligenciadas
1926, 23 de novembro	Sobre instituições para crianças e adolescentes surdos, cegos e com retardo mental	Decreto do Conselho de Comissários do Povo da RSFSR	Pela primeira vez, os tipos de instituições para crianças anormais foram oficialmente definidos
1931, 08 de junho	Sobre os preparativos para a introdução de uma educação abrangente para crianças deficientes.	Comissariado do Povo para a Educação	Sobre a introdução da educação obrigatória universal de crianças deficientes.
1936, 11 de setembro	Sobre medidas práticas para melhorar o trabalho educacional e de treinamento em escolas especiais para crianças com retardo mental e de difícil educação	Comissariado do Povo da RSFSR	Confirma o desrespeito "flagrante" das autoridades nacionais de educação à escolas especiais, e define medidas de superação dos problemas identificados, principalmente estabelecendo aumento do período de estudo de cinco para sete anos e o trabalho de acordo com currículos e programas especiais. Além disso, desafiava a corrigir defeitos do desenvolvimento da criança, fortalecendo a saúde das crianças através de instalações médicas e educacionais, integrando com a capacitação profissional para crianças e jovens. A ordem sugeria revisar a composição dos alunos nas escolas auxiliares e, posteriormente, selecionar as crianças de acordo com a nova instrução. 332

Fonte: compilado pela autora, conforme dados de Zamsky (1995) e Resoluções educacionais oficiais da época.

Assim, vemos que desde a década de 1920 os desvios provocados pelos testes psicológicos pedológicos foram identificados e buscaram ser corrigidos também no campo da defectologia. Como tratamos no tópico anterior, a questão dos testes psicológicos nas escolas não foram fato isolado ou desligado de uma concepção mais ampla de ensino vigente na época, em especial presente no Comissariado do Povo para a Educação. Makarenko (1985, p.251), em seu conhecido *Livro para os pais*[75], por exemplo, afirma:

> Penso que o desejo de encontrar um “segredo” pedagógico parece ser devido em grande parte à pedologia, que recentemente caiu em descrédito. Vimos de tudo: especialistas e cientistas rodeavam as nossas crianças, trabalhavam com alguns dispositivos complicados, desenhos, tabelas e, ao final de seus trabalhos misteriosos, estampavam sobre a criança um número mágico: Qi = 88,5.[76] (MAKARENKO, 1985, p.251).

Desse modo, desde o princípio dos anos de 1930 algumas medidas em termos de política educacional foram tomadas, buscando minimizar não apenas a realização em massa dos referidos testes em crianças e jovens, mas também no intuito de conferir maior articulação, integração e adensamento curricular no sistema de ensino soviético[77].

---

75 Em nota da edição russa das Obras Escolhidas de Makarenko, lemos que: "*O “Livro” é uma declaração vívida contra a subestimação do papel da família na educação comunista (uma característica nos anos 20 do próprio A. S. Makarenko). Este trabalho foi uma espécie de resposta ao decreto do Comitê Central do Partido Comunista “Sobre desvios pedológicos no sistema dos Narkompros (Comissariado do Povo de Educação)” (1936), que exigia “restaurar plenamente os direitos da pedagogia e dos professores”, superar elementos de espontaneidade na educação, aumentar o papel da educação na construção socialista, fortalecer a determinação comunista de todo o sistema de formação do novo indivíduo* (...)*."* (Os editores, Vol.5, Obras Pedagógicas de Makarenko em 8 volumes, vol.V, p.320). No original: *«Книга»— яркое выступление против недооценки роли семьи в коммунистическом воспитании (недооценки, характерной в 20-е гг. и для самого А. С. Макаренко). Это произведение явилось своеобразным откликом на постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936), потребовавшее «восстановить полностью в правах педагогику и педагогов», преодолеть в воспитании элементы стихийности, повысить роль воспитания в социалистическом строительстве, укрепить коммунистическую целеустремленность всей системы формирования нового человека (...).*

76 No original: *Кажется, аппетитные мысли о педагогическом «секрете» в значительной мере обязаны недавно почившей педологии. Все видели: специалисты- ученые целыми хороводами ходили вокруг наших ребят, орудовали какими-то хитрыми аппаратами, чертежами, таблицами, а после таких таинственных трудов ставили над душой ребенка такой же таинственный магический знак: iQ=88,5.*

77 Ver Resolução do Comitê Central do PCUS (b) de 25 de julho de 1930, "**Sobre o ensino universal obrigatório**"; Resolução do Comitê Central do Partido Comunista da União Bolchevique de 21 de fevereiro de 1931, "**Sobre o progresso da educação primária universal**"; Resolução do Comitê

No que se refere, mais especificamente, à educação de crianças com deficiência, Segundo Zamsky (1995), o acontecimento mais impactante do período analisado foi a instituição, em 1931, da obrigatoriedade do ensino para crianças com deficiência entre 8 e 15 anos, ao lado da ampliação de cinco para sete anos de estudos, em um plano curricular que envolvia a educação pelo trabalho em fábricas auxiliares.

Porém, avançou a segregação de estudantes sem qualquer deficiência física ou mental para as escolas "auxiliares" na década de 1920, período de "auge" da pedologia na URSS (MINKOVA, 2013), assim como no início dos anos de 1930. Nesse sentido, Zamsky (1995) critica:

> A justa ansiedade expressa por I. I. Danyushevsky e outros defectologistas pelo destino das escolas de ensino especial não conseguiu impedir que estas perdessem sua especificidade entre 1931 e 1936, uma vez que a pedologia, que teve a maior parcela de culpa nesse processo vicioso, teve a maior influência na escola soviética nesse período.[78] (ZAMSKY, 1995, p.320).

Assim, autora registra que apesar de a pedologia ter reunido "*uma série de fatos valiosos caracterizando vários parâmetros do desenvolvimento físico e mental da criança, ela não foi capaz de interpretá-los do ponto de vista da interação de fatores biológicos e sociais no processo de desenvolvimento da personalidade*[79]**"** (ZAMSKY, 1995, p.331). Nesse sentido, a autora considera que a causa desses problemas foram identificados pelo Comitê Central do PCUS "*como uma liderança insatisfatória nas escolas e no desenvolvimento das ciências pedagógicas por parte do Narkompros (Comissariado do Povo de Educação)*"[80] (Idem, Ibidem, p.323) - fato que também será observado na

---

Central do PCUS (b) 25 de agosto de 1931 [publicada em 5 de setembro de 1931], "**Sobre a Escola Elementar e Secundária**"; Resolução do Comitê Central do PCUS (b) 25 de agosto de 1932, "**Sobre o currículo e o sistema da escola elementar e secundária**".

78 No original: *Выраженная И. И. Данюшевским и другими дефектологами справедливая тревога за судьбу вспомогательной школы не могла остановить процесса утраты вспомогательной школой своей специфики с 1931 по 1936 год, так как педология, которая больше всего повинна в этом порочном процессе, оказывала в этот период наибольшее влияние на советскую школу.* (Замский, 1995, с. 320).

79 No original: *Таким образом, следует признать, что, хотя педология и накопила ряд ценных фактов, характеризующих различные параметры физического и психического развития ребенка, она не сумела их интерпретировать с позиций взаимодействия биологических и социальных факторов в процессе развития личности.* (Замский, 1995, с. 331).

80 No original: *Причину всех этих недостатков ЦК ВКП (б) видел в неудовлетворительном руководстве школами и развитием педагогических наук со стороны Нарком-проса.* (Замский, 1995, с. 332).

Resolução acerca da Pedologia, de 04 de julho de 1936 (PCU(b)US, 1936/1974).

Por isso, a resolução de 11 de setembro de 1936, que tratou da retificação quanto ao trabalho defectológico, além de serem identificados problemas materiais e estruturais do trabalho com as crianças deficientes e estabelecer definições quanto à estrutura escolar, número máximo de 16 alunos por turma, dentre outros aspectos relevantes, o documento desafiava a escola soviética a "(...) *corrigir defeitos no desenvolvimento da criança, fortalecer a saúde das crianças por meio de medidas terapêuticas e pedagógicas e realizar a educação profissionalizante*"[81] (ZAMSKY, 1995, p.332).

Além disso, a resolução reiterou a necessidade da reavaliação da composição dos alunos das escolas auxiliares, o que já havia sido apontado na Resolução sobre a Pedologia, pouco mais de dois meses antes. De acordo com Zamsky (1995, p.333) "*A nova composição dos alunos permitiu ampliar o trabalho na escola de ensino especial de acordo com suas especificidades e com os desafios no ensino e desenvolvimento de crianças com retardo mental.*"[82] A esse respeito, Makarenko afirma, em *Experiência da metodologia de trabalho na colônia infantil*, que

> Superar esse problema [da avaliação escolar] seria completamente impossível se o tentássemos silogisticamente: as pessoas são diversas e o método é diverso. Isso é basicamente o que os pedologistas argumentaram quando criaram instituições separadas para os “difíceis” e para os normais. Hoje em dia também cometem erros ao educar meninos e meninas separadamente.[83] (MAKARENKO, 1932-1933/1983, p.170).

Assim, podemos observar de que maneiras a prática pedológica impactou o sistema de ensino soviético, que estava em processo de implementação e desenvolvimento, causando prejuízos quanto à avaliação de crianças e à organização pedagógica de escolas e das próprias redes (regular e auxiliar) públicas de ensino.

---

81 No original: *Наряду с осуществлением общих задач советской школы в деле воспитания и обучения детей она должна решать и специальные задачи: исправление дефектов развития ребенка, укрепление здоровья детей путем лечебно-педагогических мероприятий, обучение детей профессии.* (Замский, 1995, с. 332).

82 No original: *Новый состав учащихся позволил развернуть работу во вспомогательной школе в соответствии с ее спецификой и задачами обучения и воспитания умственно отсталых детей.* (Замский, 1995, с. 333).

83 No original: *Преодоление этой проблемы было бы совершенно невозможно, если бы мы разрешали ее силлогистически: разнообразны люди — разнообразен и метод. Приблизительно так рассуждали педологи, когда создавали отдельные учреждения для «трудных» и отдельные — для нормальных4. Да и теперь грешат, когда отдельно воспитывают мальчиков от девочек.*

3.2 A crise e o fim da pedologia como política educacional na URSS

Se do ponto de vista de seus empreendimentos escolares a pedologia não obteve sucesso no que se refere à realização de suas metas educacionais (realizar justos diagnósticos infantis, orientando a prática pedagógica em função dos mesmos), tendo em vista a perspectiva psicologizante da infância e tendo em conta as lacunas existentes entre alguns de seus postulados teóricos e a prática pedológica nas escolas, do ponto de vista de seus desafios teóricos, a pedologia parece também não ter conseguido avançar muito mais longe (MINKOVA, 2013, ZAMSKY, 1995). Ademais, o próprio objeto da pedologia[84] não conseguiu ser definido de maneira mais consistente.

> De fato, a pedologia durante todo o período de existência não foi capaz de determinar cientificamente o objeto de seu estudo. A expressão “pedologia é uma ciência sobre crianças”, sendo uma tradução simples, uma cópia, não poderia ser considerada uma definição científica. Isso foi perfeitamente compreendido pelos próprios pedologistas (Blonsky, Basov), aplicando muitos esforços para encontrar os problemas específicos de sua ciência, que não poderiam ser reduzidos aos problemas de campos de conhecimento relacionados.[85] (PETROVSKY, 1991, p.126).

No que se refere à uma das questões teóricas centrais da pedologia, a relação entre o papel da hereditariedade e do ambiente social no desenvolvimento psicológico, havia posicionamentos distintos no interior do movimento pedológico. Zamsky (1995) ressalta que enquanto alguns consideravam o efeito orgânico do ambiente sobre a criança, outros o enfocavam como um efeito reativo ou, ainda, refletido biologicamente. Apesar da

---

84 O próprio Vigtoski (1933-1934/2018), na primeira aula de *Palestras sobre Pedologia*, na qual apresenta o objeto e o método da pedologia, o autor discute acerca da imprecisão da definição literal de Pedologia como "*ciência da criança*", apontando que o estudo das patologias da infância, a educação e criação das crianças, assim como a psicologia da criança podem todas ser, em certa medida, consideradas como "ciência da criança" - não havendo, portanto, diferenciação entre elas. "*Portanto*", prossegue o autor, "*seria mais preciso dizer que a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança.* ***O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência***." (Idem, ibidem, p.18, grifo do original), seguindo a perspectiva do pedólogo S. Molozhavyj (conf. Van der Veer e Valsiner, 1999, p. 354).

85 No original: *Действительно, педология за весь период существования так и не смогла научно определить предмет своего исследования. Формулировка «педология — это наука, о детях», являясь простым переводом, калькой, не могла претендовать на положение научной дефиниции. Это прекрасно понимали сами педологи (Блонский, Басов), прилагая немало усилий к тому, чтобы найти специфические проблемы своей науки, которые не сводились бы к проблемам смежных областей знания.* (Петровский, 1991, 126).

existência de algumas distinções entre elas, tais abordagens estavam inseridas na perspectiva da pedologia:

> Com a influência orgânica do ambiente, a criança não apenas aprende externamente as normas de comportamento de seu ambiente, mas também por herança recebe as características inerentes ao seu ambiente. (ZAMSKY, 1995, p. 329)
> Os pedologistas consideravam como indução social direta o efeito do ambiente sobre a criança, no qual a criança empresta diretamente do ambiente formas de comportamento, atitudes etc.
> (...)
> E, finalmente, o impacto ambiental refletido biologicamente é, segundo os pedologistas, o impacto de fatores sanitários na condição física da criança.[86] (ZAMSKY, 1995, p. 330).

Assim, os enfoques acerca da relação entre o fator social e o biológico no desenvolvimento do indivíduo eram abordados de distintas maneiras, embora se mantivessem no campo pedológico. Para alguns cientistas, o ambiente social seria o fator dominante do desenvolvimento, enquanto para outos a lei biogenética, "(...) *segundo a qual a criança no seu desenvolvimento deve passar por todas as etapas do desenvolvimento humano"*[87]*,* é que forneceria a explicação adequada para tal (ZAMSKY, 1995, p.328).

A perspectiva de Vigotski e Luria, no bojo da pedologia e da psicologia do desenvolvimento, era designada como *sociogenética* pelos autores. Assim, os fatores sociais eram considerados importantes, apesar de o processo de desenvolvimento psicológico humano, em geral, percorrer um caminho psicogenético determinado.

Alguns autores críticos da pedologia, e mesmo outros, discutiram acerca do que consideraram como implicações pedagógicas derivadas do posicionamento teórico da concepção psicogenética do desenvolvimento infantil. A esse respeito, Zamsky (1995,

---

86 No original: *При органическом влиянии среды ребенок не только внешне усваивает нормы поведения своей среды, но и по наследству получает черты, присущие его среде.* (Замский, 1995, с. 329).
Под прямой социальной индукцией педологи понимали такое влияние среды на ребенка, при котором ребенок непосредственно заимствует из среды формы поведения, взгляды и т.д.
(...)
И наконец, биологически отраженное влияние среды представляет собой, по мнению педологов, воздействие санитарно-гигиенических факторов на физическое состояние ребенка. (Замский, 1995, с. 330)

87 Alguns [pedologistas] consideravam o ambiente social como o fator dominante no desenvolvimento da personalidade, enquanto outros se baseavam na lei biogenética, segundo a qual a criança em seu desenvolvimento deve passar por todas as etapas do desenvolvimento humano. (ZAMSKY, 1995, p. 328). No original: *Одни доминирующим фактором в развитии личности считали социальную среду, другие опирались на биогенетический закон, согласно которому ребенок в своем развитии обязательно проходит все стадии развития человечества.* (Замский, 1995, с. 328).

p.329) afirma que "*o reconhecimento dessa lei* [biogenética] *levou à subestimação do papel da pedagogia na educação"*[88]*.* E, prossegue: "*À luz desta lei, a pedagogia deve seguir apenas a mudança de estágios no desenvolvimento da criança, adaptar-se a esse processo fatal de desenvolvimento e não interferir nele."*[89] (ZAMSKY, 1995, p.329).

O pedagogo Makarenko (1986[a]) também argumenta nesse sentido, afirmando irônica e criticamente em *Literatura e arte na educação das crianças*, que

> Naturalmente, a pedologia foi construída sem objetivos políticos a partir da educação. Mas, na realidade, era uma política hostil para nós. Os pedologistas falavam sobre nós, educadores soviéticos, assim: vocês agora são *observadores passivos da criança* e uma *presença inativa na sua vida e desenvolvimento*, e devem permitir que a criança desenvolva livremente suas capacidades criativas.[90] (MAKARENKO, 1986[a], p.30).

Nessa passagem, percebemos a relação estabelecida por Makarenko entre a pedologia e a pedagogia de influência escolanovista, mas não só: a ênfase de observação passiva do desenvolvimento infantil adequa-se tanto à abordagem psicogenética do desenvolvimento, como à reflexológica e à reactológica na educação, que dá primazia à organização do ambiente escolar como conjunto de estímulos determinados, a fim de provocar as reações/respostas esperadas. Nos trabalhos dos anos de 1920 de Vigotski, podemos identificar tais concepções, em textos de obras como *Psicologia Pedagógica* (1926/2016), *Pedologia da Idade Escolar* (1928/1999) e *Pedologia do Adolescente* (1929-1931/1998).

No que se refere à prática de realização massiva de testes de inteligência nas escolas, apesar de alguns autores do campo pedológico (dentre eles, o próprio Vigotski) se posicionarem teoricamente contrários à simplificação dos testes psicológicos e à sua aplicação mecânica no contexto educacional, a influência da pedologia na análise da relação entre o desenvolvimento infantil e o ambiente parece ter sido fortemente impactante e taxativa (ZAMSKY, 1995; PETROVSKY, 1991).

---

88 No original: *Признание этого закона приводило к недооценке роли воспитания, педагогики.* (Замский, 1995, с. 328-329).

89 No original: *В свете этого закона педагогика должна лишь следовать за сменой стадий в развитии ребенка, приспосабливаться к этому фатальному процессу развития и не мешать ему.* (Замский, 1995, с. 329).

90 No original: *Совершенно естественно, что педология была построена на воспитании при отсутствии политических целей. Но на деле это была враждебная нам политика. Педологи рассуждали о нас, советских воспитателях, так: вы теперь являетесь сторонниками пассивного наблюдения за ребенком и бездеятельного присутствия при его жизни и развитии, а ребенок пускай себе свободно развивает свои творческие силы.*

Assim, tanto por parte dos pedólogos de abordagem mais diretamente biologizante, que faziam uso indiscriminado dos testes psicológicos de inteligência (Q.I), como aqueles que, numa perspectiva de maior valorização do ambiente social na análise do desenvolvimento infantil, definiam testes que incluíam quesitos à respeito do contexto familiar, econômico e cultural das crianças avaliadas, o padrão de interpretação de quadros estáticos do desenvolvimento infantil não parece ter sido superado pelos pedólogos práticos:

> Os pedologistas falharam na tentativa de um estudo dinâmico da criança. O uso de testagem como método principal levou a um estudo extremamente estático da criança. (...)
> Com base nesses conceitos sobre a influência do meio ambiente na criança, os pedologistas conduziram estudos nos quais esses fatores ambientais eram vulgarizados e apareciam de forma puramente mecânica e simplificada. Por exemplo, foi estabelecida uma relação direta entre a patologia e até a mortalidade infantil e o número de quartos ocupados pela família, entre a mortalidade infantil e a renda do pai, a relação entre o desenvolvimento mental da criança e sua classe social, etc.[91] (ZAMSKY, 1995, p.330).

É destacado por muitos autores críticos o fato de a incidência predominante das crianças diagnosticadas como "*difíceis*" pelos pedólogos foram aquelas mais pobres, oriundas das classes trabalhadoras do povo. Tal conceito pedológico passou a servir para designar um conjunto muito amplo de crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais - o que justificava a transferência em massa de crianças para as escolas "auxiliares" (especiais).

Apesar de alguns pedologistas terem chamado a atenção para a inadequação de tomar parâmetros isolados como sendo absolutos, e de considerar os fatores do ambiente presentes de modo desligado do modo como a criança reagia aos mesmos (VIGOTSKI,

---

91 No original: *Педологам не удалось осуществить попытку динамического изучения ребенка. Использование тестологии в качестве основного метода привело к крайне статичному изучению ребенка. (...) Исходя из этих предпосылок в оценке влияния среды на ребенка, педологи проводили исследования, в которых часто эти факторы влияния среды вульгаризировались и выступали в чисто механической, упрощенной форме. Например, устанавливалась прямая связь между детской патологией и даже смертностью и количеством занимаемых семьей комнат, между детской смертностью и размером заработка отца, связь между умственным развитием ребенка и его классовой и социальной принадлежностью и т.д.* (Замский, 1995, с. 330).

1933-1934/1991)[92], na prática não se verificou uma solução metodológica para o problema do diagnóstico infantil. Petrovsky (1991), por exemplo, afirma que

> Como já foi enfatizado, havia sérias razões para criticar os erros de pedologia, expressos na aplicação generalizada de testes nas escolas. De fato, como resultado de deficiências durante o desenvolvimento de testes de diagnóstico, quando esses testes são postos em prática, a criança é frequentemente, sem a devida justificativa, categorizada como “retardado mental”.[93] (PETROVSKY, 1991, p.135).

Assim, o conjunto de evidências históricas nos indica, além das incongruências teóricas e metodológicas presentes no interior do campo pedológico, estar correta a avaliação de um amplo conjunto de investigadores russos, tais como Minkova (2013), Svetlichnaya (2006), Zamsky (1995), Petrovsky (1991) e Holowinky, (1984-1985), para os quais o processo de desintegração e colapso do campo pedológico se deu por razões de ordem prioritariamente internas.

> No entanto, ela não se tornou isso. Na prática, os pedologistas não alcançaram uma síntese orgânica de anatomia, fisiologia e psicologia da infância. E esta é a razão da autodestruição da pedologia. Pode-se argumentar que o processo de decadência da pedologia foi um processo amplamente interno. Já no Primeiro Congresso Pedológico da União, realizado em 1927, observou-se que a pedologia possuia uma base fraca.[94] (ZAMSKY, 1995, p.325).

Enfatizaríamos nessa análise, além dos aspectos internos que dizem respeito à pesquisa pedológica, o impacto propriamente pedagógico das práticas pedológicas nas escolas públicas, nas redes regular e auxiliar de ensino. Em nossa perspectiva esse

92 Nesta conferência ministrada por Vigotski no Instituto Pedagógico de Herzen de Leningrado, o autor destaca a importância de se analisar a *vivência* da criança, "que significa a relação da personalidade com o meio. (...) Toda a análise da criança difícil demonstra que o essencial não é a situação em si mesma, em seus dados absolutos, senão o modo como a criança vivencia dita situação." Na versão em espanhol: "*Todo análisis del niño difícil demuestra que lo esencial no es la situación por sí misma en sus índices absolutos, sino el modo cómo vive dicha situación el niño*."

93 No original: *Как уже было подчеркнуто, имелись серьезные основания для критики ошибок педологии, выразившихся в широкой практике тестирования в школе. В самом деле, в результате недостатков, выявленных при разработке диагностических тестов, при применении этих тестов на практике, ребенок нередко без должных оснований зачисляется в разряд «умственно отсталых».*(Петровский, 1991, p.135).

94 No original: *Однако таковой она не стала. Практически органического синтеза анатомии, физиологии и психологии детского возраста педологи не достигли. И в этом причина самоуничтожения педологии. Можно утверждать, что процесс распада педологии был процессом в значительной степени внутренним. Уже на состоявшемся в 1927 году Первом Всесоюзном педологическом съезде отмечалось, что педология строит свою работу на непрочном фундаменте.* (Замский, 1995, с. 325).

parece ter sido um fator decisivo para a crise da pedologia - o que colocou em questão suas bases teóricas e metodológicas básicas, assim como seu objetivo expresso e normatizado de orientar a prática pedagógica escolar e não escolar.

Assim, conforme afirma Holowinsky (1984-1985, p.542), "*o movimento pedológico foi substituído nos anos de 1930 por uma política anti-testes*"[95] nas escolas soviéticas, o que levou à uma reorganização geral da composição das escolas, de modo a reintegrar as crianças sem deficiência à rede regular de ensino, dentre outras medidas. Um conjunto de Resoluções do Comissariado do Povo da RSFSR, assim como do CC do PC(b)US, nesse período, visaram dar enfrentamento aos problemas educacionais identificados, dentre os quais a prática pedológica nas escolas se destacava como um deles.

Exemplo de resistência pedagógica aos testes pedológicos pode ser observado na curiosa passagem de um relato de Makarenko acerca da obra *Bandeira nas Torres,* um dos trabalhos mais importantes deste autor, no qual relata o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Colônia Dzerjinski (realizado de 1928-1932).

> Certa vez eles [os pedologistas] quiseram verificar a organização do nosso coletivo e começaram a fazer perguntas às crianças: “Imagine que você tem um barco, ele afundou. O que você vai fazer?" As crianças respondiam: “Não temos barco nenhum e não vamos fazer nada”. Consequentemente, nossa equipe sabia muito bem o que era pedologia.[96] (MAKARENKO, 1986[c], p.195).

Nesse depoimento, percebe-se a resistência dos jovens em responder às questões dos protocolos pedológicos, os quais incluíam, como vimos no trecho citado, perguntas envolvendo relações de causalidade e projeções de reações lógicas a situações hipotéticas - que visavam analisar a capacidade de abstração e adequação de relações causa-efeito pelos sujeitos.

No sentido de reorientar a prática pedagógica nas escolas, desde o início da década de 1930 foram várias as orientações e novas resoluções adotadas acerca da organização escolar. Essas trataram em relação aos sentidos e organização

95 No original: "*The initial, so-called pedology movement was replaced in the 1930s by an anti-testing policy* (...)" (HOLOWINSKY, 1984-1985, p.542).

96 No original: *Однажды они пожелали проверить организованность нашего коллектива и начали задавать ребятам вопросы: «Представьте, у вас есть лодка, она затонула. Что вы будете делать?» Ребята на это ответили:, «Никакой у нас лодки нет, и ничего мы делать не будем». Следовательно, коллектив наш прекрасно знал, что такое педология.*

pedagógica da educação politécnica, aspectos didático-curriculares do ensino das disciplinas científicas (em resposta à fragmentação e espontaneísmo derivados das metodologias ativas), bem como a aspectos referentes à valorização da profissão docente, restabelecendo a liderança dos professores no trabalho pedagógico escolar, estabelecendo a melhoria dos salários e condições gerais de trabalho, bem como estimulando a participação teórica dos professores através da composição docente em corpos editoriais de periódicos pedagógicos, dentre outras medidas.

Na Resolução do Comitê Central do PC(b)US de 25 de agosto de 1932, "*Sobre programas educacionais e currículo na escola primária e secundária*" era ressaltada a defesa das funções pedagógicas dos professores na escola: "*O Comitê Central determina aos Comissariados de Educação e seus órgãos a garantirem incondicionalmente o papel de liderança do corpo docente em todo o trabalho educacional da escola*[97]" (PC(b)US, 1932/1974, p.163). Subjacente à essa indicação normativa de que os docentes deveriam retomar a direção pedagógica do trabalho escolar, está a crítica ao fato de que esse teria sido, em grande parte, deslocado para os pedólogos práticos nas escolas. Tanto nos parece assim que, na sequência, a mesma Resolução firma que:

> c) A base para o monitoramento do trabalho escolar deve ser o registro individual e sistemático do conhecimento do aluno. **O professor deve estudar cuidadosamente cada aluno no decorrer do ensino**. Com base nesse estudo, **o professor deve elaborar uma caracterização do desempenho acadêmico de cada aluno na sua disciplina ao final de cada trimestre**. Quaisquer esquemas complexos e formas de monitoramento e relatórios [pedológicos] devem ser proibidos. [98]. (PC(b)US, 1932/1974, p.163, grifos nossos).

Assim, ao mesmo tempo em que atribui ao professor a função de avaliação dos alunos no processo escolar, a Resolução faz menção e proíbe os "esquemas complexos (...) e relatórios [*pedológicos*]" que vinham sendo aplicados correntemente.

---

97 No original: *"ЦК обязывает наркомпросы и их органы безусловно обеспечить во всей учебной работе школы руководящую роль преподавательского персонала.*" (КПСС, 1974, p. 163).

98 No original: *"в) В основу учета школьной работы должен быть положен текущий индивидуальный, систематически проводимый учет знаний учащихся. Преподаватель должен в процессе учебной работы внимательно изучать каждого ученика. На основе этого изучения преподаватель обязан в конце каждой четверти составлять характеристику успеваемости каждого ученика по данному предмету. Всякие сложные схемы и формы учета и отчетности — запретить.*" (СССР, 1974, p. 163).

Em 1935 esse tema volta à ser tratado institucionalmente, agora na Resolução do Comissariado do Povo e do CC do PCUS, de 3 de setembro daquele ano, na qual se lê que "*O sistema para avaliar o desempenho do aluno estabelecido pelos Narkompros (Comissariados do Povo de Educação) não fornece uma visão clara sobre o conhecimento real do aluno e leva, na prática, à redução na qualidade de ensino.*[99]" (URSS; PC(b)US, 1935/1974, p.170). Nesse caso, também, a crítica ao sistema de avaliação pedológica das crianças é feita, além de indicada sua consequência mais imediata de rebaixamento do suposto nível cognitivo das crianças - o que, como discutido, estaria acarretando na transferência em massa e injustificada de crianças sem deficiência para as escolas especiais.

O fio condutor geral dessas resoluções e medidas foi a luta pela universalização do ensino primário obrigatório, de caráter científico e vinculado ao trabalho, tanto para a rede regular de ensino como para a auxiliar, com suas adequações necessárias, como vimos. Por isso, preocupações acerca do *paralelismo* curricular, presente em um quadro escolar de desestruturação orgânica do sistema de ensino (que deixava à mercê das experiências individuais as definições curriculares), eram enfrentadas, em busca de uma melhor organização do trabalho pedagógico e do fortalecimento do sistema escolar (*Resolução...25 de agosto 1932*).

A partir de pesquisa realizada nos arquivos do *Centro Russo para o Armazenamento e Estudo de Documentos da História Recente* (RCHIDNI) e no *Arquivo Estatal da Federação Russa* (GARF), Rodin (s/d) identificou que uma comissão do *Bureau* Político do Comitê Central do PCUS foi criada em fevereiro de 1935 com a finalidade de avaliar as condições do sistema de ensino soviético. Compuseram essa comissão A. A. Zhdanov, na condição de seu presidente, K. E. Voroshilov, A. S. Bubnov, N. S. Khrushchev, N. A. Bulganin, A. V. Kosarev, GG Yagoda, N.K. Krupskaya, além de trabalhadores e órgãos soviéticos de Moscou (conf.Rodin, s/d).

A comissão realizou uma pesquisa em escolas nas cidades de Moscou, Leningrado, Kharkov, Kiev e Minsk, onde identificaram uma série de degradações das condições educacionais e das relações entre os jovens nas escolas. Dada a gravidade

99 No original: *“Установленная наркомпросами система оценки успеваемости учащихся не дает предотавления о фактических знаниях ученика и ведет на практике к понижению уровня учебы.”* (КПСС, 1985, p.263).

expressa no relatório da referida comissão, o Comissariado do Povo para a Instrução Pública foi duramente criticado, e em reunião seguinte o *Bureau* Político definiu pela criação de outras três comissões, uma para cada nível de ensino, composta pelos "*líderes mais proeminentes do partido e do governo, profissionais de educação*[100]", segundo Rodin (Ibid, p.01)[101]. De acordo com esse autor,

> Os membros das comissões, que se familiarizaram com o trabalho do Instituto Pedológico de Leningrado, com as atividades de pedologistas nos departamentos de educação pública e escolas secundárias, condenaram a prática de pesquisas realizadas por pedologistas, sua coleção de vários certificados e documentos relacionados à situação familiar dos alunos. Segundo os inspetores, tudo isso enfatizava a desigualdade social dos estudantes e contribuía para o surgimento de conflitos entre deles[102]. (RODIN, s/d, p.01).

A respeito das pesquisas sobre as *condições de vida familiar dos alunos*, Zhdanov produziu um relatório em 04 de abril de 1936, intitulado "*Sobre os questionários para pesquisa das condições das famílias dos estudantes, publicados pelo Instituto Pedológico de Leningrado*"[103], apresentado em reunião do Comitê do PC(b)US da cidade de Leningrado. Muito embora saibamos que a linha sociogenética da pedologia ressaltava a necessidade de um diagnóstico não puramente cognitivo nem sequer estático do ponto de vista dos fatores ambientais, parece ser essa a abordagem prática que predominou na aplicação dos mesmos nas escolas. Nesse sentido, Zhdanov teria afirmado em seu relatório que os pedologistas "*entram nos assuntos privados da família, 'lavam a roupa suja' e que suas atividades levam a conflitos*"[104]

---

100 No original: *"(...) вошли виднейшие партийные и государственные деятели, работники просвещения.*" (RODIN, s/d, p.01).

101 Rodin (s/d, p.02) especifica: A.A. Zhdanov chefiou a comissão para o ensino superior, o chefe do departamento escolar do Comitê Central do Partido Comunista da União dos Bolcheviques B.I. Volin - a comissão para escolas secundárias e secundárias incompletas, o secretário geral do Comitê Central de Komsomol A.V. Kosarev - a comissão para a escola primária.

102 No original: *"Члены комиссий, впервые ознакомившиеся с работой Ленинградского педологического института, с деятельностью педологов в отделах народного образования и общеобразовательных школах, осудили практику опросов, проводимых педологами, собирание ими различных справок и документов, касающихся семейно-бытовых условий школьников. По мнению проверяющих, все это как бы подчеркивало социальное неравенство учащихся и способствовало возникновению в их среде конфликтов."* (RODIN, s/d, p.01)

103 No original: *"Об анкетах обследования семейно-бытовых условий учащихся, изданных Ленинградским педо-логическим институтом"* (In, Родин, s/d, c. 02).

104 No original: *Докладчик заявил, что путем анкетирования школьников педологи "залезают во внутренние дела семьи и роются в грязном белье", а их деятельность приводит к конфликтам.* (*apud*, Родин, s/d, c. 02).

(conf. Rodin,s/d).

> Na opinião de A. A. Zhdanov, toda a metodologia da pedologia é baseada na busca de fatores negativos na vida não apenas da criança, mas também dos pais e avós. O orador [*Zhdanov*] via o perigo da pedologia nos seus “métodos inquisitoriais”, que aumentariam o número de crianças difíceis “inúmeras vezes, porque todos podem ter anomalias em algum lugar, em algum elo".[105] (RCCHIDNI. F. 77. Op. 1. D. 570. L. 2 *apud* Rodin, s/d, p.02).

Assim, as comissões percorreram escolas primárias, secundárias e auxiliares, além das universidades, conversaram com professores, pedagogos, pedologistas e pais, no intuito de levantar as condições gerais de educação nos diferentes níveis de ensino. Segundo Rodin (Idem, Ibidem), duas resoluções tomaram por base os resultados do trabalho dessas comissões: "*Sobre a organização das atividades educacionias e do programa interno na escola primária, secundária incompleta e secundária*", de 3 de setembro de 1935, e "*Sobre o funcionamento das instituições educacionais superiores e sobre a gestão da escola superior*[106]", de 23 de junho de 1936, ambas aprovadas pelo Comissariado do Povo da URSS e o CC do PC(b)US (URSS; PC(b)US, 1935/1974; URSS; PC(b)US, 1936/1974).

A primeira delas se inicia traçando um panorama dos avanços no campo educacional soviético para, em seguida, criticar o Comissariado do Povo da RSFSR e das demais repúblicas da URSS, pelo insuficiente acompanhamento mais próximo do trabalho pedagógico nas escolas e universidades soviéticas. A resolução afirma que ainda não há unidade curricular no sistema de ensino e que os níveis de ensino "primário, secundário e secundário incompletos" seriam frequentemente substituídos por "*etapas e centros*" fragmentados. Além disso, aponta que

---

105 No original: *"По мнению А. А. Жданова, вся методология педологии основана на поиске негативных фактов из жизни не только ребенка, но и родителей, дедушек и бабушек. Опасность педологии оратор видел в том, что ее "инквизиторские методы" увеличат количество трудных детей в "неисчислимое количество раз, ибо у каждого можно найти аномалии где-нибудь, в каком-нибудь звене*" (см.: РЦХИДНИ. Ф. 77. Оп. 1. Д. 570. Л. 1)." (Родин, s/d, p.02).

106 No original: *"Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе",* e *"О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой"* (*apud* Родин, s/d, p.01).

> Os currículos e programas estão sujeitos a alterações anuais, o que compromete a estabilidade e a sistemática no ensino dos fundamentos das ciências na escola. Tudo isso leva a uma desorganização do trabalho acadêmico, desorienta os professores e consequentemente deixa o conhecimento dos alunos ainda insatisfatório, e aqueles que se formam na escola se encontram com aprendizagem insuficiente para estudar ciências no ensino superior.[107] (URSS; PC(b)US, 1935/1974, p.170).

Assim percebemos que a preocupação central era com o estabelecimento de uma organização escolar unificada e não fragmentada, científica e não espontaneísta. No que se refere mais diretamente à pedologia, a mesma resolução indica que "*A admissão de crianças na escola, o avanço de alunos entre as séries, bem como a sua graduação são mal organizadas.*[108]" (URSS; PC(b)US, 1935/1974, p.170). Nesse sentido, a Resolução define que "*Os estudantes transferidos entre escolas devem ser admitidos para a série apropriada sem testes*[109]" (Idem, Ibidem, p.171). Essas eram tarefas até então atribuídas aos pedologistas, como vimos nas resoluções do Comissariado do Povo para a Educação de 1924, 1928 e 1931[110].

Outra definição importante que também diz respeito aos procedimentos de inscrição dos alunos na escola é que da Resolução do PC(b)US de 03 de setembro de 1935 em diante, os pais ficam isentos de enviar um excesso de documentação além da mínima exigida, uma vez que esta resolve: "*Proibir que sejam exigidos dos pais documentos e certificados para a escola, além dos estabelecidos por lei (pedido de admissão na escola, documento comprovando a idade da criança e um certificado de vacinação da varíola).*"[111] (URSS; PC(b)US, 1935/1974, p.171).

Esse ponto, segundo Rodin (s/d) foi um dos levantados por Zhdanov em seu

---

107 No original: *"Учебные планы и программы подвергаются ежегодным изменениям, чем нарушается устойчивость и систематичность прохождения основ наук в школе. Все это влечет за собой дезорганизацию учебной работы, дезориентирует учителя, вследствие чего знания учащихся остаются все еще неудовлетворительными, а оканчивающие школу обнаруживают недостаточную подготовку для прохождения наук в высшей школе*." (КПСС, 1985, p.263)

108 No original: *"Неудовлетворительно организованы прием детей в школу, перевод учащихся из класса в класс и их выпуск."* (КПСС, 1985, p.264).

109 No original: "*Учащихся, переходящих из одной школы в другую, пранимать в соответствующий класс без испытаний.*" (КПСС, 1985, p.265).

110 Ver quadro 06 no tópico 3.1.1.

111 No original: *Запретить требовать от родителей представления в школу документов и справок, кроме установленных законом (заявление о приеме в школу, документ о возрасте ребенка и справка о привитии оспы).* (КПСС, 1985, p.171).

relatório das atividades da comissão que presidiu, uma vez que o mesmo havia identificado que estavam sendo cobrados dos pais uma série de documentos, relatórios pedológicos dos filhos, etc., no processo de transferência de uma instituição de ensino para outra. Essa medida de simplificação dos procedimentos, portanto, além de atingir uma burocracia considerada desnecessária, retirava a centralidade da pedologia nesses processos de transferência escolar e alocação dos alunos nas turmas.

Além desse aspecto, a Resolução também atribui a responsabilidade ao Departamento Escolar do Comitê Central do PCUS de envolver os Comissariados do Povo para a Instrução Pública da URSS para o desenvolvimento de padrões de desempenho dos alunos em idade escolar, unificando o nível de conhecimento pretendido em cada área - medida que também deslocava dos diagnósticos pedológicos tal atribuição (PC(b)US, Resolução de 03 de setembro 1935, 1985, cap.3, §7).

Visando minimizar a transferência indevida de crianças não deficientes para as escolas auxiliares, a Resolução define "Estabelecer, que o direito de expulsar estudantes por má conduta seja concedido aos departamentos distritais ou municipais da educação pública com base em uma requisição do diretor (administrador) da escola. A admissão de estudantes expulsos na escola é realizada da maneira usual[112]" (PC(b)US, Resolução de 03 de setembro 1935, 1985, p.266). Dessa maneira buscava-se dificultar o processo arbitrário de realocação estudantil em função de problemas de comportamento e conduta - mal avaliados, muitas vezes, com a assim designada "*infância difícil*"[113].

Como parte dos trabalhos da comissão, Zhdanov propôs realizar um debate "*em toda a extensão*" sobre a pedologia. Em palestra com o tema "*Recepção aos professores e pedologistas das escolas de Leningrado*"[114], Zhdanov debateu com professores, pedologistas e demais interessados acerca da teoria e da prática

---

112 No original: *Установить, что право исключения учащихся за особые проступки предоставляется районным или городским отделам народного образования по мотявированному представлению директора (заведующего) школы. Прием исключенных учеников в школу производить в обычном порядке.* (КПСС, 1985, p.266).

113 Em seu relatório de abril de 1936, Zhdanov indicou que a quantidade de crianças consideradas "difíceis" aumentou 60% em apenas dois anos, na cidade de Leningrado (conf. RODIN, s/d).

114 Rodin (s/d) informa que essa palestra ocorreu apenas 9 dias antes da publicação da Resolução do Comitê Central sobre a pedologia, a qual tomou por base o relatório elaborado por Zhdanov.

pedológica, quando expôs seus pontos de vista e os resultados dos estudos realizados, ao que obteve, segundo Rodin (s/d), forte adesão.

> A.A. Zhdanov definiu imediatamente o tom, o tema e a direção da conversa, chamando a recepção que ocorria de uma reunião amigável dedicada à “questão da relação entre ciência pedagógica e pedologia”. Os presentes foram imediatamente capazes de entender que a pedagogia é uma ciência e a pedologia é outra coisa. (…) Para tranquilizar os pedologistas convidados, A.A. Zhdanov enfatizou que eles não foram convidados para serem repreendidos, já que “em grande parte os pedologistas são vítimas das configurações em que trabalharam” (ibid., D. 596. L. 6) (…) A.A. Zhdanov chamou a atenção para o fato de que o controle sobre a pedagogia foi injustificadamente transferido para a pedologia, que “pegou para si questões como requisitos de aulas, memória, percepção e pensamento” e, como resultado, “o desenvolvimento de questões científicas da pedagogia parou”. Pedologistas teóricos foram acusados de tentarem “provar o atraso das crianças proletárias” (ibid., D. 595. L. 5).[115]"(RODIN, s / d, p.03).

Nos trechos do relatório que documenta o debate, podemos perceber a postura de chamar à discussão os pedologistas práticos, diferenciando-os dos pedologistas teóricos - os quais seriam os responsáveis pela elaboração conceitual e metodológica colocados em prática pelos primeiros. Evidencia-se, também, uma preocupação com o controle efetuado pela pedologia sobre a pedagogia e as implicações didáticas e teóricas que isso teve, na perspectiva de Zhdanov, para a ciência pedagógica. A respeito da crítica a categorização das "*crianças difíceis*", Rodin (Idem, p.03) ressalta a concordância geral dos participantes da discussão a esse respeito, os quais teriam argumentado que "*nas escolas onde os pedologistas ainda não foram contratados, não há crianças difíceis de educar e, onde eles já trabalham, o número de crianças difíceis está em constante crescimento.*[116]"

115No original: *"А.А.Жданов сразу же задал тон, тему и направление предстоящего разговора, назвав начавшийся прием товарищеской встречей, посвященной 'вопросу о соотношении педагогической науки и педологии'. Присутствующим сразу же давалось понять, что педагогика является наукой, а педология — чем-то другим. (...) Чтобы успокоить приглашенных педологов, А.А.Жданов подчеркнул, что их пригласили не для того, чтобы ругать, так как 'в значительной части педологи являются жертвами тех установок, по которым они работали' (там же. Д. 596. Л. 6). (...) А.А.Жданов обратил внимание на то, что контроль над педагогикой неоправданно передан педологии, которая "забрала себе такие вопросы, как требования к уроку, память, восприятие и мышление", а в результате "разработка научных вопросов педагогики приостановилась". Педологи-теоретики обвинялись в том, что они стремятся 'доказать отсталость пролетарских детей*' (там же. Д. 595. Л. 5)." (RODIN, s/d, p.03).

116No original: "(...) *в тех школах, где педологов еще не ввели в штат, трудновоспитуемых детей нет, а там, где они уже работают, количество трудных ребят постоянно растет*." (RODIN,

No debate ocorrido em Leningrado, porém, Rodin (s/d) acrescenta que a posição de Zhdanov de levar o mais amplamente possível a discussão crítica à pedologia sem, contudo, estancar o debate com alguma "solução administrativa" para a questão, não foi a única. A posição do chefe da Administração da Cidade de Leningrado M.A. Aleksinsky, por exemplo, teria sido a de exigir o fim da pedologia[117].

> A.A. Zhdanov propôs apenas reformar o Instituto Pedológico, no entanto M.A. Aleksinsky insistiu em sua completa eliminação, considerando as atividades dos pedologistas como propositalmente destruidoras. Além disso, ele pediu para expulsar da escola não apenas os pedologistas, mas também os professores, que foram ensinados a partir de livros contendo “perversões pedológicas”[118] (RODIN, s/d, p.04).

Uma decorrência teórica da luta entre as posições críticas à pedologia pode ser assim ser compreendida: enquanto uma posição demandava maior aprofundamento e vitalidade ao debate científico, com a refutação ou não interna dos pontos de vista teóricos e práticos considerados equivocados na pedologia, para o outro posicionamento bastava uma refutação geral e superficial da pedologia, uma vez que, supostamente, o debate estaria já saturado - o que revelava, talvez, a não

---

s/d, p.03).

117 Rodin (s/d) menciona que após a publicação da Resolução de 04 de julho de 1936 o debate de posições acerca de como a pedologia seria aboradada prosseguiu. A esse respeito, Aleksinsky parece ter mantido a postura adotada no debate em Leningrado, quando da Reunião de Toda a Rússia sobre Ciências Pedagógicas, ocorrida em abril de 1937, segundo o mesmo autor. Assim Rodin interpreta tal posicionamento em meio à luta política e teórica acerca da pedologia: "*O desejo de dar uma análise objetiva de sua atividade teórica foi considerado como apoio direto à pseudociência* [pedológica]. *Assim, na reunião de toda a Rússia sobre ciências pedagógicas, em abril de 1937, foram feitas três palestras extremamente críticas: "M.Ya. Basov como representante da pseudociência pedológica", "P.P. Blonsky como pedagogo e pedologista" e "L.S. Vygotsky e questões de pensamento e fala em suas obras ". No entanto, avaliando essas palestras, M.A. Aleksinsky chegou à conclusão de que seus autores,doutores em ciências pedagógicas, Kamenev, A.P. Pinkevich e S.E. Gaysinovich, teriam atuado essencialmente como defensores da pedologia (ver: RCCHIDNI. F.77, Op.1, D. 2301. L. 1)*". No original: *Стремление дать объективный анализ их теоретической деятельности расценивалось как прямая поддержка лженауки. Так, на Всероссийском совещании по педагогическим наукам в апреле 1937 г. прозвучали три резко критических доклада: "М.Я. Басов как представитель педологической лженауки", "П.П. Блонский как педагог и, педолог" и "Л.С. Выготский и вопросы мышления и речи в его работах". И тем не менее, оценивая эти выступления, М.А. Алексинский пришел к выводу, что их авторы — доктора педагогических наук С.Б. Каменев, А.П. Пинкевич и С.Е. Гайсинович в сущности выступили защитниками педологии (см.: там же. Д. 2301. Л. 1).*

118 No original: "*А.А.Жданов предложил лишь реформировать Педологический институт, М.А.Алексинский же настаивал на его полной ликвидации, расценивая деятельность педологов как целенаправленно вредительскую. Более того, он призывал изгонять из школы не только педологов, но и учителей, которые в свое время обучались по учебникам, содержавшим 'педологические извращения'.*" (RODIN, s/d, p.04).

compreensão de sua necessidade por parte dos adeptos dessa posição (como parece ter sido o caso de Alesksinsky, conforme Rodin [s/d]).

É importante termos em conta esse panorama de fundo para compreendermos dinamicamente o decurso da luta contra os posicionamentos teóricos e práticos da pedologia na educação soviética. Assim, a partir dos resultados encontrados em seu estudo sobre a prática pedológica nas escolas e instituições de nível superior de ensino, o relatório de Zhdanov, intitulado "*Sobre os desvios pedológicos no Sistema do Comissariado do Povo para Educação*", afirmava que essas não se tratavam de um problema local de Leningrado ou mesmo regional, mas de um problema nacional. Segundo Rodin (s/d), em seu relatório Zhdanov propõe as seguintes medidas:

> 1. restaurar os plenos direitos da pedagogia e dos professores;
> 2. eliminar o vínculo de pedologistas nas escolas e remover os livros de pedologia;
> 3. revisar as escolas para crianças com dificuldade de aprendizagem, transferindo a maior parte das crianças para as escolas regulares;
> 4. abolir o ensino de pedologia nos institutos e escolas técnicas pedagógicos;
> 5. condenar na imprensa todos os livros teóricos publicados até agora pelos atuais pedologistas;
> 6. transferir os profissionais de pedologia para a função de pedagogos, caso o desejarem.[119]"(RCCHIDNI, F.17. Op.3. D. 978. L. 2, *apud* RODIN, s/d, p.04).

Podemos dizer que as proposições de Zhidanov giraram entorno de restituir aos professores suas prerrogativas pedagógicas, assim como à pedagogia seu estatuto científico. Por outro lado, sugeriram promover uma revisão geral acerca das crianças com e sem deficiência que haviam sido deslocadas das escolas regulares para as auxiliares - muitas vezes, sem necessidade real. As propostas abrangiam, também, a formação de professores, a qual deveria, na opinião do propositor, deixar de ter a pedologia como centro e fundamento teórico, como vinha ocorrendo até então. Além disso, medida acerca do aprofundamento da discussão teórica foi feita, no sentido de promover a crítica por escrito das obras pedológicas publicadas. Por fim, no aspecto profissional, foi proposta a transferência dos profissionais práticos em pedologia para a

---

119"*1. восстановил, полностью в правах педагогику и педагогов; 2. ликвидировать звено педологов в школах и изъять педологические учебники; 3. пересмотреть школы для трудновоспитуемых детей, переведя основную массу детей в нормальные школы; 4. упразднить преподавание педологии... в пединститутах и техникумах; 5. осудить в печати все вышедшие до сих пор теоретические книги теперешних педологов; 6. желающих педологов-практиков перевести в педагоги"* (там же. Ф. 17. Оп. 3. Д. 978. Л. 2)." (RODIN, s/d, p.04).

docência, estabelecendo o fim do vínculo institucional dos pedologistas com as escolas.

Dois dias após o debate em Leningrado, em reunião do *Buerau* Político do CC do PC(b)US que discutiu sobre o tema com base no relatório de Zhdanov, uma comissão foi formada para redigir uma resolução correspondente[120](RODIN, s/d). Apenas sete dias depois, a Resolução de 04 de julho de 1936 intitulada "*Sobre os desvios pedológicos no Sistema do Comissariado do Povo para Educação*" foi publicada (PC(b)US, 1936/1974). Por definição do Bureau Político, as propostas de Zhdanov foram todas incluídas na resolução.

A Resolução inicia com uma crítica ao Comissariado do Povo para a Instrução Pública da Federação Russa e aos comissariados das demais Repúblicas Soviéticas por permitirem "*o desenvolvimento de certos erros em seu plano de ação escolar*", que teriam sido ocasionados "*pela ampla aceitação proporcionada pelas escolas aos chamados 'pedólogos', concedendo-lhes exagerada responsabilidade e designando-os para funções de maior importância na gestão das escolas e na educação dos alunos.*[121]" (PC(b)US, 1936/1974, p.173). Nesse sentido, a Resolução retoma em seu texto as atribuições dos pedólogos no âmbito escolar, definidas pelo próprio Comissariado da Instrução Pública, conforme já visto.

> Por ordens dos Comissários do Povo, os pedologistas foram incumbidos das tarefas de organizar as aulas, modificar e adaptar o programa escolar, dirigir todo o processo educacional com o "objetivo de pedologizar as escolas e os professores", determinar as razões do mau desempenho dos alunos, dirigir a educação política, determinar a profissão de formandos do ensino médio, transferir das escolas estudantes com baixo desempenho, etc.
>
> A criação na escola de uma organização de pedologistas paralela ao corpo docente e independente dos professores, com centros administrativos próprios na forma de várias salas pedológicas, laboratórios regionais e institutos de pesquisa, a fragmentação do trabalho educacional entre professores e pedologistas, a partir da condição de que os professores foram controlados pela equipe pedológica - tudo isso não podia deixar de reduzir o efetivo papel e a responsabilidade do professor em estabelecer o trabalho educacional, não podia deixar de criar uma falta real de controle na gestão da escola, não podia deixar de prejudicar toda a causa da escola soviética.[122] (PC(b)US, 1936/1974, p.173).

120 Segundo Rodin (s/d) a comissão foi composta, dentre outros, por A.A. A. S. Bubnov e G. N. Kaminsky.

121 No original: "(…) *выразившиеся в массовом насаждении в школах так называемых «педологов» и передоверии им важнейших функций по руководству школой и воспитанию учащихся."* (PC(b)US, 1974, p. 173).

122 No original: *Распоряжениями наркомпросов на педологов были возложены обязанности комплектования классов, организации школьного режима, направление всего учебного процесса*

A abrangência de fato extremamente ampla das funções dos pedólogos no âmbito escolar já vinha sendo criticada por professores, pedagogos e até mesmo por alguns pedólogos, no curso do debate. Como abordamos neste capítulo, até mesmo do ponto de vista institucional algumas Resoluções anteriores tocaram tangencialmente nesse problema, buscando minimizá-lo. Era, porém a primeira normativa expressamente crítica à pedologia que, ao mesmo tempo, representava a culminação de pelo menos oito anos de discussões e embates teóricos e práticos na educação, entre as abordagens pedológicas e pedagógicas da época. Enquanto as primeiras tiveram grande força ao longo da década de 1920 e início de 1930, as segundas (especialmente o campo pedagógico de cunho social e político) passam a ter hegemonia no decorrer dos anos de 1930, o que se expressa nas reformas educacionais ocorridas, bem como na própria extinção do vínculo da pedologia nas escolas primárias, secundárias, técnicas e nas universidades (em cursos de formação de professores).

Apesar de alguns autores não concordarem com que tenha ocorrido a referida secundarização da pedagogia pela pedologia nos anos de 1920 e início de 1930, como é o caso de Svetlichnaya (2006) por exemplo, não deixam de reconhecer a primazia pedológica nas faculdades pedagógicas e nos cursos de formação docente: "*A pedologia era quase central na formação básica dos professores. (...) A pedologia foi considerada um dos principais meios de identificação das características individuais e do nível de desenvolvimento de crianças e adolescentes.*"[123] (Idem, Ibidem, p.123).

Quanto a outro aspecto considerado problemático, a crítica da Resolução volta-se para o problema dos testes psicológicos em larga escala e os relaciona com a base

---

«с точки зрения педологизации школы и педагога», определение причин неуспеваемости школьников, контроль за политическими воззрениями, определение профессии оканчивающих школы, удаление из школ неуспевающих и т. д. Создание в школе наряду с педагогическим составом организации педологов, независимой от педагогов, имеющей свои руководящие центры в виде различных педологических кабинетов, областных лабораторий и научно-исследовательских институтов, раздробление учебной и воспитательной работы между педагогами и педологами при условии, что над педагогами был учинен контроль со стороны звена педологов,— все это не могло не снижать на деле роль и ответственность педагога за постановку учебной и воспитательной работы, не могло не создавать фактическую бесконтрольность в руководстве школой, не могло не нанести вреда всему делу советской школы. (PC(b)US, 1936/1974, p.173).

123No original: *Педологии была едва ли не центральным в базовой подготовке педагогов. (...) Педология рассматривалась как одно из главных средств выявления индивидуальных особенностей и уровня развития детей и подростков.* (Светличная, 2006, с. 123)

teórica da pedologia:

> Essas “pesquisas” supostamente científicas, conduzidas entre um grande número de estudantes e seus pais, foram direcionadas principalmente a estudantes que não estavam indo bem ou que não se adaptavam à estrutura do regime escolar e deveriam provar, supostamente, do ponto de vista “científico” “biossocial” da pedologia moderna, a condicionalidade hereditária e social do mau progresso do aluno ou defeitos individuais em seu comportamento, para encontrar o máximo de influências negativas e transtornos patológicos do aluno, sua família, parentes, antepassados, ambiente social e, assim, encontrar um motivo para remover os alunos do sistema escolar regular.[124] (PC(b)US, 1936/1974, p.173).

Nesse ponto, a Resolução trata de uma questão praticamente unânime entre os pesquisadores russos cujos trabalhos tivemos acesso, que diz respeito aos danos causados pelas avaliações psicológicas e pedológicas das crianças em idade escolar naquele período. Mesmo quando a pedologia buscou ampliar seu escopo de análise (formulando novos questionários para abarcar a realidade familiar e social das crianças), no intuito de integrar a análise do desenvolvimento psicológico com os fatores ambientais, o que predominou parece ter sido uma perspectiva mecânica e estigmatizadora das crianças, uma vez que foram especialmente as mais pobres e oriundas das minorias nacionais aquelas consideradas "*difíceis*" - o que levou a pedologia às duras críticas por parte de professores, pedagogos, pais e diversos cientistas.

Assim, reitera a Resolução,

> Tudo isso acarretou com que mais e mais crianças fossem matriculadas na categoria de retardados mentais, deficientes e "difíceis".
> A partir da classificação dos escolares submetidos ao “estudo” pedológico em uma das categorias mencionadas, os pedologistas determinavam que as crianças fossem removidas das escolas regulares para escolas e turmas “especiais” para crianças “difíceis”, com retardo mental, psiconeuróticas, etc.[125] (PC(b)US, 1936/1974, p.173).

124 No original: *Эти якобы научные «обследования», проводимые среди большого количества учащихся и их родителей, направлялись по преимуществу против неуспевающих или не укладывающихся в рамки школьного режима школьников и имели своей целью доказать якобы с «научной» «биосоциальной» точки зрения современной педологии наследственную и социальную обусловленность неуспеваемости ученика или отдельных дефектов его поведения, найти максимум отрицательных влияний и патологических извращений самого школьника, его семьи, родных, предков, общественной среды и тем самым найти повод для удаления школьников из нормального школьного коллектива.* (PC(b)US, 1936/1974, p.173).

125 No original: *Все это вело к тому, что все большее и большее количество детей зачислялось в категории умственно отсталых, дефективных и «трудных». На основании отнесения подвергшихся педологическому «изучению» школьников к одной из указанных категорий педологи определяли подлежащих удалению из нормальной школы детей в «специальные» школы и классы для детей «трудных», умственно отсталых, психоневротиков и т. д.*

Rodin (s/d) destaca a esse respeito uma passagem interessante na qual Zhdanov teria afirmado, em 9 de agosto de 1936, que "*bastava deixar apenas um certo número de escolas 'para organizar crianças psiconeuróticas e com retardo mental.* ***Não temos outras categorias. Eliminamos a categoria difícil.***[126]**"** (RCCHIDNI. F 77. Op. 1. D. 606. L. 1, *apud* RODIN, s/d, p.06, grifo nosso).

Além de se contrapor à inclusão hiperdimensionada de crianças na categoria "difícil", com seu consequente encaminhamento para as escolas auxiliares, a Resolução de 04 de julho de 1936 também tratou da qualidade educacional ofertada nessas. Segundo o documento, "*As escolas “especiais” foram essencialmente negligenciadas, seu programa acadêmico, o regime educacional e o ensino nessas escolas foram entregues aos professores e educadores de menor qualificação*"[127]. Prosseguindo, se afirma que "*Nenhum trabalho educacional sério foi organizado nessas escolas*"[128]. (PC(b)US, 1936/1974, p.175). Esses apontamentos coincidem com as medidas específicas adotadas pelo Comissariado do Povo voltadas à melhoria das condições de oferta da educação especial (defectologia) na URSS, conforme abordado anteriormente.

Do ponto de vista teórico, a Resolução sintetiza o que, na concepção da direção do PC(b)US seriam as bases teóricas da pedologia:

> Essas disposições incluem, em primeiro lugar, a principal "lei" da pedologia moderna - a "lei" do condicionamento fatalista do destino das crianças por fatores biológicos e sociais, sob a influência da hereditariedade e de uma espécie de ambiente imutável.[129] (PC(b)US, 1936/1974, p.176).

Essa já vinha sendo uma das questões abordadas pelos críticos à pedologia (FEOFANOV, 1932/2002; RAZMYSLOV, 1934/2000), assim como seguiu sendo mesmo após a publicação da Resolução (KORYZEV, TURKO, 1936/2000; RUDNEVA,

---

(PC(b)US, 1936/1974, p.173).

126 No original: "(...)*Других категорий у нас нет. Категорию трудных мы ликвидировали'* (там же. Ф. 77. Оп. 1. Д. 606. Л. 1)." (RODIN, s/d, p.06).

127 No original: *«Специальные» школы являются по существу безнадзорными, постановка учебной работы, учебного режима и воспитания в этих школах отдана в руки наименее квалифицированных воспитателей и педагогов.*(PC(b)US, 1936/1974, p.175).

128 No original: *Никакой серьезной исправительной работы в этих школах не организовано.* (PC(b)US, 1936/1974, p.175).

129 No original: *К таким положениям относится прежде всего главный «закон» современной педологии — «закон» фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды*. (PC(b)US, 1936/1974, p.176).

1937/2000), como veremos no próximo capítulo.

Assim, a Resolução coloca que tal deformação dos planos educacionais como o que considera observar nos Comissariados de Instrução Pública, "*só puderam surgir pelo fato de os Comissários do Povo ainda estarem distantes das tarefas vitais e básicas de direção da escola e do desenvolvimento da ciência pedagógica soviética.*"[130] (PC(b)US, 1936/1974, p.176). Por outro lado, a Resolução também critica a falta do desenvolvimento científico da pedagogia e pouca atenção do Comissariado para a Instrução Pública quanto à sistematização da prática pedagógica soviética, expressa no "(...) *fato de que a vasta e versátil experiência de um grande exército de trabalhadores da educação não seja desenvolvida e generalizada e que a pedagogia soviética esteja em segundo plano para o Comissariado Popular de Educação"*[131] (Idem, Ibidem).

A respeito das definições da Resolução de 1936, Makarenko cita textualmente a primeira delas em *Os objetivos da educação*[132], afirmando que "*Somos capazes de cumprir o chamado do partido "de restaurar os direitos da pedagogia e dos professores" apenas sob uma condição: romper decisivamente com a indiferença* [frente] *aos nossos objetivos estatais e sócio-políticos."*[133] (MAKARENKO, 1984[a], p.43). Nesse sentido, o autor ressalta criticamente a ausência ou a suposta neutralidade da natureza e os objetivos da pedologia, ou dos processos psicológicos como um todo[134]. É por isso que o autor afirma, na mesma obra, que "*A pedologia quase não escondeu sua indiferença*

130 No original: *ЦК ВКП(б) считает, что такие извращения воспитательной политики партии в практике органов наркомпросов могли сложиться в результате того, что наркомпросы до сих пор находятся в стороне от коренных и жизненных задач руководства школой и развития советской педагогической науки.*(PC(b)US, 1936/1974, c.175)

131 No original: *Только головотяпским пренебрежением к делу развития советской педагогической науки можно объяснить тот факт, что широкий, разносторонний опыт многочисленной армии школьных работников не разрабатывается и не обобщается и советская педагогика находится на задворках у наркомпросов, в то время как представителям нынешней так называемой педологии предоставляется широкая возможность проповеди вредных лженаучных взглядов и производство массовых, более чем сомнительных экспериментов над детьми*. (PC(b)US, 1936/1974, c.175)

132 De acordo com os editores das Obras Pedagógicas de Makarenko em russo, o autor teria acrescentado essa referência após a publicação da Resolução de 1936, uma vez que esse texto já havia sido escrito e publicado anteriormente.

133 No original: *Выполнить призыв партии — «восстановить в правах педагогику и педагогов» — мы способны только при одном условии: решительно порвав с безразличным отношением к нашим государственным и общественно-политическим целям*. (c.43)

134 Para Vigotski (1926/2016) por exemplo, a pedologia não trataria da meta política educacional, ficando a definição desta a cargo da pedagogia. O autor ressalta que, dessa maneira, independentemente dos objetivos pedagógicos (políticos e sociais) a psicologia não altera seu caráter e natureza. Mais adiante esse aspecto será retomado na análise de alguns dos artigos críticos à pedologia (RAZMYSLOV, 1934/2000; RUDNEVA, 1937/2000).

quanto aos nossos objetivos"[135] (Idem, Ibidem, p.41), denunciando o que considerava como "*uma inércia da pedologia em relação à meta* [educacional e social]"[136] (Idem, Ibidem, p.49).

Do ponto de vista prático, as definições contidas na Resolução abarcam todas as seis propostas por Zhdanov em seu relatório (conf.RODIN, s/d) e acrescenta outras duas, como se segue:

> 1. Restaurar plenamente os direitos da pedagogia e dos professores.
> 2. Encerrar o vínculo pedagógico dos pedólogos nas escolas e remover os livros didáticos de pedologia.
> 3. Propor ao Comissariado do Povo da RSFSR e aos Comissários do Povo de outras repúblicas da União a revisão das escolas para crianças com dificuldade de educação e a transferência da maior parte das crianças para as escolas normais.
> 4. Reconhecer como incorretas as decisões do Comissariado do Povo da RSFSR sobre a organização do trabalho pedológico e a Resolução do Conselho dos Comissários do Povo da RSFSR de 7 de março de 1931, "Sobre a organização do trabalho pedológico na república."
> 5. Abolir o ensino da pedologia como ciência especial em Institutos Pedagógicos e Escolas Técnicas.
> 6. Criticar na imprensa todos os livros teóricos dos pedologistas atuais publicados até agora.
> 7. Transferir pedologistas profissionais para a função de professores, se assim o desejarem.
> 8. Determinar o envio, no prazo de um mês, de relatório do Comissariado Popular da Educação da RSFSR ao Comitê Central do Partido Comunista da União Soviética (Bolchevique) sobre os progressos na implementação das presentes resoluções.[137] (PC(b)US, 1936/1974, p.177).

---

135 Retirado do trecho: A arena pedagógica estava se tornando cada vez mais propriedade da pedologia e, em 1936, os pedagogos tinham os “territórios” mais insignificantes, que não ultrapassavam os limites dos métodos particulares. A pedologia quase não escondia sua indiferença aos nossos objetivos. E que outros objetivos poderiam fluir do “ambiente e hereditariedade”, além do seguimento fatal de um pedologista dos caprichos biológicos e genéticos? (MAKARENKO, 1984[a], p.41). No original: *Педагогическая арена все более делалась достоянием педологии, и к 1936 г. у педагогов остались самые незначительные «территории», не выходящие за пределы частных методик. Педология почти не скрывала своего безразличного отношения к нашим целям. Да и какие же цели могли вытекать из «среды и наследственности», кроме фатального следования педолога за биологическими и генетическими капризами?* (c.41)

136 Retirado do trecho: (...) a pedologia tem inércia em relação à meta. E, em nossa prática, no trabalho diário do nosso exército de professores, agora, apesar de todos os absurdos pedológicos, a ideia de bom senso está cada vez mais ativa. Todo bom e honesto professor vê um grande objetivo político de educar um cidadão e luta teimosamente para alcançar esse objetivo. (MAKARENKO, 1984[a], p.49). No original: (...) *у педологии инертность по отношению к цели. И в нашей практике, в каждодневной работе нашей учительской армии уже сейчас, несмотря на все педологические отрыжки, активно выступает идея целесообразности. Каждый хороший, каждый честный учитель видит перед собой больш ю политическую цель воспитания гражданина и упорно борется за достижение этой цели. (с.49)*

137 No original: *1. Восстановить полностью в правах педагогику и педагогов. 2. Ликвидировать звено педологов в школах и изъять педологические учебники. 3. Предложить Наркомпросу*

Percebemos que a Resolução abarca, assim, tanto a suspensão mais urgente das atividades pedológicas nas escolas, nos cursos de formação docente como, também, propõe a reavaliação das crianças que haviam sido deslocadas para escolas especiais sem necessidade. Por outro lado, e em primeiro lugar, restabelece as funções dos professores no processo escolar - o que havia sido, em larga medida, substituído pelos pedologistas práticos no período anterior. Ao mesmo tempo, abre a possibilidade destes profissionais serem transferidos de função escolar, passando à condição de professores.

As duas definções acrescidas às propostas de Zhdanov, expressas no relatório que deu base para a resolução, dizem respeito a questões organizativas: uma faz desconsiderar resolução anterior do Narkompros quanto às amplas funções dos pedologistas nas escolas - cujo conteúdo era contraditório com o da presente Resolução. A outra diz respeito ao acompanhamento da aplicação das medidas definidas. Além dessas medidas, vimos que a Resolução define pelo prosseguimento (agora oficial) da crítica pública (na imprensa) à pedologia.

O debate crítico à pedologia, portanto, não se iniciou nem tampouco foi concluído com a Resolução de 1936. Já aos fins da década de 1920 ele se desenvolve, embora mais timidamente, intensificando-se no início dos anos de 1930 - dos quais são expressão os artigos de Zalkind (1930), Talankin (1931), Feofanov (1932) e Razmyslov (1934), nesta tese analisados. Os artigos de Kozyrev e Turko (1936) e Rudneva (1937), publicados após a Resolução de 1936, nos indica a continuidade e aprofundamento do debate crítico à pedologia ao longo dessa década.

Após a implementação da Resolução, algumas medidas foram tomadas, como a requalificação dos pedologistas práticos, de modo a se inserirem nas atividades docentes[138]. A esse respeito Rodin (s/d) afirma que

---

РСФСР и наркомпросам других союзных республик пересмотреть школы для трудновоспитуемых детей, переведя основную массу детей в нормальные школы. 4. Признать неправильными постановления Наркомпроса РСФСР об организации педологической работы и постановление СНК РСФСР от 7 марта 1931 г. «Об организации педологической работы в республике». 5. Упразднить преподавание педологии как особой науки в педагогических институтах и техникумах. 6. Раскритиковать в печати все вышедшие до сих пор теоретические книги теперешних педологов. 7. Желающих педологов-практиков перевести в педагоги.8. Обязать наркома просвещения РСФСР через месяц представить в ЦК ВКП(б) отчет о ходе выполнения настоящего постановления.

138Em seu artigo, Rodin (s/d, p.04-05), traz alguns dados a esse respeito: "Em 22 de julho, foi emitida a ordem n ° 541, que detalhava as instruções anteriores do Comissário do Povo e ampliava as

> O Comissário Popular da Educação exigia na sua disposição a requalificação de profissionais de pedologia como pedagogos, reorientar estudantes de pós-graduação em pedologia em outros tópicos de dissertações, reorganizar (e não eliminar) faculdades e institutos de pedologia.[139] (RODIN, s/d, p.04).

Apesar dessa possibilidade, Svetlichnaya (2006, p.126) diz que "*Muitos ex-pedologistas escolheram uma carreira como psicólogos, embora tenham se tornado apoiadores de uma psicologia completamente diferente - desbiologizada e sociologizada.*"[140] Como evidência de sua afirmação, a autora relaciona esse fato com as mudanças na formação inicial em psicologia, ocorridas no país: "*Não é por acaso que a formação de psicólogos ocorreu principalmente nas faculdades filosóficas das universidades e, até recentemente, eles receberam diplomas acadêmicos em ciências pedagógicas"[141].* (SVETLICHNAYA, 2006, p.126).

Outras consequências, para essa autora, do que denominou como a "*derrota da pedologia*", foram referentes aos testes psicológicos. Segundo Svetlichnaya (2006, p.129) por um lado "*A prática de teste foi caracterizada por sérias contradições, o que levou à proibição do uso de testes no campo da educação, seleção profissional e*

---

possibilidades de reciclagem dos pedologistas. A eles foi dada possibilidade de serem aprovados em exames para o instituto de pedagogia como aluno externo, aproveitando várias disciplinas estudadas na faculdade de pedologia. Foram organizados cursos de curta e longa duração, de um a dez meses, para a reciclagem de profissionais de pedologia. (...) no início de agosto de 1936, cerca de 250 pedologistas de Moscou e 100 de Leningrado concordaram em serem transferidos para o trabalho pedagógico (ibid.). Posteriormente, a maior parte dos profissionais de pedologia se tornaram professores.No original: "*22 июля был издан приказ No 541, который детализировал прежние указания наркома и расширял возможности педологов для переквалификации. Им была разрешена сдача экзаменов за учительский институт экстерном с зачетом ряда предметов, изученных на педологическом факультете. Для переквалификации педологов-практиков организовывались краткосрочные и долгосрочные курсы продолжительностью от одного до десяти месяцев. (...) что к началу августа 1936 г. около 250 московских и 100 ленинградских педологов согласились перейти на педагогическую работу (см.: там же). В дальнейшем основная масса педологов-практиков стала учителями*." (Родин, s/d, с. 04-05).

139 No original: "*Нарком просвещения в своем распоряжении требовал переквалифицировать педологов-практиков в педагогов, переориентировать аспирантов-педологов на другие темы диссертаций, реорганизовать (а не ликвидировать) педологические факультеты пединститутов.* (RODIN, s/d, p.04).

140 No original: *Многие бывшие педологи избрали для себя карьеру психологов, хотя они сделались сторонниками совсем иной психологии - дебиологизированной и социологизированной.* (Светличная, 2006, с. 126)

141 No original: *Не случайно подготовка специалистов-психологов происходила в основном на философских факультетах университетов, а научные степени им до недавнего времени присуждались по педагогическим наукам.* (Светличная, 2006, с. 126)

orientação profissional."[142]. Por outro lado, os próprios psicólogos se impuseram (auto)restrições com relação aos testes, o que é considerado pela autora como uma consequência negativa. A esse respeito Petrovsky (1991, p.135) observa que "*Apesar de as críticas daqueles anos [de 1930] terem sido dirigidas contra testes que revelavam o coeficiente de desenvolvimento mental (testes de inteligência)"* segundo o autor, *"a idiossincrasia aos testes em geral se tornou um obstáculo no desenvolvimento dos chamados testes de desempenho, com os quais seria possível identificar o nível real de educação dos alunos e comparar a eficácia de várias formas e métodos de ensino.*"[143]

Além disso, no que se refere aos programas de formação de professores, "*a pedologia assumiu o segundo (ou até terceiro) plano, depois de filosofia, teoria educacional, história da pedagogia, metodologia geral e disciplinar, etc.*"[144] após a Resolução de 1936 e a crítica pública à pedologia (SVETLICHNAYA, 2006, p.127). Esse último aspecto, que não consideramos negativo - como o faz a autora, se relaciona a outra consequência, também destacada por Svetlichnaya (2006)[145], para quem a pedologia foi combatida *"**no interesse da pedagogia sociológica**, que teve que 'enterrar' completa e finalmente a idéia de raízes biológicas nas habilidades da*

142 No original: *Практика тестирования характеризовалась серьезными противоречиями, что привело к запрету применения тестов в сфере образования, профотбора и профориентации. (Светличная,* 2006, с. 129)

143 No original: *Несмотря на то, что критика тех лет была направлена против тестов, выявлявших коэффициент умственного развития (тесты интеллекта), идиосинкразия к тестам вообще стала препятствием в разработке так называемых тестов достижений, с помощью которых можно было выявлять реальный уровень обученности школьников, сравнивать эффективность различных форм и методов обучения*. (Петровский, 1991, с.135).

144 No original: *В программах подготовки учителей педология обреталась на вторых (а то и третьих) ролях, уступая философии, теории образования, истории педагогики, общей и дисциплинарной методологии и пр*. (Светличная, 2006, с. 127).

145 Centralmente, a consequência tratada pela autora quando menciona o aspecto que destacamos, é o fato de que muitas crianças que tinham sido transferidas para as escolas auxiliares indevidamente, foram reagrupadas nas escolas regulares, o que ocasionou num primeiro momento, dificuldades das escolas em receberem todas as crianças. Esse desafio foi também abordado por Rodin (s/d, p.06), que informa os seguintes dados em seu trabalho de pesquisa: "Durante o primeiro mês após a adoção da decisão em Moscou, foram identificadas cerca de 1000 crianças sujeitas a transferência imediata para escolas normais. Em Leningrado, das 929 crianças examinadas, 733 foram enviadas para instituições educacionais comuns. Na região de Omsk, foram 131 de 216, na região de Stalingrado foram 153 de 165 (ibid., L. 54) *(ver: RCCHIDNI. F.77, Op.1, L. 54).*" No original: *В течение первого месяца после принятия постановления в Москве было выявлено около 1000 детей, подлежащих немедленному переводу в нормальные школы. В Ленинграде из 929 обследованных детей 733 человека направлялись в обычные учебные заведения. В Омском крайоно из 216 — 131, в Сталинградском из 165 — 153* (см.: там же. Л. 54). (Родин, s/d, с. 06).

criança."[146] (SVETLICHNAYA, 2006, p.126, grifo nosso).

A referência da autora ao que designa como "*pedagogia sociológica*", ao nosso ver, parece se relacionar direta ou indiretamente com a pedagogia de Makarenko[147]. De fato, o próprio autor destaca, porém em sentido inverso ao de Svetlichnaya (2006) e Petrovsky (1995), o que seria uma repercussão (auto)restritiva dos pedagogos em relação a sua prática escolar. A esse respeito, Makarenko (1984[f]) chama a atenção para o fato de que, mesmo nos anos seguintes à Resolução de 1936, os pedagogos sentiam-se excessivamente cautelosos quando da necessiade de avaliação dos estudantes. Em *A educação do caráter na escola*, o autor afirma:

> Outros chamam a atenção para o fato de que o medo da pedologia às vezes assume uma forma absurda: negam a possibilidade de preguiça em uma criança, têm medo de falar sobre estudar uma criança, ignoram habilidades realmente médias ou pequenas em um ou outro aluno, não permitindo a ideia de que em alguns casos é útil e necessário deixar a criança repetir a série. Essas observações são absolutamente justas.[148] (MAKARENKO, 1984[f], p.208).

Assim, ao identificarmos relação crítica do pedagogo soviético com a pedologia, verificamos que esse debate se apresenta de forma de contínua nos trabalhos do autor, tanto no que se refere à crítica à teoria pedológica, como a prática escolar desta.

Ademais desta crítica propriamente pedagógica de Makarenko, muitos autores do campo da própria pedologia irão posicionar-se criticamente às suas concepções e práticas pedológicas, especificando os aspectos que identificam na pedologia vigotskiana. No capítulo a seguir, apresentamos o mapeamento temático e conceitual de cada um dos artigos críticos à pedologia analisados ("*Análise Vertical*"), produzido a partir

---

146 No original: *Запрет на педологию был наложен в интересах социологизаторской педагогики, которой надо было полностью и окончательно "похоронить" идею биологических корней в способностях ребенка.*(Светличная, 2006, с. 126).

147 Makarenko também ressalta o conflito de concepções e práticas entre a pedologia e a pedagogia da seguinte maneira no artigo intitulado *Maxim Gorky na minha vida*: "Essa luta ocorreu não apenas na minha colônia, mas aqui foi mais acentuada pelo fato de que **as contradições entre os pontos de vista sócio-pedagógico e pedológico soaram da maneira mais vívida no meu trabalho**. Este agiu em nome do marxismo, e foi preciso muita coragem para não aceitar, para contrastar a [nossa] experiência relativamente estreita com a grande autoridade da ciência "reconhecida"." (MAKARENKO, 1984[b], vol.4, p.15, grifo nosso).

148 No original: *Другие обращают внимание на то, что боязнь педологии иногда принимает нелепую форму: отрицают возможность лени у ребенка, боятся говорить об изучении ребенка, игнорируют действительно средние или небольшие способности у того или у другого ученика, не допуская даже мысли о том, что в некоторых случаях полезно и необходимо оставить ребенка на второй год. Эти замечания совершенно справедливы.*

da análise de conteúdo dos mesmos, conforme procedimentos e etapas já descritos anteriormente.

CAPÍTULO 4 - O DEBATE ACERCA DA PEDOLOGIA DE VIGOTSKI NA URSS DOS ANOS DE 1930

Neste capítulo analisamos artigos de autores críticos à pedologia que vinha sendo desenvolvida na URSS, com forte expressão no sistema escolar soviético, perspectiva da qual Vigotski passara a ser um destacado representante desde finais dos anos de 1920 e início de 1930. Os artigos analisados nesta tese são parte das publicações produzidas em debate historicamente situado e teoricamente informado, em que a primeira experiência de uma sociedade socialista vinha sendo desenvolvida - período, portanto, de intensas efervescências em todas as áreas da produção social, da ciência e da educação escolar.

Embora nossa análise esteja centrada, fundamentalmente, nos argumentos teóricos do debate em questão, a partir do qual buscamos melhor compreender e problematizar o conceito de mediação em Vigotski, é importante perceber a luta teórica em curso como parte de um movimento geral mais amplo da construção do socialismo sob as bases teórica, política, econômica e ideológica do marxismo. Nesse sentido é que um conjunto de psicólogos, pedólogos e pedagogos soviéticos estarão envolvidos na discussão e elaboração das novas políticas educacionais, convergindo no objetivo mais amplo da formação *do novo homem e da nova sociedade* (MAKARENKO, 2012). Nesse contexto, a busca pela correspondência da educação a tais objetivos foi constante e, por determinado período, a pedologia esteve numa posição central da discussão e prática pedagógica soviéticas.

No entanto, qual o papel de Vigotski em meio ao debate pedológico na URSS? A crítica à pedologia, de modo geral, referia-se também à sua obra? Que posicionamento o autor tomou e/ou explicitou no curso das discussões críticas acerca da pedologia? De modo suscinto, trataremos dessas questões no próximo subtópico para fins de compreensão do papel de Vigtoski no contexto pedológico soviético, o qual compôs as condições sociais da produção teórica do autor. Logo após, nos deteremos na análise de nosso *corpus* de pesquisa propriamente dito.

4.1 Trajetória de Vigotski da defectologia e psicologia à pedologia

Tendo formado-se em direito na Universidade de Moscou e em história e filosofia pela Universidade do Povo de Shanjavsky, Vigotski retorna para sua cidade natal, Gomel, em 1917. Em 1925 doutora-se em psicologia, tendo como tese a obra *Psicologia da Arte*[149]*.*

Retornando à Gomel em 1917, o futuro pesquisador leciona em alguns colégios, dentre os quais teve importância mais destacada o Colégio Pedagógico de Gomel. Ali Vigotski desenvolveria suas primeiras experiências psicológicas, investigando sobre as reações dominantes no sujeito, as quais dariam base para a escrita do livro *Psicologia Pedagógica* (1926/2016), conforme apontam Van Der Veer e Valsiner (1999).

Na primeira metade dos anos de 1920 Vigotski atuará ativamente no campo da defectologia soviética. Zamsky (1995) informa que em 1924 o pesquisador chegou a trabalhar no Departamento de Proteção Social e Jurídica da criança que era, naquele momento, o responsável pela administração de escolas especiais para crianças com deficiência, em conjunto com os Comissariados do Povo para a Instrução Pública. Nesse mesmo ano, Vigtoki teria participado do Segundo Congresso de Proteção Social e Legal de Menores, para o qual teria preparado uma série de artigos, editados e publicados pelo autor como "*Edições da Educação de Crianças Cegas, Surdas e Retardadas Mentalmente*" (ZAMSKY, 1995, p.304).

As posições teóricas de Vigotski chamaram atenção positivamente, também, quando de sua participação no Segundo Congresso de Pedologia, Pedagogia Experimental e Psiconeurologia, ocorrido entre 3 e 10 de janeiro de 1924, em Leningrado, no qual o autor foi convidado a palestrar, apresentando três comunicações[150](conf.Van der Veer e Valsiner, 1999). Particularmente a palestra intitulada "*Os métodos de investigação reflexológica e psicológica*", chamou a atenção de Kornilov devido ao seu conteúdo crítico à reflexologia de Bekhterev e em defesa de uma psicologia objetiva da consciência,

149 De acordo com Van der Veer e Valsiner (1999), devido a problemas de saúde a tese não foi defendida publicamente, mas foi aceita como requisito para o doutoramento do autor.

150 Van der Veer e Valsiner (1999, pp.52-53) informam os títulos das palestras: "*Os métodos de investigação reflexológica e psicológica*" (publicada em 1926), "*Como temos que ensinar psicologia hoje*" e "*Os resultados de um levantamento sobre o estado de espírito dos alunos nas últimas aulas das escolas de Gomel em 1923*", os dois últimos não publicados por escrito.

aproximando-se da perspectiva reactológica de Kornilov (VAN DER VEER, VALSINER, 1999, p.52). Essa teria sido, ao menos em parte, a razão do convite[151] de Kornilov para que Vigotski fosse trabalhar com ele no Instituto de Psicologia Experimental, do qual havia tornado-se recentemente coordenador. Assim, Vigotski muda-se para Moscou, onde irá trabalhar com Kornilov e Luria. Nesse mesmo instituto, Luria iria orientar Leontiév em "*Investigações objetivistas da inibição de reações associativas*" (Idem, Ibidem, p.56).

Em 1926 é publicada *Psicologia Pedagógica*, provavelmente escrita um pouco antes, por volta de 1924, segundo Van der Veer e Valsiner (1999). Nessa obra, são identificadas influências do fisiologista Pavlov, do pedologista Pavel Blonsky, bem como do reactologista Kornilov.

A respeito das questões educacionais, Vigotski já nessa obra adota posições da pedologia e, em referência à Blonsky, defende o "*princípio básico*" de que "*os alunos educam-se a si próprios*", embora o mestre fosse necessário como "*organizador do ambiente*", o qual seria o verdadeiro educador (VIGOTSKI, 1926/2003). A influência dos métodos ativos, do Plano Dalton e da Escola Nova estariam presentes, tanto nas orientações pedológicas de Blonski[152], como nas obras de Vigotski desse período (VIGOTSKI, 1926/2003; 1928/1999).

Toassa (2013, p.68) comenta que as ideias sobre "*a escola para o trabalho (labor school), a metodologia por projetos, o learning-by- doing (algo como “aprendizagem pela ação”, ou “aprender fazendo”)"* eram compartilhadas por ambos pesquisadores (Blonski e Vigotski). Esse conjunto de posições seria posteriomente criticado. Pelo fato de não mais aparecerem da mesma maneira nas últimas obras de Vigotski, tais posicionamentos do autor parecem ter sido alterados nos anos de 1930.

Antes disso, porém, Vigotski se deslocaria para o centro do movimento pedológico, publicando várias obras[153], elaborando cursos de formação de professores[154]

151 Van der Veer e Valsiner (1999) mencionam certa imprecisão historiográfica a respeito da presença de Luria e/ou de Kornilov no Congresso, assim como sobre a participação ou não de Luria no convite feito por Kornilov à Vigotski. De qualquer maneira, se ambos ou um dos dois pesquisadores, o fato é que Vigotski tendo se destacado por sua participação no Congresso, fora convidado e aceitou ir trabalhar com Kornilov e Luria, no Instituto de Psicologia Experimental, em Moscou.

152 Toassa (2013, p.68) chama a atenção para o influência das ideias de Blonski na obra de Vigotski, mencionando que "*Blanck (2003, p. 44) afirma que os únicos cursos de psicologia freqüentados por Vigotski foram os de Blonski.*"

153 Por exemplo *Pedologia da Idade Escolar* (1928), *Pedologia da Juventude* (1929) e *Pedologia do Adolescente* (1930-1931), *Fundamentos da Pedologia* (1935).

154 Por exemplo, *Palestras sobre Pedologia* (1933-1934).

e participando ativamente dos Congressos de Pedologia e áreas afins, como já vimos em outra parte deste trabalho. Na realidade, a maior parte da obra escrita de Vigtoski[155], publicadas durante a vida do autor, foram seus trabalhos pedológicos (MARTINS, SOUZA, 2018).

No ano de 1930 a direção do Instituto de Psicologia Experimental de Moscou é assumida por Kolbanovskii, após críticas à reactologia de Kornilov. Segundo Toassa (2013, p.4), "*O efeito dispersor exercido sobre o grupo principal dos vigotskianos, ali alocado, foi significativo*", uma vez que ali já vinham trabalhando juntos Vigotski, Luria e Leontiév. É, também, nesse período que o então Comissário do Povo para a Instrução Pública Lunacharski, será substituído, numa contraposição expressa do Comissariado do Povo e do PCUS às tendências consideradas pequeno-burguesas na educação.

Em um período histórico no qual uma *revolução cultural* era preconizada na URSS, expressa na defesa da extensão dos avanços obtidos no plano econômico para os campos educacional, cultural e ideológico, o debate teórico se dava também nesse plano e direção, no sentido de fortalecer a perspectiva da construção do socialismo naquelas condições concretas históricas e econômicas. Assim, as práticas educacionais da pedologia foram consideradas por muitos educadores e pesquisadores como anticientíficas e prejudiciais aos objetivos educacionais e sociais em tela (MAKARENKO, 1984[a]; 1984[e]).

Já nos primeiros anos da década de 1930, algumas críticas à pedologia mencionaram especificamente alguns trabalhos de Vigotski (e, em alguns casos, de Vigotski e Luria), conforme analisamos mais adiante, neste capítulo. Naquele momento, Vigotksi já era, ao lado de outros pedólogos reconhecidos, como Blonski, Basov, Molozhavij e Zalkind, por exemplo, um dos principais formuladores teóricos da pedologia. No interior do próprio campo pedológico houve um grande remeximento, sendo, por exemplo o próprio Zalkind (1930/1993) um dos primeiros a criticar tendências consideradas por ele como errôneas na pedologia - ao passo em que também não deixou de ser criticado por outros pesquisadores.

---

155 Martins e Souza (2018) afirmam que, segundo Yanintsky (2011, p.61-62), "*cumulativamente, os livros pedológicos de Vigotski constituem seu trabalho mais volumoso – mais de 700 páginas – que foram autorizadas para publicação pelo seu autor e foram finalmente publicadas durante o período de vida de Vigotski."*

Ao debate intenso não escapou a pedologia de Vigotski e a perspectiva histórico-cultural, desenvolvida especialmente por ele e Luria. Em 1931, juntamente com Leontiév[156], Vigtoski escreve uma autocrítica sobre o que considerou ser alguns erros teóricos e metodológicos cometidos por eles - em especial acerca do estudo sobre a memória (VIGOTSKI, LEONTIÉV, 1932/2003). Para Toassa (2016[b])

> Trata-se de uma autocrítica curta e densa, de inestimável valor histórico. Aponta que o trabalho pecou por seu conteúdo exclusivamente experimental, que acabara por nivelar diferenças de idade (sinal de diferenças biológicas) e experiências culturais (como as existentes entre adultos iletrados e crianças), sacrificando a concreticidade da memória em benefício de certo “idealismo” imerso em preocupações apenas estruturais e funcionais. Isso ocorreu em detrimento de uma valorização do desenvolvimento dos significados — do plano simbólico da comunicação. (TOASSA, 2016[b], p.450).

Apesar de esses posicionamentos indicados pela autora terem sido retomados e aprofundados por Vigotski em seus trabalhos seguintes, Leontiev, por sua vez, irá desenvolver sua crítica a alguns aspectos da teoria de Vigotski (LEONTIEV, 193?/2005; 1940-41/2003; 1946), especialmente quanto à centralidade do *significado da palavra* como unidade básica de análise do desenvolvimento do pensamento. Outros pesquisadores da chamada Escola de Kharkhov, como Zinchenko e Lukov, alinhados à perspectiva de Leontiev[157], também se somaram ao posicionamento crítico à teoria vigotskiana, em 1939 (YASNITSKY, 2011). De acordo com os os pesquisadores A.A. Leontiev, D.A. Leontiev e E.E.Sokolova

> Os psicólogos de Kharkov criticaram a tese de Vygotsky de que o significado é o demiurgo da consciência, e a comunicação, por sua vez, é o demiurgo do significado. Nesse assunto, Vygotsky e os kharkovianos se viram em uma relação de confronto teórico. E, como tarefa científica central da escola de Kharkov, foi colocado o problema de revelar as verdadeiras relações com o mundo em toda a sua especificidade e riqueza.[158] (LEONTIEV, A.A., *et al*, 2003, p.14).

---

156 De acordo com Toassa (2016[b]) esse foi o único texto escrito por Vigtoski e Leontiev em conjunto. Para a autora, a pouca produção conjunta de ambos seria uma das evidências do não alinhamento teórico pleno entre eles - ao menos não no nível e sentido posto por aqueles os identificam, junto com Luria, como uma "*troika*".

157 É importante explicitarmos que, ao centrarmos na problemática do conceito de mediação em Vigotski, não nos detivemos na análise da teoria da atividade de Leontiev, no âmbito deste estudo. Entendemos que as diferenças de enfoques entre a perspectiva de Vigtoski (mais predominantemente simbólica, em seus últimos trabalhos) e a teoria da atividade de Leontiev, demandam o desenvolvimento de análise à parte, especialmente se se tratar de estudo comparativo entre ambas no bojo do debate crítico à pedologia. Por essa razão, tal lacuna fica, desde já, como possibilidade de novas investigações sobre o tema.

Como podemos observar a partir da análise de artigos da época que criticavam a pedologia, o tom e a abrangência da crítica cresceram, no decorrer da década de 1930. No subtópico a seguir, apresentamos o mapeamento temático e conceitual de cada um dos artigos analisados ("*Análise Vertical*"), produzido a partir da análise de conteúdo dos mesmos, conforme procedimentos e etapas já descritos anteriormente.

4.2 Artigos que integraram o debate crítico à pedologia na década de 1930: "análise vertical"

Como vimos, o debate acerca da pedologia, sua defesa e, ao mesmo tempo, a produção crítica à mesma na sociedade soviética, era efervescente e tinha não apenas implicações teóricas e acadêmicas, mas também no campo educacional, na própria organização do sistema escolar vigente.

O conteúdo dos sete artigos críticos à pedologia que analisamos nesta tese, varia, por sua vez, tanto quanto ao conjunto de temáticas dos mesmos, como quanto à formação acadêmica e profissional de seus autores. Não foi tarefa simples seguir a "garimpagem" sobre suas realizações teóricas e profissionais, uma vez que só dispúnhamos de material em língua russa e muito pouco em inglês, para compreendermos os textos analisados no bojo tanto do contexto histórico da época, bem como no conjunto da produção intelectual dos próprios autores críticos. Cientes de nossa limitação nesse sentido, indicamos apenas pontualmente alguns aspectos da produção teórica e atvididade profissional desses autores, nos tópicos que tratam de seus respectivos artigos.

Apresentamos aqui o quadro 08 com a sequência cronológica da publicação dos trabalhos.

158No original: *Харьковские психологи критиковали тезис Выготского, что значение — демиург сознания, а общение в свою очередь — демиург значения. В этом вопросе Выготский и харьковчане оказались в отношениях теоретического противостояния. И в качестве центральной научной задачи Харьковской школы была поставлена проблема раскрытия действительных отношений к миру во всей их конкретности и богатстве.* (А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова, с.13-14, 2003).

Quadro 08: Sequência cronológica da publicação dos artigos críticos à pedologia

Autor(es)	Títulos dos artigos[159]	Data da primeira publicação	Nº de páginas	Nº de categorias temáticas
A.B. Zalkind	Estudo Psiconeurológico das Minorias Nacionais	1930	2	1
A.A. Talankin	Sobre o grupo de Vigotski e Luria	1931	2	3
M.P. Feofanov	A Teoria do Desenvolvimento Cultural na Pedologia como uma Concepção Eclética com Raízes Basicamente Idealistas	1932	19	2
R. Abel'skaia e Ia.S. Neopikhonova	O Problema do Desenvolvimento na Psicologia Alemã e sua Influência na Pedologia e Psicologia Soviéticas	1932	14	2
Razmyslov	Sobre a "Teoria da Psicologia Histórico-Cultural" de Vigotski e Luria	1934	14	5
A. V. Kozyrev e P. A. Turko	A "Escola Pedológica" do Professor L.S. Vigotski	1936	16	6
Rudneva	Desvios pedológicos de Vigotski	1937	20	6

Fonte: a autora

Após a leitura flutuante das obras e construção dos quadros com as categorias iniciais (nos quais inserimos os parágrafos ou trechos do texto correspondentes à cada categoria), procedemos à nova leitura analítica, a partir da qual as primeiras categorias temáticas identificadas na leitura flutuante foram reagrupadas, de modo a interrelacioná-las e melhor defini-las teoricamente. A todo momento durante as etapas de análise, assim como, invariavelmente, em todas as citações diretas dos textos por nós realizadas, recorremos e reconfrontamos nossa própria tradução livre com o trabalho original dos autores.

Após a "análise vertical" de cada um dos artigos, as novas categorias temáticas surgidas em cada um deles foram sendo incorporadas à um primeiro quadro geral de "análise horizontal", e passaram a funcionar como categorias prévias da análise dos artigos seguintes. De igual modo, as novas categorias surgidas eram utilizadas na releitura dos artigos analisados anteriormente, de modo que todas as categorias surgiram, e ao mesmo tempo foram aplicadas, em todos os artigos.

159Tradução livre da autora.

Assim, 24 (vinte e quatro) categorias iniciais identificadas no conjunto dos textos, a partir das temáticas trazidas por cada um deles, foram, em seguida, correlacionadas e integradas conceitualmente em apenas 10 (dez), para, finalmente, no decorrer das próprias análises verticais chegarmos às 06 (seis) categorias teóricas gerais e uma categoria "Outro", composta por tema que apareceu em apenas um artigo.

Dessa maneira, buscamos aplicar a análise sistemática e exaustiva dos temas e conceitos discutidos pelos autores (BARDIN, 2002), priorizando, por outro lado, na "Análise Cruzada" (ver capítulo 5), a discussão sobre os temas mais reincidentes no debate e, em especial, daqueles que melhor se relacionaram com nossas categorias analíticas prévias (ver capítulo 2): *mediação intersubjetiva* e *mediação intrassubjetiva.*

No quadro 09, apresentamos as categorias gerais de análise formuladas a partir da leitura dos artigos críticos, na ordem das mais frequentes para as menos frequentes.

Quadro 09: Categorias de análise formuladas a partir dos artigos críticos

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
1	Relação entre consciência social e individual
2	Relação entre o fator biológico e o ambiente no desenvolvimento
3	Métodos pedológicos de investigação
4	Ecletismo teórico
5	Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicológico
6	Relação entre a pedologia e o ensino escolar
Outra	Crítica à pedologia como ciência

Fonte: a autora

Após a reorganização geral das categorias de análise, retornamos uma vez mais ao conjunto dos artigos, bem como aos "quadros de análise vertical" de cada um deles, de modo a incorporar as modificações realizadas.

O quadro 10 nos indica sinteticamente o conjunto das temáticas discutidas e a frequência com que elas apareceram nos artigos críticos dos respectivos autores.

Quadro 10: Categorias de análise, quantidade de artigos em que estão presentes e seus autores

CATEGORIAS X QUANTIDADE DE ARTIGOS X AUTORES			
Categorias gerais		Quantidade de artigos	Autores
1	Relação entre prática social e consciência individual	6	Talankin (1931); Feofanov (1932); Abel'skaia e Neopikhonova (1932); Razmyslov (1934); Kozyrev e Turko (1936); Rudneva (1937)
2	Relação entre o fator biológico e o ambiente no desenvolvimento	5	Feofanov (1932); Abel'skaia e Neopikhonova (1932); Razmyslov (1934); Kozyrev e Turko (1936); Rudneva (1937)
3	Métodos pedológicos de investigação	4	Zalkind (1930); Talankin (1931); Kozyrev e Turko (1936); Rudneva (1937)
4	Ecletismo teórico	4	Talankin (1931); Razmyslov (1934); Kozyrev e Turko (1936); Rudneva (1937)
5	Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicológico	3	Razmyslov (1934); Kozyrev e Turko (1936); Rudneva (1937)
6	Relação entre a pedologia e o ensino escolar	3	Razmyslov (1934); Kozyrev e Turko (1936); Rudneva (1937)
Outra	Crítica à pedologia como ciência	1	Kozyrev e Turko (1936)

Fonte: a autora

No curso deste capítulo discutiremos de que maneira tais categorias foram abordadas nos respecivos artigos críticos, a partir da problematização de cada um deles.

Compuseram, também, os "Quadros de Análise Vertical" de cada um dos artigos, a identificação de todas as obras e autores citados nos mesmos, cujos resultados cruzados entre si, nos deram um panorama teórico geral dos artigos analisados: tanto no que se refere às fontes e obras de referência dos respecivos autores, como no que diz respeito àquelas criticadas pelos mesmos.

Em outro quadro[160] identificamos, em particular, as obras de Vigotski e Luria citadas no conjunto do corpus de análise. Metodologicamente, a identificação das obras criticadas nos foi chave para realizarmos as análises, nas quais buscamos compreender e confrontar os argumentos críticos dos autores soviéticos com as obras originais de

160Ver Quadro 23: Obras de Vigotski e Luria citadas nos artigos críticos, no Apêndice C.

Vigotski e Luria citadas por eles nos artigos do *corpus* (parte delas ainda não publicadas no Brasil).

Identificar e obter acesso à todas as referências indicadas nos artigos não foi tarefa simples, uma vez que alguns artigos citados no *corpus* não compõem as Obras Completas de Vigotski, editada em russo e, por conseguinte, as Obras Escolhidas, nos idiomas inglês e espanhol. No entanto, essas consistiram na minoria das referências dos trabalhos pedológicos de Vigotski e colaboradores citadas nos artigos (dos 20 trabalhos citados, não obtivemos acesso a apenas 3 deles). Tivemos acesso, por sua vez, aos originais da maioria dos trabalhos citados, em língua russa, e/ou de sua publicações em língua inglesa, em espanhol e em português.

Se, por um lado, a "Análise Cruzada" irá, no capítulo 5, articular tais dados (argumentos/categorias de análise x fontes primárias nos quais os mesmos se basearam) de modo mais detido, desdobrando o debate das categorias que se entrecruzam com nossas categorias de mediação, a "Ánálise Vertical" buscará apresentar, o mais objetivamente possível, as temáticas e conceitos centrais problematizados nos artigos críticos.

Optamos por apresentar a "Análise Vertical" dos artigos na sequência cronológica de sua publicação, de modo a favorecer uma percepção do desenvolvimento do debate.

4.2.1 A. B. Zalkind (1930): Estudo Psiconeurológico das Minorias Nacionais

Arón Borísovich Zalkind (1888-1936) foi médico psiquiatra e psiconeurologista soviético e uma das principais lideranças do movimento pedológico na URSS. Nascido em Kharkov, Zalkind atuou como psicanalista em Kiev nos anos 1920, depois voltando-se para a pedologia e a reflexologia. Procurou vincular as ideias de Freud ao Marxismo, orientação teórica à qual teria renunciado, em 1930, segundo Roudinesco e Plon (1998).

Em nota da edição russa[161] da obra *Pedologia do Adolescente* (VIGOTSKI, 1929-1931/1998), os editores mencionam que, ao lado de ter dedicado grande atenção ao processo de desenvolvimento dos adolescentes e à educação sexual, Zalkind foi

> (...) participante activo da reestruturação do conjunto de ciências psiconeurológicas sobre a base do marxismo. Como ideólogo da tendência sociogenética na pedologia, considera que o determinante nos processos de desenvolvimento na idade infantil é a adaptação, o equilíbrio do organismo com o meio que, em sua opinião, é um fator invariável, de ação mecânica, que condiciona inevitavelmente o desenvolvimento.[162] (Os editores, nota 25. In: VIGOTSKI, 1929-1931/1998).

Os editores russos mencionam, ainda, que as concepções de Zalkind, por se destacarem como uma "*combinação eclética de behaviorismo, reflexologia e freudismo*[163] *e foram criticadas no final da década de 1920 e início da década de 1930*."[164] (Idem, Ibidem). Nesse sentido, Bauer (1952), ao relatar o período em que Zalkind esteve à frente de um grupo de psicólogos atuantes em diversos institutos, como o Instituto de Educação Comunista e a Academia Comunista, nos anos de 1920, o classificou como sendo "*em sucessão, um freudiano, um reflexologista, e um crítico do freudianismo e da reflexologia*".

Zalkind foi o editor do jornal *Pedologii* (Pedologia) de 1928 à 1931, além de ter organizado diversos eventos sobre pedologia e comportamento humano na década de 1920. Assim, o autor foi agente ativo em meio ao debate pedológico daquela época, e, se por um lado, discutiu criticamente o posicionamento de diversos autores, por outro lado, como é natural, também fora criticado no que se refere, especialmente, às suas posições pedológicas referentes a relação entre a hereditariedade e a invariabilidade do ambiente social.

---

161 VIGOTSKI, L.S. Pedology of the Adolescent. Nota 25, p.322. In: **The Collected Works of L.S.Vygotsky**. Volume 5: Child Psychology. Trad: Mary J. Hall. New York: Springer Science+Business Media, pp.03-186, 1929-1931/1998.

162 Na versão em inglês: "25. *Zalkind, Aron Borisovich (1888-1936), Soviet psychologist, pedologist, and pedagogue. He was an active participant in the struggle for a reconstruction of the whole range of psychoneurological sciences on the basis of Marxism. He was an ideologue with a sociogenetic inclination in pedology with respect to the processes of development in childhood in which adaptation and equilibrium of the organism with the environment is a determining factor. The environment was a mechanically acting, unchanging, and fatefully determining factor in development."*

163 Em *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (1926/2016) se apoia em Zalkind, com o qual concorda a respeito do caráter materialista dialético da psicologia freudiana e incorpora conceitos desta teoria, como o de sublimação dos instintos, por exemplo.

164 Na edição em espanhol: "*Sus concepciones, que se distinguen por la combinación ecléctica del conductismo, la reflexología y el freudismo, fueron muy criticadas a finales de la década de los años veinte y principios de los treinta."* (Os editores, nota 25. In: VIGOTSKI, 1929-1931/1998).

Zalkind produziu uma considerável obra bibliográfica, sendo o artigo que aqui analisamos, publicado em 1930, a partir de registro estenográfico de seu breve discurso sobre o tema "*As ciências psiconeurológicas e a construção socialista*", apresentado na seção Plenária do "*Primeiro Congresso da União Soviética sobre o Estudo do Comportamento Humano*", realizado no mesmo ano[165]. Por se tratar de uma comunicação sintética, resultou em apenas duas páginas escritas, cujo conteúdo nos interessa analisar.

A tradução e publicação em língua inglesa deste artigo se deu no ano de 1993, sob o título "Estudo Psiconeurológico das Minorias Nacionais". Nele, Zalkind não menciona diretamente nenhum autor ou obra representativos das correntes que critica, mas sua leitura nos dá uma dimensão do debate da época - e, ainda, de algumas de suas repercussões no campo não apenas teórico, mas também prático, decorrentes dos enfoques metodológicos das pesquisas que vinham sendo realizadas em meio às minorias nacionais soviéticas.

Identificamos uma categoria geral de análise, conforme quadro a seguir:

Quadro 11: Análise Vertical: Categorias de análise - Zalkind (1930)

QUADRO - ANÁLISE VERTICAL: AUTORES X CATEGORIAS			
Autor	Data da publicação	Quantidade de categorias	Categorias gerais
A.B. Zalkind	1930	1	- Métodos pedológicos de investigação

Fonte: a autora.

Zalkind inicia sua exposição ressaltando aspectos positivos quanto ao desenvolvimento recente das minorias nacionais nas condições do socialismo. Contrapondo-se à antiga visão aristocrática sobre estas minorias nacionais como "raças inferiores", o autor se coloca da seguinte maneira:

> O estudo psiconeurológico das minorias nacionais é um problema da época para todas as ciências psiconeurológicas. Sob condições Soviéticas, sob condições do crescimento do socialismo, uma configuração qualitativa e totalmente nova está sendo criada para o desenvolvimento criativo e extraordinariamente rápido das minorias nacionais. [Determinados] fatos

165“Pedologiia natsmen’shinstve.” “0 psikhonevrologicheskom izuchenii natsional‘nykh men’shinstv.” *Pedologiia*, 1930, No. 2, pp. 165-166.

> da história estão sendo literalmente erradicados; o velho desprezo “aristocrático” pelas supostas “raças inferiores” está sendo eliminado. Nós vemos como estas “raças inferiores” estão sendo transformadas em “raças superiores” sob as condições do desenvolvimento do socialismo, particularmente entre seu proletariado, setores empobrecidos, os quais anteriormente eram considerados como "o pior dos piores.[166]” (ZALKIND, 1930/1993, p.11)

Nesta breve introdução à sua fala, Zalkind se posiciona favorável às possibilidades de mudanças significativas, de âmbito geral, das nações minoritárias na União Soviética, ironizando de que as assim consideradas "raças inferiores" estariam se transformando em "superiores". É importante ressaltar que este foi o período histórico que antecedeu a ascensão do nazi-fascismo na Europa e na Ásia. Seus impactos sobre a produção científica foi enorme, incluindo a elaboração das "teorias científicas" acerca da superioridade de determinadas "raças" da espécie humana.

Assim, Zalkind (Idem, Ibidem, p.11) alerta para o fato de que, segundo ele, "*Tentativas estão sendo feitas para ressuscitar a podre teoria da chamada 'arquitetura cerebral' das 'raças inferiores'*", as quais, por sua vez, forneceram justificativa teórica tanto para a corrida colonialista no século XIX, como para o antissemitismo e o neocolonialismo no século XX[167].

Apesar de ressaltar, inicialmente, as grandes perspectivas e importância da pesquisa psiconeurológica junto às minorias nacionais, a crítica de Zalkind chama a atenção para as que estavam em curso, à época, na própria União Soviética. Neste sentido, o autor questiona sobre a relação estabelecida entre as pesquisas da área e o contexto social e científico de então: "*(...) nós vemos uma separação a mais absurda da pesquisa das questões candentes da psiconeurologia das minorias nacionais em nossa*

166 Na versão em inglês: "Psychoneurological study of national minorities is a problem of the epoch for all the psychoneurological sciences. Under Soviet conditions, under conditions for the growth of socialism, a qualitatively totally new setting is being created for the all-round creative and extraordinarily rapid development of national minorities. The facts of history are being literally eradicated; the old estate-based “aristocratic” contempt for the so-called “inferior races” is being eliminated. We see how these “inferior races” are becoming quickly differentiated in terms of class, and how they are being transformed into “superior races” under conditions of the developing socialism, particularly among their proletarian, impoverished sectors, which previously were considered the “lowest of the low.”(ZALKIND, 1930/1993, p.11)

167 A esse respeito Makarenko menciona que "Essa teoria [a pedologia] está próxima da teoria de Lombroso, que afirmava que as pessoas nascem com tendências criminais." (MAKARENKO,1986[a], p.29). No original: "*Эта теория близка к теории Ломброзо, который утверждал, что люди рождаются с преступными наклонностями*." (МАКАРЕНКО, 1986[а], с.29).

ciência – não apenas uma separação, mas uma aguda contraposição da pesquisa com as tarefas básicas da nossa construção.[168]" (ZALKIND, 1930/1993, p.11).

A este respeito, Zalkind continua sua exposição, afirmando que "*descobertas de estudos das minorias nacionais estão sendo comparados com padrões desenvolvidos sobre a base das descobertas práticas e culturais dos países Ocidentais.*[169]" (ZALKIND, 1930/1993, p.11).

Sem mencionar, especificamente, alguma das pesquisas às quais se refere, tendo em vista a própria natureza da situação de comunicação em que se encontrava, Zalkind questiona, de modo geral, os métodos de investigação realizados com as minorias nacionais na URSS. Esses consistiam, de modo geral, na aplicação em larga escala de testes de inteligência padronizados, em grande parte com base no desenvolvido por Binet e/ou no caso de crianças, as entrevistas clínicas desenvolvidas com base no método de Piaget[170]. Outros, desenvolvidos na própria URSS, como o método de Sákharov[171](SÁKHAROV, 1928/2003), era também muito difundido entre os psicólogos e pedólogos. Os apontamentos de Zalkind sobre a utilização de testes padronizados nos estudos de crianças das minorias nacionais foram susbtanciais e enfáticos. Neste sentido, o autor afima que:

> É surpreendente que nossos “testes clássicos” enviados ao Turquestão para estudar as crianças dos países da Ásia Central revelassem que a vasta maioria das crianças eram imbecis? Claro, está nítido que não são as crianças do Turquestão as responsáveis por esta infame caracterização imposta à elas: é óbvio que as crianças não são imbecis, mas os testes aplicados à essas crianças é que são imbecis[172]. (ZALKIND, 1930/1993, p.12).

O Turquestão, mencionado diretamente por Zalkind, foi composto por parte do Uzbequistão e parte do Turcomenistão, em 1924. Há chances, por este motivo, de Zalkind

168 Na versão em inglês: "(...) *we see a most absurd separation of research from the burning questions of the psychoneurology of national minorities in our science-not only a separation, but a sharp counterposing of research to the basic tasks of our construction*." (ZALKIND, 1930/1993, p.11).

169 Na versão em inglês: "(...) *findings from studies of national minorities are being measured against standards developed on the basis of cultural and practical findings from Western countries.* (ZALKIND, 1930/1993, p.11).

170 Tratamos sobre alguns destes testes com crianças no capítulo 2.

171 A respeito do método Sakharóv, ver capítulo 2.

172 Na versão em inglês: "*Is it surprising that our “classic tests” sent to Turkestan to study the children of the countries of Central Asia revealed that the vast majority of children were imbeciles? Of course, it is clear that it is not the children of Turkestan who are to blame for this infamous characterization imposed upon them: it is obvious that it is not that the children are imbeciles, but that the tests given to these children were imbecilic.*" (ZALKIND, 1930/1993, pp. 11-12).

estar se referindo à investigação liderada por Luria no Uzbequistão, pesquisa cujos procedimentos foram criticados por outros pesquisadores à época, bem como foram problematizadas por estudiosos de gerações posteriores (SCRIBNER, COLE, 1978; COLE, 2005; MELLO, 2001).

Prosseguindo, Zalkind problematiza acerca da transposição de testes elaborados a partir de realidades sociais muito distintas da URSS, para serem aplicados em crianças e adultos de diversas minorias nacionais, em sua maioria camponeses recém saídos de uma condição de exploração feudal ou semi-feudal e cujo engajamento no processo de transformação social socialista vinha sendo ascendente, e ainda em curso.

> Podemos realmente formular questões criadas com base na experiência socioeconômica e cultural da nossa própria capital ou das capitais Ocidentais? Podemos realmente aplicá-las às crianças das minorias nacionais que vivem em condições completamente únicas da luta de classes, do clima, cultura, e da vida cotidiana?! Se fossemos criar testes na direção oposta, i.e., com base nas características do Turquestão, e enviá-las para as capitais Ocidentais, seria interessante ver qual a porcentagem de imbecis nós obteríamos[173]. (ZALKIND, 1930/1993, p.12)

Após pontuar a crítica aos testes abstratos, aplicados de modo geral nas pesquisas pedológicas (e psiconeurológicas, como o autor ressalta), Zalkind defende que "*Uma abordagem de classe ao estudo das minorias nacionais é a premissa básica das investigações psiconeurológicas.*" Nesse sentido, ressalta a importância de tomar em consideração as condições concretas das rápidas transformações sociais em curso nas regiões das minorias nacionais, tais como a estrada de ferro Turquestão-Siberiana, a construção de novos canais de irrigação, dentre outras, como base da análise psiconeurológica.

O autor afirma, neste sentido, que "*mudanças profundas acontecerão dentro de muito pouco tempo no Turquestão em termos de características psiconeurais das massas trabalhadoras. Tais mudanças devem ser prontamente levadas em conta e receber séria atenção pelos pesquisadores*." Desta forma, o postulado de que as mudanças sociais

173 No original: "*Can we really ask questions devised on the basis of the socioeconomic and cultural experience of our own or Western capital cities?Can we really apply them to children of national minorities who live under completely unique conditions of the class struggle, of climate, culture, and everyday life?! If we were to devise tests in the opposite direction, i.e., on the basis of impressions of Turkestan, and send them to Western capitals, it would be interesting to see how many dozens of percent of imbeciles we should then obtain*." (ZALKIND, 1930/1993, p.12).

ocasionariam, também, mudanças psiconeuronais nas pessoas participantes das mesmas, está presente.

Como método adequado de investigação da referida perspectiva teórica, o autor afirma que "*Os métodos de estudo devem levar fortemente em conta as distinções de classe como sendo refratadas nas condições culturais e cotidianas únicas e especiais das minorias nacionais.*[174]" (ZALKIND, 1930/1993, p.12).

Neste sentido, o autor aponta quais seriam algumas das tarefas urgentes para os profissionais da área psiconeurológica:

> Um trabalho tremendo e extremamente importante aguarda todas as áreas da psiconeurologia: a racionalização do comportamento industrial, levando em conta peculiaridades locais; a disseminação de informação sobre saúde mental entre as crescentes massas sobre a base de características locais, cotidianas; análise cuidadosa dos traços das crianças locais; etc.[175] (ZALKIND, 1930/1993, p.12).

Desta maneira, o autor estabelece algumas relações tanto metodológicas, para a pesquisa psicológica, como ressalta o que, para ele, seriam atividades primordiais no estudo junto às minorias nacionais, a partir dos objetivos mais gerais estabelecidos nas condições do socialismo.

O autor conclui sua fala vinculando, uma vez mais, o problema das pesquisas psicológicas nas regiões de minorias nacionais no bojo da luta política internacional contra o colonialismo e as justificativas pseudocientíficas desenvolvidas acerca da "inferioridade" e "superioridade" de determinadas "raças".

> O material novo, otimista, acerca da **psiconeurologia de classe das minorias nacionais** será uma ferramenta extremamente importante para a elevação de seu valor próprio e entre as “raças inferiores” das colônias do Ocidente, envenenadas e desprezadas pela burguesia imperialista. Afinal, se um “cérebro inferior” é rapidamente transformado num “cérebro superior” sob as condições sociais favoráveis da URSS, de que maneira a “raça inferior” da China é, de fato, inferior, ou de que maneira o “cérebro Negro” é, realmente, inferior, etc.? Uma psiconeurologia de classe, objetiva, otimista, das minorias nacionais está, portanto, se tornando um grande problema internacional.[176] (ZALKIND, 1930/1993, p.12).

---

174 Na versão em inglês: "*Methods of study must take full account of class distinctions as refracted through the unique and special cultural and everyday conditions of national minorities.*" (ZALKIND, 1930/1993, p.12).

175 Na versão em inglês: "*Tremendous and extremely important work awaits all areas of psychoneurology: the rationalization of industrial behavior, taking into account local peculiarities; the dissemination of information on mental health among the growing masses on the basis of local, everyday characteristics; careful analysis of the traits of local children; etc*." (ZALKIND, 1930/1993, p.12).

Desta maneira, Zalkind conclui sua intervenção no "*Primeiro Congresso da União Soviética sobre o Estudo do Comportamento Humano",* no qual ao fazer as críticas à pontos de vista pedológicos já dominantes, em 1930, exalta as possibilidades e a necessidade, internacional, inclusive, de se desenvolver uma *psiconeurologia de classe das minorias nacionais*.

Assim, este primeiro artigo crítico analisado apresenta, em linhas gerais, a dimensão e importância que tal debate tomará na URSS no período que seguiria à esta publicação. Zalkind, como boa parte dos trabalhos dos autores críticos aqui analisados, se coloca como parte da discussão, realiza a crítica "por dentro", de quem tomou efetivamente parte da busca pelo desenvolvimento da ciência na URSS, de maneira vinculada aos seus objetivos sociais mais gerais.

No próximo tópico, discutiremos o artigo de outro autor, dando prosseguimento à análise vertical de nosso *corpus.*

4.2.2 Talankin (1931): Sobre o grupo de Vigotski e Luria

O trabalho de Talankin[177] ao qual tivemos acesso, foi publicado em 1931 pela revista soviética *Sovetskaia Psikhonevrologiia*, em número cuja temática geral foi a "*Discussão da virada na frente psicológica*". Sua participação na escrita dos dois números do periódico dedicados ao tema pode ter sido mais ampla, porém a tradução para a língua inglesa só foi realizada do que parece ser a terceira parte do mesmo, já que inicia com o indicador "*III*". De acordo com Van der Veer e Valsiner (1999), o texto publicado havia sido antes apresentado como uma palestra no *Primeiro Congresso sobre Psicotécnicas e a Psicologia do Trabalho de Toda a União*, em Leningrado, no qual

176 Na versão em inglês: "*The new, optimistic material on the class psychoneurology of national minorities will be an extremely important tool for heightening a sense of their own worth among the “inferior races” of the colonies of the West, poisoned and despised by the imperialist bourgeoisie. After all, if an “inferior brain” is rapidly transformed into a “superior brain” under the favorable social conditions of the USSR, in what way is the “inferior race” of China inferior, in what way is the “Negro brain” inferior, etc.? An objective, optimistic, class psychoneurology of national minorities is thus becoming a major international problem.*" (ZALKIND, 1930/1993, p.12).

177 “Diskussiia o polozhenii na psikhologicheskom fronte” [Discussion of the turnaround on the psychological front]. **Sovetskaia Psikhonevrologiia**, 1931, No. 2-3, p. 15.

> (...) A.A. Talankin – um membro da célula do Partido do Instituto de Kornilov e um participante muito ativo na discussão da reatologia [reactology] – proferiu uma palestra intitulada ‘Sobre a virada na frente psicológica’ (Talankin, 1931a). Nessa palestra, ele criticou praticamente todas as correntes psicológicas existentes, concentrando-se nas ideias de Kornilov e Bekhterev. Na versão publicada dessa palestra, um parágrafo especial foi dedicado ao ‘grupo de Vygotsky e Luria’. (VAN DER VEE e VALSINER, 1991, pp. 376-377).

Assim, intitulado "*Sobre o grupo de Vigotski e Luria*"[178], sua tradução do idioma russo para o inglês, é publicada no ano 2000, em conjunto com outros quatro artigos críticos à pedologia vigotskiana, que analisamos neste trabalho (Abel’Skaia & Neopikhonova, 2000; Kozyrev & Turko, 2000; Razmyslov, 2000; Rudneva, 2000; Talankin, 2000). Todos estes foram publicados pelo periódico *Journal of Russian and East European Psychology*, em número[179] editado por René van der Veer - através do qual tivemos acesso aos mesmos.

Em contraste com sua extensão, identificamos três categorias de análise presentes no texto do autor. Talankin (1931/2000) não se aprofunda em cada uma delas, mas aponta o que seriam, para ele, temas relevantes do debate. O quadro a seguir indica as categorias temáticas que identificamos:

Quadro 12: Análise Vertical: Categorias de análise - Talankin (1931)

QUADRO - ANÁLISE VERTICAL: AUTORES X CATEGORIAS			
Autor	Data da publicação	Quantidade de categorias	Categorias gerais
A.A. Talankin	1931	3	- Relação entre consciência social e individual - Ecletismo teórico - Métodos pedológicos de investigação

Fonte: a autora.

Talankin (1931/2000) se refere à questão dos *métodos pedológicos de investigação* problematizando a abordagem teórico-metodológica que, na percepção do autor, reduz, de certa forma, a análise do desenvolvimento psicológico ao

178 Sua extensão corresponde a pouco mais de uma página, apenas. De qualquer forma, decidimos mantê-lo no corpus, uma vez que, embora curto, o artigo trata essencialmente da psicologia de Vygtsky e Luria - fato que justificou incluí-lo em nossa análise.

179 *Journal of Russian and East European Psychology*. vol. 38, no. 6, Novembro-Dezembro 2000, pp. 10-11. © 2002 M.E. Sharpe, Inc. Todos os direitos reservados. ISSN 1061-0405/2002.

desenvolvimento da criação e utilização de instrumentos pelo homem, a partir de seu ambiente externo. Nesse sentido, afirma:

> Vigotski e Luria acreditam que nós podemos compreender os problemas do desenvolvimento simplesmente observando **como o homem aprende a usar ferramentas**, sacando-as do seu ambiente externo, e então **adaptando seu comportamento à organização instrumental do ambiente externo**[180]. (TALANKIN, 1931/2000, p.10, grifos nossos).

A importância dos instrumentos psicológicos na teoria vigotskiana, destacada na passagem acima, é posta em relevo em muitos trabalhos do grupo. Em *História do Desenvolvimento do Comportamento: Primata. Primitivo, Criança*, Vigotski e Luria definem da seguinte maneira o papel das ferramentas para o desenvolvimento humano:

> O desenvolvimento começa com a mobilização das tendências mais primitivas e vindas da natureza, seu uso natural. Depois passa pela fase de aprendizado, quando, sob pressão de condições externas, o processo muda sua estrutura, de natural passa a se tornar “cultural” e complexo, quando é construída uma nova forma de comportamento usando várias ferramentas externas. E, finalmente, chega ao estágio em que esses dispositivos auxiliares externos são deixados para trás, descartados como desnecessários, e o organismo sai dessa evolução transformado, possuindo novas formas e métodos de comportamento.[181] (VIGOTSKI; LURIA. 1930/1993, p.197).

Nessa passagem, Vigotski e Luria explicam o que, para eles, constituiríam os três estágios mais gerais do desenvolvimento do comportamento, sintetizados, nesta obra, como sendo os estágios "natural", o de "aprendizagem ou treinamento" e o "cultural". Nesse momento, nos cabe ressaltar, apenas, que em cada um destes estágios, o papel das "ferramentas externas" é destacadamente relevante. Em especial no estágio "cultural", no qual as ferramentas adquiridas do ambiente passam a compor "ferramentas internas" do indivíduo.

---

180 Na versão em inglês: "*Vygotsky and Luria think that we can understand the problems of development simply by observing how man learns to use tools, takes them from the external environment, and then adapts his behavior to an instrumental organization of the external environment.*" (TALANKIN, 1931/2000, p.10).

181 No original: *Развитие начинается с мобилизации наиболее примитивных, заложенных от природы тенденций, их натурального использования, затем проходит через фазу учения, когда под давлением внешних условий процесс меняет свою структуру, начинает из натурального процесса становиться сложным «культурным», когда строится с помощью целого ряда внешних приемов новая форма поведения, и наконец приходит к стадии, когда эти внешние вспомогательные приемы остаются позади, отбрасываются как ненужные, и организм выходит из этой эволюции трансформированным, обладающим новыми формами и приемами поведения.*

Assim, a crítica de Talakin (1931/2000) à compreensão de Vigotski e Luria, exposta anteriormente, refere-se tanto à centralidade da "*história do desenvolvimento dos instrumentos artificiais*" para a análise do desenvolvimento psicológico, como ao papel do meio como influência "*externa*" ao homem neste processo. Na já mencionada obra de Vigotski e Luria, os autores, no tópico intitulado "*O uso de ferramentas como pré-requisito psicológico da atividade do trabalho*", reiteram essa relação, como se segue.

> Da mesma forma, no campo do desenvolvimento psicológico de uma pessoa, **desde o momento da invenção e do uso de sinais** que permitem que uma pessoa domine seus próprios processos de comportamento, **a história do desenvolvimento do comportamento é transformada em boa parte na história do desenvolvimento de "meios de comportamento" auxiliares e artificiais**, na história do domínio do homem sobre seu próprio comportamento.[182] (VIGOTSKI; LURIA, 1930/1993, p.62, grifos nossos).

Ou seja, a história do desenvolvimento das ferramentas psicológicas criadas e utilizadas pelo homem subsumiria a história do desenvolvimento de seu comportamento, como um todo - o que Talankin (1931/2000) critica.

Acerca da adaptação humana ao meio ambiente, como condicionante externo de seu desenvolvimento, Vigotski e Luria abordam da seguinte forma, no tópico "Os passos para a cultura", ainda em *Estudos da História do Comportamento:*

> A influência do meio ambiente nos seres humanos cria toda uma série de novos mecanismos, sem precedentes nos animais. **O ambiente, por assim dizer, se volta para dentro, o comportamento se torna social, cultural**, não apenas em seu conteúdo, mas também em seus mecanismos, em seus métodos.[183](VIGOTSKI; LURIA. 1930/1993, p.156, grifos nossos).

Nesse trecho, quando os autores mencionam que "o ambiente, por assim dizer, gira para dentro", estão salientando a já conhecida premissa, muito ressaltada por eles, de que "o social se transforma em individual" e, desta forma, o comportamento "natural"

182No original: *Подобно этому в области психологического развития человека с момента изобретения и употребления знаков, позволяющих человеку овладевать собственными процессами поведения, история развития поведения в значительной мере превращается в историю развития искусственных вспомогательных «средств поведения», в историю овладения человеком собственным поведением.*

183No original: *Влияние среды создает у человека целый ряд новых, невиданных у животного механизмов; среда как бы вращивается внутрь, поведение становится социальным, культурным не только по своим содержаниям, но и по своим механизмам, по своим приемам.*

torna-se "cultural". Tal perspectiva é criticada por Talankin (1931), de modo semelhante ao feito por Zalkind (1930). Para ambos, tal abordagem pedológica acerca do ambiente o colocaria como algo "dado", apenas - a ser *aprendido* e, posteriomente, *internalizado* pelos sujeitos, na perspectiva dos três estágios de Vigotski e Luria (1930/1993).

No entanto, ao se apropriar dos elementos sociais, ao mesmo tempo, o homem os transforma, não permanecendo mais os mesmos. Desse modo, não se trataria, de acordo com Talankin (1931), de simples "adaptação" ao meio, mas de sua criação ativa, pelos sujeitos. Em nossos termos, a *mediação intersubjetiva* não se desenvolve, apenas, no sentido do social ao individual, mas por sua vez, também do individual ao social. Ou seja, nesse processo, não apenas o indivíduo se "apropria" de "instrumentos sociais", mas ao mesmo tempo, os transforma, influindo em seu entorno social.

Duarte (2016) identifica que Vigotski, de 1931 em diante, substitui o conceito de *instrumento cultural* pelo de *signo linguístico*, fato que pode estar relacionado às críticas feitas na época. Conforme Van der Veer e Valsiner (1999) também identifica, a crítica ao conceito de instrumento cultural esteve presente em trabalhos de Anan'ev, Talankin, Feofanov e Abel'skaia e Neopikhonova. Nesse sentido, Talankin (1931/2000) afirma que "*Instrumentos [para Vigotski] não são ferramentas como o Marxismo as concebe(...). Isto é Spencerismo, quando se discute comportamento no sentido de* ***adaptação de condições internas às condições externas****.*[184]" (TALANKIN, 1931/2000, p.10, grifo nosso).

Essa discussão trazida pelo autor, já se refere, a nosso ver, à relação mais ampla entre a consciência social e a formação da consciência "individual-social". A esse respeito, Talankin aborda, mais especificamente, o que considera como uma *concepção instrumentalista de cultura*. Assim, o autor destaca que: "*(...) a cultura é entendida numa forma crua, mecânica, como a foma total de coisas,* ***instrumentos e símbolos****, e, então, temos aí os elementos de um verdadeiro instrumentalismo.*[185]" (Idem, Ibidem, p.10).

184 Na versão em inglês: *"Instruments are not tools as Marxism understands them (...). This is Spencerism when one discusses behavior in the sense of adaptation of internal conditions to external conditions."* (TALANKIN, 1931/2000, p.10)

185 Na versão em inglês: "(...) *culture is understood in a crude, mechanical way as the sum total of things, instruments, and symbols, and then there are the elements of real instrumentalism."* (TALANKIN, 1931/2000, p.10).

Já ao fazer a crítica aos *métodos de investigação psicológica* utilizados por Vigotski e Luria, assim como a crítica ao que considera como uma *concepção instrumentalista de cultura,* Talankin (1931/2000) aborda ainda, em seu curto texto, a respeito dos conceitos e sua diferença com os instrumentos, na perspectiva vigotskiana. Assim, afirma:

> É claro, não se pode dizer que eles [Vigotski e Luria] são instrumentalistas consumados. Mas também na sua visão, **conceitos** que, na perspectiva do Marxismo, **refletem a realidade circundante e são as ferramentas objetivas do processo de cognição**, são transformadas no mesmo tipo de instrumentos que, por exemplo, um lápis[186]. (TALANKIN, 1931/2000, p.10, grifos nossos).

Assim, enquanto para Talankin o conceito corresponderia à uma "*ferramenta objetiva*" do pensamento, para Vigotski esse corresponderia à *palavra* - que cumpriria uma função interna de desenvolvimento do próprio conceito. Nesse sentido, para Vigotski, uma vez internalizado o conceito, esse promoveria um conjunto de (auto)reestruturações das formas de pensamento do sujeito, propiciando uma transformação dos conceitos anteriormente elaborados. Não consideramos pertinente, portanto, a crítica feita por Talankin, de que para Vigotski o conceito equivaleria à um objeto qualquer como um lápis, uma vez que esse é um objeto que depende exclusivamente de alguém que o manipule para que adquira movimento, enquanto o conceito, para Vigotski, promoveria o autodesenvolvimento dos demais conceitos em determinado *sistema conceitual*.

A despeito disso, avaliamos pertinente a perspectiva do autor de que os conceitos, mais do que "ferramentas auxiliares" de desenvolvimento das formas do pensamento, expressariam o próprio *conteúdo do pensamento*, como reflexo dialético da realidade.

Quando Talankin refere-se aos conceitos como "*ferramentas objetivas do processo de cognição*", a nosso ver, consideramos que o autor está expressando um entendimento do conceito como unidade dialética entre a realidade (prática social) e o pensamento - com o que estamos de acordo. Neste sentido, podemos dizer que o

186 Na versão em inglês: "*Of course, one cannot say that they are consummate instrumentalists. But in their view as well, concepts that, from the perspective of Marxism, reflect the surrounding reality and are the objective tools of the process of cognition are transformed into the same sort of instruments as, for example, a pencil."* (TALANKIN, 1931/2000, p.10).

conceito não seria um instrumento para seu próprio desenvolvimento (do pensamento), mas uma ferramenta objetiva de análise e transformação da realidade circundante.

A esse respeito, Talakin faz uma importante ressalva:

> Os **instrumentalistas** levaram a sua posição ao extremo, i.e., eles **divorciaram o conceito da realidade**. **Vigotski e Luria não fizeram isto.** No entanto, sua concepção de psicologia cultural deve ser enfrentada. Ela ainda não foi alvo de crítica. Deve-se mostrar que uma abordagem Marxista do problema do desenvolvimento dos processos mentais, **sobre a base da história do trabalho**, de fato difere radicalmente da abordagem do problema que encontramos em Vigotski e Luria[187]. (TALANKIN, 1931/2000, p.10-11)

Como vimos, nessa passagem, Talankin (1931/2000) pondera o fato de, em sua opinião, Vigotski e Luria não terem chegado ao ponto de dissociar o conceito da realidade. Ao mesmo tempo, porém, defende o desenvolvimento de uma psicologia que tome como base a história do trabalho para a análise dos processos mentais, a qual considera como radicalmente distinta da abordagem da psicologia cultural. No último trecho citado, então, vemos que a crítica teórica à pedologia e psicologia vigotskiana estava em seu início na URSS, sobre o que Talakin (1931/2000) afirma ser necessário ainda desenvolver.

Um dos problemas que Talankin considera, colocado logo de início em seu texto, é o ecletismo teórico de Vigotski e Luria. Sobre isto o autor diz:

> O grupo de Vigotski e Luria é, sem dúvidas, talentoso. Porém, ele representa o perigo do positivismo e da transposição acrítica de várias teorias psicológicas do Oeste Europeu, que são especialmente modernas agora, especialmente aquelas que são muito influentes no Leste. Em um período, foi o Freudianismo; depois veio a psicologia da Gestalt; em seguida, a psicologia cultural, e, finalmente, a atual corrente de Karl Bühler[188]. (TALANKIN, 1931/2000, p.11)

---

187 No original em inglês: "*Instrumentalists have carried this business to its extreme, i.e., they divorce a concept from actual reality. Vygotsky and Luria did not do this. Nevertheless, their conception of cultural psychology must be opposed. It has not yet been subjected to criticism. It must be shown that a Marxist approach to the problem of the development of mental processes, on the basis of the history of labor, indeed differs radically from the approach to the problem we find in Vygotsky and Luria."* (TALANKIN, 1931/2000, pp. 10-11).

188 No original em inglês: "*The Vygotsky and Luria group is undoubtedly talented. But it represents the danger of positivism and of uncritical transfer of various Western European psychological theories that are especially fashionable now, especially those that are very influential in the West. In one period this was Freudianism; next came Gestalt psychology; then came cultural psychology, and, finally, the current stemming from Karl Buhler*." (TALANKIN, 1931/2000, p.10).

A questão do *ecletismo teórico*, no qual diversas abordagens contraditórias são utilizadas para explicar um fenômeno, implicaria em imprecisão e incongruências conceituais. Não se trata de abordagens de diferentes áreas do conhecimento sobre um fenômeno, por exemplo, mas de, em uma determinada área, o pesquisador se valer de arcabouços teóricos de análise que se contraponham, em diferentes níveis, dificultando ou impossibilitando uma construção teórica que seja, efetivamente, "*uma análise concreta da situação concreta*" - como objetiva a perspectiva materialista e dialética. Nesse sentido é que a crítica ao ecletismo, realizada por 5 dos 7 textos analisados, tem uma importância teórica neste âmbito.

A influência de diversas perspectivas teóricas sobre a obra de Vigotski é destacada em alguns trabalhos de seus comentadores. Dentre eles, Van der Veer e Valsiner (1999) caracterizam alguns períodos nos quais determinadas teorias psicológicas estiveram mais presentes nas publicações do autor.

No intuito de desenvolver uma psicologia com base no materialismo dialético, Talankin (1931/2000) coloca que:

> A concepção de Vigotski e Luria é histórico-cultural. Seu mérito é que eles colocam o problema do desenvolvimento na psicologia Soviética. No entanto, a solução que eles fornecem a esse problema não pode ser considerada satisfatória dentro da metodologia do Marxismo[189]. (TALANKIN, 1931/2000, p.10).

Assim, apesar de reconhecer o mérito da psicologia histórico-cultural para a psicologia soviétiva, Talankin (1931/2000) considera que essa não resolveu satisfatoriamente o problema do desenvolvimento, no que concerne à teoria ("*metodologia*") do marxismo.

Tal objetivo, perseguido também por Vigotski e Luria, foi a fonte e o pano de fundo de todo o debate pedológico, que se tornaria mais intenso nos anos seguintes.

189 Na versão em inglês: "*The conception of Vygotsky and Luria is a cultural-historical one. Their merit is that they pose the problem of development in Soviet psychology. However, the solution they provide to this problem cannot be regarded as satisfactory within the methodology of Marxism.*" (TALANKIN, 1931/2000, p.10)

4.2.3 Feofanov (1932): A Teoria do Desenvolvimento Cultural na Pedologia como uma Concepção Eclética com Raízes Basicamente Idealistas

O artigo de Feofanov que analisamos foi traduzido do russo e publicado no periódico *Journal of Russian and East European Psychology*, em número editado por René van der Veer[190], conforme já indicado. Originalmente, foi publicado na revista *Pedologiia*[191], em 1932, como o primeiro de uma série de artigos críticos à pedologia vigotskiana. Os editores deste número assim o apresentam:

> Os editores consideram que a "teoria do desenvolvimento cultural" requer a mais rigorosa crítica Marxista-Leninista na medida em que esta se arrasta em concepções idealistas e subjetivistas, entremeadas com elementos da teoria "behaviorista". A equipe editorial entende que o artigo do Camarada Feofanov é apenas o primeiro passo na direção de tal crítica que, basicamente, tem por objetivo levantar um conjunto de importantes questões sobre a teoria cultural. Uma série de expressões utilizadas no artigo não estão corretas. O presente artigo abre a discussão sobre o tema[192]. (FEOFANOV, Os editores, 1932/2000, p.12)

Assim, podemos perceber que o debate acerca da pedologia e, em especial, da psicologia histórico-cultural estava se desenvolvendo e, como indicam os artigos críticos, tendo seu tom elevado progressivamente. A própria nota dos editores da revista pontuam, também à ele, uma crítica quanto a precisão conceitual de seu artigo - embora não a especifique - o que nos mostra que o debate crítico buscava aprofundar aspectos teóricos e metodológicos da área, não restringindo a crítica à tais ou quais autores.

Feofanov, assim como Zalkind e Talankin, cujos respectivos artigos foram analisados até aqui, ao mesmo tempo em que fazia a crítica à aspectos da perspectiva psicológica e pedológica vigotskiana, situava-se dentro do debate, como defensor do desenvolvimento de uma ciência pedológica marxista. Neste sentido, Feofanov

---

190 **Journal of Russian and East European Psychology**. vol. 38, no. 6, Novembro-Dezembro 2000, pp. 10-11. © 2002 M.E. Sharpe, Inc. Todos os direitos reservados. ISSN 1061-0405/2002.

191 "Teoriia kul'kumogo razvitiia v pedologii kak elekticheskaia kontseptsiia, imeiushchaia vosnovnom idealisticheskie komi." **Pedologiia**, 1932, No. 1-2, pp. 221-34.

192 Na versão em inglês: "*The editors consider that the "theory of cultural development" requires the most severe Marxist-Leninist critique inasmuch as it drags in idealist, subjectivist conceptions intermingled with mechanistic elements from "behaviorist" theory. The editorial board feels that Comrade Feofanov's article is only the first step toward such a critique and basically is meant only to raise a number of important questions of cultural theory. Anumber of the expressions in the article are not correct. The present article opens the discussion on this question.*-Eds." (FEOFANOV, 1932/2000, p.12).

(1932/2000, p.12) inicia seu artigo mencionando que "*O desenvolvimento da pessoa humana durante a infância é uma das questões primordiais da pedologia*", e, prossegue dizendo que seu estudo "(...) *é agora especialmente oportuno para a pedagogia Soviética porque as teorias de desenvolvimento existentes não são satisfatórias do ponto de vista da metodologia marxista*."

Deste modo, o autor introduz seu trabalho e, logo, refere-se à teoria histórico-cultural da seguinte maneira: "*Das tentativas existentes de construir uma teoria do desenvolvimento infantil, vamos agora considerar a teoria do desenvolvimento cultural. [Esta teoria] é de* [nosso] *interesse, pois procura introduzir uma visão histórica ao problema do desenvolvimento infantil.*[193]" (FEOFANOV, 1932/2000, p.12).

Em seu artigo, Feofanov (1932/2000) problematiza dois dos principais trabalhos pedológicos de Vigotski publicados até aquele momento: *Pedologia da Idade Escolar* (1928/1999) e *Pedologia do Adolescente* (1930-1931/1991)[194] - ambos nunca publicados no Brasil. Outra obra cujo conteúdo identificamos presente no artigo, embora não citada diretamente pelo autor, foi *Estudos da História do Comportamento: Primata. Primitivo. Criança* (VIGOTSKI, LURIA; 1930/1993)[195], especialmente de seu terceiro ensaio.

Bastante mais denso do que os dois analisados anteriormente, o artigo de Feofanov (1932/2000) contém 19 páginas, nas quais identificamos as seguintes categorias e subcategorias temáticas:

Quadro 13: Análise Vertical: Categorias de análise - Feofanov (1932)

QUADRO - ANÁLISE VERTICAL: AUTORES X CATEGORIAS			
Autor	Data da publicação	Quantidade de categorias	Categorias gerais
M.P. Feofanov	1932	2	- Relação entre o fator biológico e o ambiente no desenvolvimento - Relação entre consciência social e individual

Fonte: a autora.

193 Na versão em inglês: "*Of existing attempts to construct a theory of child development, let us now consider the theory of cultural development. [This theory] is of interest because it attempts to introduce a historical view-point into the problem of child development."* (FEOFANOV, 1932/2000, p.12).

194 Este trabalho está publicado nas Obras Escolhidas de Vigotski, em inglês e espanhol.

195 Tratamos mais detidamente acerca desta obra no tópico 4.2.4, ao analisarmos o artigo de Abel'skaia e Neopikhonova (1932).

No que se refere à *Relação entre o fator biológico e o ambiente no desenvolvimento,* Feofanov (1932/2000), inicia expondo a respeito de alguns princípios básicos da "teoria do desenvolvimento cultural", antes de levantar alguns questionamentos a respeito dos mesmos. Assim, o autor situa o leitor acerca da psicologia histórico-cultural, como segue:

> O primeiro e mais básico princípio metodológico da teoria do desenvolvimento cultural é a posição de que o comportamento de uma pessoal culta é produto de **três linhas de desenvolvimento (evolucionária, histórica e ontogenética)** (...) (Vigotski).
> O segundo princípio é a demarcação de **três formas de comportamento: a instintiva, a adquirida por treinamento e a intelectual**. Cada uma dessas formas difere fundamentalmente uma da outra no que concerne às leis que as governam, **ainda assim, ao mesmo tempo, constituem uma série genética**. Um tipo especial de comportamento é o **cultural**, que é o último[196]. (FEOFANOV, 1932/2000, p.12-13).

A nosso ver, Feofanov (1932) explica corretamente os dois princípios vigotskianos por ele mencionados. Como vimos no tópico 4.2.1, em que tratamos do artigo de Zalkind (1930), Vigotski, em *Pedologia do Adolescente* e Vigotski e Luria, em *Estudos da História do Comportamento: Primata. Primitivo. Criança,* estabelecem tais linhas gerais de desenvolvimento (dos macacos superiores à espécie humana, dos homens "primitivos" ao homem culto, da infância à adolescência e vida adulta cultas), assim como estabelece certa analogia entre essas e as três formas de desenvolvimento do comportamento humano (a "natural", a da "aprendizagem" ou do "treinamento" e a "intelectual") - nos termos do próprio Vigotski (1929-1931/1998) e Vigotski e Luria (1930/1993).

O "comportamento cultural" viria após o desenvolvimento das formas de comportamento anteriores - considerados como "*(...) períodos de 'desenvolvimento natural' das funções psicológicas*" (FEOFANOV, 1932/2000, p.20). Ou seja, embora haja influência do meio também nestas três primeiras etapas do desenvolvimento, no que se refere, por exemplo às aprendizagens realizadas, que impulsionam o estágio da

196 Na versão em inglês: *The first and most basic methodological principle of the theory of cultural development is the position that the behavior of a cultured person is the product of three lines of development (evolutionary, historical, and ontogenetic) (...) (Vygotsky). The second position is a demarcation of three forms of behavior: instinctive, trained, and intellectual. Each of these forms differs fundamentally from the other with regard to the laws governing it, yet, at the same time, they constitute a genetic series. One special type of behavior is the cultural, which is the latest."* (FEOFANOV, 1932/2000, pp. 12-13)

inteligência a se desenvoler, o fator predominante em todo este período seria o biológico, ou "natural".

Vigotski, em *Pedologia do Adolescente*, no capítulo que trata sobre "*A dinâmica e a estrutura da personalidade do adolescente*", sintetiza em linhas gerais como compreende o processo de desenvolvimento das formas de comportamento "naturais" para as culturais:

> À princípio, toda forma superior de conduta é assimilada apenas exteriormente pela criança. Em seu aspecto objetivo essa forma de conduta engloba já todos os elementos da função superior; porém, subjetivamente, para a própria criança, que não é ainda consciente disso, é um **modo de comportamento natural**. Apenas as demais pessoas atribuem à forma natural do comportamento um determinado conteúdo natural, esse adquire o significado de uma função superior antes para os outros do que para a própria criança. Finalmente, no longo processo de desenvolvimento, a criança começa a tomar consciência da estrutura dessa função, começa a governar suas próprias operações internas e a regulá-las[197]. (VIGOTSKI, 1929-1931/1991, p.158, grifo nosso).

Nessa perspectiva, o comportamento "natural" seria "preenchido" de conteúdos culturais, advindos de fora da criança (meio social), sendo posteriomente incorporado por esta em suas estruturas de pensamento e de comportamento. Assim ocorreria com todas as diferentes funções do pensamento, tais como a memória, a atenção e a abstração, cujo desenvolvimento como *formas culturais de pensamento e de comportamento* se dariam, centralmente, a partir da aquisição das ferramentas culturais ou simbólicas (Idem, Ibidem; VIGOTSKI, LURIA, 1930/1993).

O que é questionado centralmente por Feofanov (1932/2000), a respeito desta abordagem de "*desenvolvimento cultural*" é o fato de ser considerada como "natural" a primeira fase do desenvolvimento infantil, em analogia à trajetória filogenética do desenvolvimento humano. Em "*Pedologia do Adolescente*", percebemos que Vigotski reitera este ponto de vista, apontando como se daria tal desenvolvimento no caso, por exemplo, da memória:

197 Na versão em espanhol: *Al principio, toda forma superior de conducta es asimilada sólo exteriormente por el niño. Desde el aspecto objetivo esta forma de conducta engloba ya todos los elementos de la función superior, pero subjetivamente, para el propio niño, que no es todavía consciente de ello, es un modo de comportamiento natural. Gracias tan sólo a que los demás adjudican a la forma natural del comportamiento un determinado contenido social, adquiere el significado de una función superior antes para los demás que para el propio niño. Finalmente, en el proceso del largo desarrollo, el niño empieza a tomar conciencia de la estructura de esa función, empieza a gobernar sus propias operaciones internas y a regularlas*." (VIGOTSKI, 1931/1993, Cap.16, Parte 2, p.158, grifo nosso).

> Em "Pedologia da idade escolar" já esclarecemos em traços gerais como a **memória direta, eidética, natural, passa a ser mediada, cultural, mnemotécnica**. Vimos que a criança, no caso dado, recorre à mesma trajetória para dominar sua memória através do suporte de signos artificiais: da utilização da memória ao domínio sobre ela, da memória à mnemotécnica, **segue a mesma trajetória que anteriomente percorreu toda a humanidade no processo de desenvolvimento histórico da memória.**[198] (VIGOTSKI, 1929-1931/1991, Cap.11, Parte 3, p.92, grifos nossos).

Nessa passagem, Vigotski explica seu entendimento de que o trânsito do desenvolvimento do indivíduo das formas naturais das funções psíquicas - não mediadas, para as formas culturais - mediadas, seguiria "*a mesma trajetória*" percorrida pela humanidade em sua história. Essa concepção é derivada da perspectiva sociogenética do autor. Em *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, o autor assim expõe seu ponto de vista sobre a relação entre as formas naturais e culturais do pensamento e do comportamento humano:

> A tese fundamental, que conseguimos estabelecer ao analisar as funções psíquicas superiores, é o reconhecimento da **base natural das formas culturais do comportamento**. A cultura não cria nada, somente modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos do homem[199]. (VIGOTSKI, 1931-1960/1991, p.105, grifo nosso).

A ideia expressa acima de que "*a cultura não cria nada*" mas apenas altera ou modifica as "*atitudes naturais*" existentes no homem, tem a ver com a concepção genética de desenvolvimento cultural do autor. Por sua vez, ao se referir que esse processo se daria mediado ou "*em concordância com os **objetivos** do homem*" identifica-se que esse desenvolvimento não seria apenas "natural" ou "biológico", mas também orientado *socialmente*.

---

198 Na versão em espanhol: *"En la «Paidología de la edad escolar» ya hemos aclarado en rasgos generales cómo la memoria directa, eidética, natural, pasa a ser mediada, cultural, mnemotécnica. Hemos visto que el niño, en el caso dado, recorre la misma trayectoria para dominar su memoria con ayuda de signos artificiales: de la utilización de la memoria al dominio sobre ella, de la mneme a la mnemotecnia, es decir, sigue la misma trayectoria que recorrió antaño toda la humanidad en el proceso del desarrollo histórico de la memoria."*

199 Na versão em espanhol: "*La tesis fundamental, que conseguimos establecer al analizar las funciones psíquicas superiores, es el reconocimiento de la base natural de las formas culturales del comportamiento. La cultura no crea nada, tan sólo modifica las aptitudes naturales en concordancia con los objetivos del hombre."* (VIGOTSKI, 1933/1983, p.105).

No entanto, a divergência teórica estabelecida naquele momento, no início dos anos de 1930, estaria na existência ou não de um período que pudesse ser considerado como estritamente *natural* no desenvolvimento humano. De maneira análoga à relação existente entre o desenvolvimento da memória inferior para a de tipo superior, Vigotski (1931/1993) também defendia, até aquele período, que o desenvolvimento da fala da criança caminharia no mesmo sentido: das formas "*naturais*" às "*culturais*".

A esse respeito, Feofanov (1932/2000, p.18) faz a defesa da perspectiva marxista, à qual se alinhava, acerca "*da gênese social da fala humana*", citando trecho da obra *A Ideologia Alemã*, de Marx e Engels (2007[a,b]). Nesta obra, citada por Feofanov, pode-se ler:

> A linguagem é tão velha quanto a consciência: a linguagem **é** a consciência prática, a consciência real, que existe também para os outros e que, portanto, começa a existir também para mim mesmo; e a linguagem nasce, assim como a consciência, da **necessidade**, da carência de intercâmbio com os demais homens." (MARX; ENGELS; 2007[a], p. 53, grifos dos autores).

Nessa abordagem, a linguagem e a consciência teriam a *mesma origem,* surgidas, conjuntamente, das necessidades vitais e da necessária cooperação entre os homens para satisfazer essas necessidades através do *trabalho.* Dessa maneira, a origem *social* da fala humana e demais funções mentais, assim como de seu comportamento, é ressaltada por Feofanov (1932/2000) em seu artigo.

Ressalta-se que, posteriormente à crítica, Vigotski passa a abordar a questão da origem da linguagem, explicitamente, como de *função social, comunicacional* (em *Pensamento e Linguagem*, de 1934, por exemplo) - o que diferiu de seus escritos dos anos 1920 e início de 1930[200].

Problematizando a relação entre os fatores biológicos e sociais na pedologia vigotskiana, Feofanov (Idem, p.14) aponta que:

200 Apesar de não não haver mencionado diretamente acerca do desenvolvimento de sua concepção a esse respeito, podemos supor que, talvez, a crítica de seus pares pode ter sido considerada por Vigotski, expressando-se em algumas alterações de enfoque em sua abordagem e, neste caso específico, em alteração da própria caracterização do fenômeno em estudo (no caso, a fala inicial da criança).

> **Diferente do desenvolvimento animal, que segue as leis da biologia, a criança se desenvolve sob as influências das leis sociais**. Uma distinção deve ser traçada entre a operação da “superada” categoria das “leis biológicas” no desenvolvimento infantil e as **leis específicas de cunho social que determinam o tipo de desenvolvimento da personalidade da criança**[201]. (FEOFANOV, 1932/2000, p.15, grifos nossos).

Desenvolvendo seu ponto de vista, Feofanov (1932/2000) pontua que é certo que "(...) *a criança nasce com certos mecanismos anatômicos e fisiológicos, e com características qualitativas inatas de seu organismo* (...)", porém, ressalta que até mesmo as capacidades biológicas inatas se desenvolvem, no ser humano, "*sob a influência das leis sociais, que exercem sua influência sobre o conjunto do desenvolvimento infantil, agindo também em sua biologia – daí a contradição do tão propalado aspecto “biológico” com o aspecto social.*[202]" (FEOFANOV, 1932/2000, p.15).

Continuando seu argumento, Feofanov (Idem, Ibidem, p.15, grifo nosso) afirma que este é o ponto no qual muitos cientistas erram, ao colocarem "(...) *a teoria “biológica” **na base** de sua teoria de desenvolvimento infantil, encobrindo, assim, tudo que torna o processo de desenvolvimento infantil único.*[203]" O autor traça, então, sua visão acerca do que seria a base da distinção de tal processo, que o tornaria *único*, e ressalta esta como uma tarefa da pedologia:

> Do ponto de vista da pedologia, **o que é essencial e específico do desenvolvimento infantil é que a criança cresce e se desenvolve como um tipo social**. É isso que determina nossas orientações fundamentais em averiguar o que é essencial, básico e específico nesse desenvolvimento[204]. (FEOFANOV, 1932/2000, p.15).

---

201 Na versão em inglês: "*Unlike the development of an animal, which conforms to the laws of biology, a child develops under the influence of social laws. A distinction must be drawn between the “superseded” category of “biological laws” operating in the child’s development and the specific laws of a social order that determine the type of development of a child’s personality*." (FEOFANOV, 1932/2000, p.15).

202 Na versão em inglês: "(...) *a child is born with specific anatomical and physiological mechanisms, and with innate qualitative features of his organism (...)." "(...) under the influence of social laws that exert their influence on the whole of a child’s development, acting also on his biology-hence the contradiction of the so-called “biological” aspect with the social aspect."* (FEOFANOV, 1932/2000, p.15).

203 Na versão em inglês: "(...) *a 'biological' theory at the basis of their theory of child development, thus glossing over all that makes the process of child development unique."* (FEOFANOV, 1932/2000, p.15).

204 Na versão em inglês: "*From the standpoint of pedology, what is essential and specific to child development is that the child grows and develops as a social type. It is this that determines our fundamental orientations in ascertaining what is essential, basic, and specific in this development."* (FEOFANOV, 1932/2000, p.15).

Como consequência desse posicionamento de Feofanov está sua contraposição à perspectiva psicogenética, ou mesmo à sociogenética - uma vez que esta última, apesar de considerar os fatores sociais no desenvolvimento, não prescinde da lógica de um desenvolvimento (no caso, *cultural*) *necessário*, embora não *absoluto*.

Dessa maneira, para o autor, a teoria histórico-cultural estaria incorrendo em erro na análise da relação entre os aspectos biológicos e sociais do desenvolvimento da criança, em dois sentidos: primeiro, porque na perspectiva de Feofanov (1932/2000), ao tomar como critério central do trânsito de um estágio de desenvolvimento a outro a *forma* como os "*instrumentos culturais*" (ou os *signos linguísticos*, como posteriormente foram designados) são utilizados pelos sujeitos[205], a teoria cultural estaria dissociando-os de suas bases sociais concretas, de produção e de classe.

Em segundo lugar, porque ao considerar abstratamente os "*estágios específicos de desenvolvimento*" do pensamento como um desenvolvimento *genético* (ou mesmo *sociogenético*), essa teoria enfocaria como *base* do desenvolvimento cultural os aspectos biológicos/hereditários, tais como a idade da criança e do adolescente em cada fase, por exemplo. Ou seja, as pessoas teriam desenvolvimentos peculiares porém inseridos em *estágios* ou *formas de desenvolvimento do pensamento e de comportamento* relacionados aos processos maturacionais e orgânicos de cada fase etária.

Vigotski e Luria não consideravam, porém, de maneira estrita e rígida os momentos de crise e transição de um estágio à outro do pensamento e do comportamento. No entanto, apesar de prever as oscilações particulares, certo desenvolvimento *ontológico* da consciência nos parece estar subjacente à concepção do desenvolvimento cultural. Como exemplo desta compreensão, o próprio Luria, em seu ensaio da obra *Estudos da História do Comportamento,* ao tratar a respeito do desenvolvimento do pensamento infantil, afirma:

205 A respeito do critério de identificação do grau de "*desenvolvimento cultural*" de uma criança, Luria, no ensaio de sua autoria em **Estudos da História do Comportamento**, estabelece a forma de utilização das ferramentas culturais como sinal indicativo do estágio de tal desenvolvimento (VIGOTSKI; LURIA. 1930/1993).

> Já aqui vemos que o desenvolvimento de uma determinada função de uma criança passa por várias fases, as quais, como veremos, podem ser atribuídas a quase todo processo, do simples ao mais complexo. (...) Nossas experiências com crianças pequenas nos dão a oportunidade de rastrear esse processo em todos os seus detalhes e delinear algumas **etapas mais ou menos claras pelas quais o desenvolvimento da criança inevitavelmente passa**."[206] (VIGOTSKI; LURIA.1930/1993, p.198, grifo nosso)[207]

Haveria, assim, uma *história natural* do pensamento infantil? Nesse caso, o papel do meio para o desenvolvimento psicológico seria tido, essencialmente, como condicionante *externo* do desenvolvimento do pensamento? A esse respeito Vigotski (Idem) afirma, expressamente, que para ele o meio *não* seria apenas fator externo ao homem. Ao mesmo tempo, porém, conjuga esse posicionamento com o de uma concepção de desenvolvimento no qual, embora previstas voltas, curvas e nuances em seu curso, essas se dariam no interior de grandes estágios gerais do pensamento, com suas respectivas fases (como mencionado no capítulo 2).

Feofanov (1932/2000), por outro lado, mas ainda seguindo a tradição pedológica, busca a unidade entre o biológico e o social de outra maneira, afirmando:

> (...) nós estabelecemos a unidade do biológico e do social no desenvolvimento da criança. Visto desta perspectiva, **a divisão do desenvolvimento da criança em períodos de comportamento "natural" e "cultural" perde significação** e se estabelece como um processo unitário de desenvolvimento e crescimento da criança como um ser social em crescimento e evolução[208]. (FEOFANOV, 1932/2000, p.23, grifos nossos).

Assim, para Feofanov (1932/2000), a divisão entre um período de desenvolvimento "natural" e outro "cultural" do pensamento e comportamento humanos, "perde

---

206 No original: *Уже здесь мы видим, что развитие определенной функции ребенка проходит через несколько фаз, которые, как мы увидим, можно проследить на любом почти процессе, от простых и до наиболее сложных. (...) Наши опыты над маленькими детьми дают нам возможность проследить этот процесс во всех его подробностях и наметить некоторые более или менее четкие стадии, которые неизбежно проходит развитие ребенка*.(VIGOTSKI; LURIA.1930/1993, p.198).

207 Se essa perspectiva o leitor brasileiro certamente não está acostumado a observar em Vigotski e Luria, talvez devido às fragmentadas e ainda poucas traduções de suas obras para o português, por outro lado, estes autores, muitas vezes, afirmaram posições contraditórias e até mesmo excludentes entre si a esse respeito.

208 Na versão em inglês: "(...) *we establish the unity of the biological and the social in child development. Seen from this perspective, the division of child development into periods of "natural" behavior and "cultural" behavior loses significance and establishes itself as a iinitury process of development and growth of the child as a growing and evolving social being*." (FEOFANOV, 1932/2000, p.23).

significação", no âmbito do que o autor denomina como "*processo unitário de desenvolvimento e crescimento da criança como um ser social*". A distinção com a psicologia cultural pretendida pelo autor, acerca da relação entre a hereditariedade e o ambiente social fica também delineada, na passagem a seguir, na qual a determinação, em última instância, do fator social sobre o biológico é claramente enfatizada.

> (...) no que concerne aos instintos da criança, devemos nos lembrar que não são formas imutáveis de comportamento, fixas de uma vez por todas pela hereditariedade como nos animais: **trazem a marca da mediação por fatores sociais** já no nível de desenvolvimento histórico da humanidade; e sendo assim, **este aspecto determina a diferença qualitativa entre eles e o instinto animal**[209]. (FEOFANOV, 1932/2000, p.21).

No trecho acima vemos que, para Feofanov (1932/2000), até mesmo os instintos considerados mais primitivos atuam de modo distinto nos seres humanos do que nos animais, mesmo nos primatas superiores - no que contrapõe-se ao *biologismo*[210] de outras correntes na pedologia, que colocam a base biológica como fundante e o fator social

---

209 Na versão em inglês: "(...) *with regard to the child's instincts, we should recall that they are not unchanging forms of behavior fixed once and for all by heredity as in animals: they bear the imprint of the mediation by social factors already at the historical level of man's development; and if that is so, this aspect determines the qualitative difference between them and animal instincts*." (FEOFANOV, 1932/2000, p.21).

210 Feofanov (1932/2000) desdobra, em seu artigo, a crítica ao que considera como uma transferência indevida de leis biológicas para a análise do comportamento e desenvolvimento humano pela pedologia vigotskiana. Para ele, "*Os autores desta abordagem (Vigotski e Luria) levam as seguintes leis como as "leis" primordiais para explicar mudanças qualitativas no desenvolvimento da criança, de um estágio para o outro: a lei da* ***metamorfose*** *(transformação qualitativa de uma forma em outra), a lei da* ***compensação*** *e a lei da* ***convergência****.*" (FEOFANOV, p.13, grifos nossos). Feofanov menciona a obra *Pedologia da Idade Escolar*, ao falar a respeito destas leis, mas identificamos que Vigotski e Luria também desenvolvem estes posicionamentos em *Estudos da História do Comportamento* (1930/1993). A respeito da lei da "convergência", o autor cita trecho de *Pedologia da Idade Escolar,* no qual Vigotski teria afirmado que "*Convergência significa uma interseção, um cruzamento ou coincidência de características intrínsecas no organismo e nas condições externas em que essas características se manifestam.*" (Vigotski, 1928, *apud* FEOFANOV, 1932/2000, p.18-19). Ou seja, trata-se de considerar ambos os aspectos, biológico e ambiental, no desenvolvimento da criança. A lei da "compensação" envolveria a relação entre as funções inferiores e as superiores, na qual quando houver falta do desenvolvimento das funções superiores por alguma razão, esta falta seria compensada com um maior desenvolvimento das inferiores, e vice-versa. A lei da "metamorfose" diz respeito, no âmbito da psicologia histórico-cultural, aos saltos qualitativos realizados pela criança no curso de seu desenvolvimento. A seu respeito, Feofanov (Idem, Ibidem, p.18) considera que "*A aplicação acrítica do principio de metamorfose levou o autor a se divorciar o desenvolvimento infantil do próprio fundamento deste desenvolvimento, que é a interação ativa da criança com o ambiente social, de sua atividade engajada em condições históricas e de classe específicas.*" Acreditamos que, assim como vimos a respeito da natureza da fala inicial da criança, os autores não mantiveram os posicionamentos mais diretamente vinculados às leis biológicas, como se apresentam nas obras aqui citadas. Na obra final e mais importante de Vigotski (1934/2009) *Pensamento e Linguagem*, não identificamos tal abordagem.

como condicionante externo do desenvolvimento. Para o autor, seria a "*mediação por fatores sociais*", o fator determinante e característico, particular, do desenvolvimento humano (até mesmo no nível instintivo). Feofanov busca em Marx sua fundamentação, para prosseguir:

> Se, de acordo com Marx, o desenvolvimento dos órgãos de sentido do homem é produto da história, então, é claro, os aspectos históricos e de classe, o estágio das forças produtivas e relações de produção, etc., exercem sua influência no conjunto do desenvolvimento de ambos, órgãos de sentido e toda a esfera emocional da criança, e não apenas no conteúdo mas também em toda a estrutura desses e em outros domínios.[211] (FEOFANOV, 1932/2000, p.21).

Nesse sentido, a respeito do desenvolvimento infantil, Feofanov (1932/2000, p.22) afirma que "*Desde o nascimento a criança cresce e se desenvolve num ambiente específico. O desenvolvimento se dá como parte do processo de interação ativa com este ambiente e de sua própria influência no ambiente.*" Assim, não apenas a criança apreende ativamente os estímulos e demandas "do ambiente", mas como também, o influencia. O autor em seguida reitera que "(...) *todo o processo dessa exploração cognitiva que se dá através do* ***engajamento ativo da criança*** *é, sem dúvidas,* ***mediado pelo ambiente social****.*[212]" (FEOFANOV, 1932/2000, p.22).

Desse modo, a relação entre a *ação* da criança e o desenvolvimento de seu *pensamento* seria mediada pelo *ambiente social*, de modo geral, e não apenas pelas "ferramentas culturais" presentes no mesmo. Para o autor, "*Basicamente, o que ele [Vigotski] quer dizer com "instrumentos" são habilidades tais como a fala e a escrita, memória "cultural*[213]" (FEOFANOV, 1932/2000, p.17). Mais adiante, o autor irá destacar que "*todo 'instrumento cultural' é superestrutura ideológica sobre a estrutura econômica.*

---

211 Na versão em inglês: "*If, according to Marx, the development of man's sense organs is a product of history, then, of course, the historical and class aspects, the state of the productive forces and productive relations, etc., exert their influence on the whole development of both sense organs and the child's entire emotional sphere, and not only on the content but also on the entire structure of these and other domains.*" (FEOFANOV, 1932/2000, p.21).

212 Na versão em inglês: "*From birth a child grows and develops in a specific environment. Development takes place as part of a process of active interaction with that environment and his own active influence on the environment."* (FEOFANOV, 1932/2000, p.22). "(...) *the entire process of this cognitive exploration that takes place through the child's active engagement is undoubtedly mediated by the social environment*." (FEOFANOV, 1932/2000, p.22).

213 Na versão em inglês: "*Basically what he means by "instruments" are skills such as speech and writing, "cultural" memory* (...)." (FEOFANOV, 1932/2000, p.17).

A interação da base (base econômica, forças produtivas e relações de produção) e a superestrutura não é de todo tocada pelo autor [Vigotski].[214]" (Idem, Ibidem, p.24).

Ao traçar distinções entre sua compreensão e a da psicologia histórico-cultural acerca do papel das "ferramentas e instrumentos", tanto filo como ontogeneticamente, Feofanov (1932/2000) diz, a respeito do desenvolvimento da criança, que:

> (...) em ontogenia, “ferramentas e instrumentos” são inventados pela criança primeiramente pela transmissão para ela de recursos já terminados através do ensino e no processo de seu engajamento ativo no ambiente e de sua interação com ele; e se são adquiridos [pela criança], **sua base são suas necessidades vitais, e as condições estimulantes do ambiente externo**. Apenas tal abordagem pode prover uma base para esclarecer os princípios básicos da formação de instrumentos, ferramentas e sinais, **tanto na criança quanto no adulto[215]**. (Idem, Ibidem, p.24, grifos nossos).

Nessa passagem, Feofanov (1932/2000) enfatiza que a *base* para a apropriação, pelas crianças assim como pelos adultos, das chamadas "ferramentas culturais" não seriam nem sua base biológica "natural", nem tampouco as próprias ferramentas (como a fala, a escrita, ou a *linguagem*, de modo geral) já adquiridas no processo de aprendizagem, mas sim as necessidades vitais e reais do sujeito, em interação com o ambiente social. Percebemos que, mais do que o *fato* dado, importaria, aqui, o *ato*. Na sequência, o autor continua:

> De acordo com Vigotski, estas invenções [as ferramentas instrumentos, signos] foram criadas sem o ambiente fazer nenhuma demanda para a criança, **independentemente da situação de classe da criança, das condições da luta de classe e do tipo de educação que eles produzem, e da sua própria prática[216]**. (FEOFANOV, 1932/2000, p.24).

---

214 Na versão em inglês: "(...) *all “cultural instruments” are the ideological superstructure above the economic structure. The interaction of the base (economic base, productive forces and productive relations) and the superstructure is not at all touched on by the author* (...)." (FEOFANOV, 1932/2000, p.24).

215 Na versão inglês: "(...) *in ontogeny, “tools and instruments” are invented by the child primarily by the transmission to him of already finished resources through education and in the process of his active engagement in the environment and his interaction with it; and if it is acquired, its basis is his vital needs, the stimulating conditions of the external environment. Only such an approach can provide a basis for clarifying the basic principles of formation of instruments, tools, and signs, in the child as well as in adults.*" (FEOFANOV, 1932/2000, p.24).

216 Na versão em inglês: "*According to Vygotsky, these inventions are invented without the environment’s making any demands on the child, independent of the child’s class situation, of the conditions of class struggle and the type of education they produce, and of his own practice*." (FEOFANOV, 1932/2000, p.24).

Por um lado, não podemos dizer que, para Vigotski, o ambiente não desempenharia "*nenhuma demanda para a criança"*, como afirma Feofanov no trecho anterior. Vimos que o ambiente exerce, na psicologia histórico-cultural, um papel condicionante geral, sem o qual a criança não poderia adquirir suas "ferramentas culturais" - elas sequer seriam, "produzidas".

Por outro lado, Vigotski não problematiza, concretamente, a *prática social* da criança em relação com seu desenvolvimento. Devido à isso, as ferramentas ou instrumentos, foram considerados essencialmente como *signos*, definidos e caracterizados de acordo com os *graus de generalidade* que esses teriam para o sujeito. Relacionado à este problema, Feofanov (1932/2000) faz uma síntese do que considera como premissas incorretas, assumidas pela teoria do desenvolvimento cultural, conforme se segue:

> (1) que o desenvolvimento psicológico da pessoa histórica está separado das condições e formas do trabalho social daquela pessoa, do desenvolvimento da sua atividade produtiva; (2) que a classe historicamente subjacente, que determina o desenvolvimento da personalidade da criança, está em suspensão na ontogenia, que ignora um fator básico na determinação das mudanças qualitativas no desenvolvimento mental geral da criança – sua existência cotidiana; (3) o próprio conceito de “ferramentas, instrumentos e sinais culturais" é, em primeiro lugar, totalmente confuso no seu princípio de classificação (atenção para escrever, andar, falar, etc.) e, segundo, vê-los como dispositivos técnicos, ferramentas, divorciados do seu lugar e significado no trabalho social, independente das condições históricas de classe do desenvolvimento de uma criança, é um conceito antimarxista. Portanto, o núcleo dessa teoria é idealista[217]. (FEOFANOV, 1932/2000, p.23-24)[218].

Assim, as forças motrizes e dirigentes do desenvolvimento do pensamento, na perspectiva de Feofanov (1932/2000), não seriam as ferramentas linguísticas ou culturais

---

217 A respeito dos teóricos considerados de abordagem idealista que influenciaram a teoria de Vigotski, Feofanov (1932/2000, p.29) afirma que: "*Se pode discernir nela* [na psicologia do desenvolvimento cultural] *a forte influência das ideias idealistas tais como aquelas de Spranger, Stern, Bühler e Adler*."

218 Na versão em inglês: "*(1) that the psychological development of the historical person is separated from the conditions and forms of that person’s social labor, from the development of his productive activity; (2) that the historical class underpinnings that determine how the child’s personality will develop are in abeyance in ontogeny, which ignores a basic factor in the determination of the qualitative changes of the child’s overall mental development-his everyday existence; (3) the very concept of “cultural tools, instruments, and signs,” first is utterly confused in its principle of classification (writing, walking, speech attention, etc.), and, second, viewing them as technical devices, tools, divorced from their place and significance in social labor independent of the historical class conditions of a child’s development is an anti-Marxist concept. Hence, the core of this theory is idealistic*." (FEOFANOV, 1932/2000, p.23-24).

por si mesmas, mas o *confronto* destas (ou seja, do próprio pensamento) com a realidade viva e contraditória, com os fenômenos concretos, a condição de classe[219] e os problemas reais enfrentados pelas crianças.

Ao compreender os fenômenos históricos e sociais como *base* fundamental da análise psicológica e/ou pedológica da criança, ou seja, como fonte das "*forças motrizes*" específicas do desenvolvimento humano, Feofanov (1932/2000) destaca que:

> Uma coisa é criar e educar uma criança da classe dirigente (burguesa, feudal) e completamente outra é educar uma criança da classe oprimida (trabalhadora, camponesa, serva).
> Assim, dada a **origem de classe** da criança e a **luta de classes**, que **juntas** determinam o tipo de classe da criança, é necessário procurar as forças motrizes por trás de sua educação, as formas específicas de seu comportamento social no modo como este evoluiu[220] (...). (FEOFANOV, 1932/2000. p.16).

Ressaltamos aqui que, ao tratar da caracterização social da criança, o autor chama a atenção para a importância de levar em consideração não só a origem de classe do sujeito mas, *conjuntamente à isto*, a sua inserção na luta de classes, prática social central para a formação do sujeito, na perspectiva do materialismo histórico e dialético - postulado que diz respeito à *relação da consciência social com a individual*.

Pontuando acerca das implicações da teoria do desenvolvimento cultural para as escolas, Feofanov (Idem, Ibidem, p.29-30) indica que "*Ela também possui uma influência negativa sobre a prática do nosso ensino e da nossa educação.*" - apesar de não especificá-la concretamente. O autor, por sua vez, defende que:

> O crescimento e o desenvolvimento da mente de uma criança são um reflexo de sua “existência cotidiana”, seu **engajamento com o ambiente e sua interação com ele**. Portanto, seus fundamentos devem ser buscados nas condições da vida da criança, nas suas relações de classe e trabalho. Sobre esta base nós devemos fazer um esforço para entender o desenvolvimento psicológico da criança[221]. (Idem, Ibidem, p.23)

---

219 Ressalvamos que destacar, como fez o autor, a condição de classe como determinante do desenvolvimento da personalidade em termo absoluto e unívoco, devém em mecanicismo.

220 Na versão em inglês: "*It is one thing to rear and educate a child of the ruling class (bourgeois, feudal) and quite another to educate a child from an oppressed class (worker, peasant, serf). Thus, given the child’s class status and given the class struggle, which together determine a child’s class type, it is necessary to seek the driving forces behind his education, the specific forms of his social behavior as it has evolved, since underlying it also are typical preconditions that have formed the mind and the mechanisms evolving therefrom (i.e., his neurological foundations).*" (FEOFANOV, 1932/2000. p.16).

Dessa maneira, Feofanov (1932/2000) aponta alguns indicativos do que, para o autor, seriam caminhos para a análise psicológica do desenvolvimento infantil, embora alguns dos conceitos de que lança mão para fazer a crítica à pedologia sigam, também, não muito precisos, como é o caso de *ambiente*, por exemplo. Apesar de o autor caracterizar o ambiente como as "condições de vida da criança, nas suas relações de classe e trabalho", Feofanov enfatiza a *interação* do *indivíduo* com o meio. A ênfase na interação entre indivíduos será criticada por educadores como Makarenko, por exemplo, ao discutir sobre a conformação do coletivo e sua relação com o desenvolvimento pleno do sujeito - abordagem com a qual estamos de acordo.

No próximo tópico, trataremos da análise de outro artigo crítico à pedologia vigotskiana, publicado pelo mesmo periódico e no mesmo ano que o de Feofanov ora discutido.

4.2.4 Abel'skaia e Neopikhonova (1932): O Problema do Desenvolvimento na Psicologia Alemã e sua Influência na Pedologia e Psicologia Soviéticas

O artigo de Abel'skaia e Neopikhonova que analisamos neste trabalho foi publicado como uma análise crítica do livro de Heinz Werner (1890-1964)[222]: *Einführungen in die Entwicklungspsychologie*[223] (Introdução à Psicologia do Desenvolvimento). Em 1932, os autores o apresentam ao *Department of Pedology of the Herzen Pedagogical Institute in Leningrad*, na URSS, quando estabelecem relações entre

221 Na versão em inglês: *"The growth and development of a child's mind are a reflection of his "everyday existence," his engagement with the environment and his interaction with it. Hence its foundation must be sought in the conditions of a child's life, his class and labor relations. On that basis we must make an effort to understand the child's psychological development."* (FEOFANOV, 1932/2000. p.23).

222 H. Werner, pesquisador de origem alemã, foi reconhecido como um dos fundadores da psicologia do desenvolvimento e da psicologia comparada. De acordo com Ostler (2016, p.231), para Werner, o desenvolvimento seria "(...) uma maneira de ver processos em vários domínios, incluindo a ontogenia, filogenia, microgênese, biologia, psicopatologia do desenvolvimento, neuropsicologia e psicologia comparada". Na Alemanha, chegou a trabalhar com o psicólogo e filósofo William Stern (1871-1938) no Instituto de Psicologia da Universidade de Hamburgo, em 1917. No período de ascensão do nazismo na Alemanha, Werner muda-se para os Estados Unidos, onde irá trabalhar nas Universidades de Michingan, Havard (como professor visitante, em 1937) e Universidade de Clark, chegando a presidente do Departamento de Psicologia desta universidade, em 1947. O artigo de Abel'skaia e Neopikhonova (1926/2002) é escrito, portanto, quando Werner ainda residia e desenvolvia seus primeiros trabalhos sobre psicologia em seu país de origem, Alemanha.

223 WERNER, H. *Einfiihrungen in die Entwicklungspsychologie*, 1926, Gamburgskii universitet, str.337.

a psicologia de Werner com a pedologia soviétiva (VAN DER VEER, VALSINER, 1999). Sendo publicado em russo naquele mesmo ano, no periódico *Pedologiia*[224], o artigo se seguiu ao de Feofanov (1932/2000), analisado no tópico anterior.

Os autores subdividem o artigo em duas seções, nas quais analisam, centralmente, a *psicologia do desenvolvimento de Werner* e estabelecem, na segunda seção do mesmo, relações entre as concepções deste autor com a de alguns autores da pedologia soviética, especialmente Vigotski e Luria. Segundo as autoras, a psicologia do desenvolvimento de Werner estaria influenciando - negativamente - a psicologia e pedologia na URSS, embora destaquem também distinções entre elas.

No conjunto do artigo, pudemos identificar 2 (duas) categorias gerais de análise, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 14: Análise Vertical: Categorias de análise - Abel'skaia e Neopikhonova (1932)

QUADRO - ANÁLISE VERTICAL: AUTORES X CATEGORIAS			
Autoras	Data da publicação	Quantidade de categorias	Categorias gerais
R. Abel'skaia e Ia.S. Neopikhonova	1932	2	- Relação entre o fator biológico e o ambiente no desenvolvimento - Relação entre consciência social e individual

Fonte: a autora.

As obras vigotskianas problematizadas pelas autoras neste artigo foram duas: *Estudos Históricos do Comportamento* (1930/1993)[225]*,* de Vygostky e Luria, e *Pedologia do Adolescente* (1931)*,* de autoria de Vigotski, ambas não publicadas no Brasil[226].

Abel'skaia e Neopikhonova (1932/2002), na primeira parte do trabalho, apresentam ao leitor o que consideram ser os fundamentos teóricos centrais da psicologia do desenvolvimento, da qual Werner foi um dos fundadores. Afirmando que o intuito do

224 *"Problema razvitiia v nemetskoi psikhologii i ee vliianie na sovetskuiu pedologiiu i psikhologiiu*. (Werner, Einfiihrungen in die Entwicklungspsychologie, 1926g., Gamburgskii universitet, str. 337)" Pedologiia, 1932, 4, 27-36.

225 Tivemos acesso a esta obra apenas em russo, na seguinte edição: Л.С. Выготский А.Р. Лурия. Этюды по истории поведения.Обезьяна. Примитив. Ребенок. Москва. «**Педагогика-Пресс**» 1993. [L.S. Vigotski A.R. Luria. Estudos sobre a história do comportamento. Macaco. Primitivo. Criança. Moscou. **Pedagogy Press**. 1993.]

226 Alguns capítulos de *Pedologia do Adolescente* foram republicados em 1934, no livro *Pensamento e Linguagem.*

autor seria o de estabelecer uma psicologia geral, a partir do estudo das características do comportamento de homens 'primitivos', crianças e pessoas com distúrbios como a psicopatia - que expressariam estágios distintos do desenvolvimento humano, porém com similaridades entre si, as autoras destacam:

> O autor [Werner] começa da seguinte forma: o comportamento de um adulto, um ser humano culto é um sistema no qual os vários estágios do desenvolvimento estão refletidos: “primitivo”, “cultural” e “civilizado”. (...) Nesta base, e estabelecendo por comparação características de similaridade no comportamento (externo) da criança e do homem primitivo, do primitivo e do doente mental, e entre todos estes e os animais (incluindo animais inferiores), Werner chega à conclusão de que existem leis gerais que governam tudo[227]. (ABEL'SKAIA; NEOPIKHONOVA, 1926/2002, p. 32)

Da premissa subjacente à esta concepção, qual seja, a da possibilidade da existência de leis psicológicas gerais, advindas de fenômenos de natureza distinta como estes, as autoras sintetizam da seguinte maneira o que consideram como o cerne do problema filosófico da psicologia de Werner:

> A principal característica da concepção de Werner é seu formalismo consciente e fundante, expresso na **ideia de que o desenvolvimento é a evolução da forma, e numa compreensão formal do conteúdo do desenvolvimento psicológico como uma interrelação das funções mentais: percepção, memória, e pensamento.** O autor os despe de todo conteúdo concreto.
> Ele escreve: “O conceito do estágio de desenvolvimento refere-se primeiro e antes de tudo ao estabelecimento de características mentais comuns, ‘formais’, não a características especiais e não ao conteúdo[228].” (ABEL'SKAIA; NEOPIKHONOVA, 1926/2002, p.39, grifo nosso).

Destacamos que a compreensão do desenvolvimento psicológico como "*evolução da forma*" das funções mentais, como colocam as autoras no trecho acima, não

227 Na versão em inglês: "*The author starts out as follows: the behavior of an adult, cultured human being is a system in which the various stages of development are reflected: “primitive,” “cultured,” and “civilized.” (...) On this basis, and establishing by means of comparison features of similarity in the phenotype (external) of the child and the primitive, the primitive and the mentally ill, and between all of these and animals (including lower animals), Werner arrives at the conclusion that there are general laws that govern all*." (ABEL'SKAIA; NEOPIKHONOVA, 1926/2002, p.32).

228 Na versão em inglês: "*The main characteristic of Werner’s conception is its conscious and fundamental formalism, expressed in the view that development is the evolution of form, and in a formal understanding of the content of psychological development as an interrelationship of mental functions: perception, memory, and thought. The author strips them of all concrete content. He writes: 'The concept of a stage of development refers first and foremost to the establishment of common, ‘formal’ mental characteristics, not to special characteristics and not to content*.'" (ABEL'SKAIA; NEOPIKHONOVA, 1926/2002, p.39).

corresponde à evolução do *pensamento lógico* propriamente dito - mas, ao contrário, à evolução das formas gerais de pensamento, abstraídas de conteúdo concreto e independente deles. Encontramos certa correlação entre essa crítica e a pedologia vigotskiana quanto à caracterização dos estágios sincrético, por complexos e por conceitos do pensamento.

As autoras apontam tal perspectiva de desenvolvimento implicaria em que "*as condições sociohistóricas nas quais ocorrem o desenvolvimento do homem primitivo, da criança e do psicopata são desconsideradas, e isto bloqueia o caminho para o esclarecimento científico do fenômeno do interesse de Werner.*[229]" Para as autoras, apesar de mencionar a existência de algumas diferenças entre o desenvolvimento das crianças e dos povos primitivos, "*ele [Werner] considera estas diferenças como não essenciais para seus objetivos.*" (ABEL'SKAIA; NEOPIKHONOVA, 1926/2002, p.39-40).

Para ilustrar o paralelismo estabelecido por Werner, segundo as autoras, entre o desenvolvimento histórico da transformação do macaco em homem, do homem primitivo e o da criança, ou seja, a realização de uma aplicação mecânica das leis do desenvolvimento filogenético ao desenvolvimento ontogenético, Abel'skaia e Neopikhonova (1932/2002, p.33-34) dizem que, para o referido autor,

> (...) o desenvolvimento da mente essencialmente envolve uma crescente diferenciação, um refinamento do fenômeno mental e uma crescente centralização. Portanto, por exemplo, **crianças e primitivos têm um tipo especial de pensamento que nós devemos chamar de concreto**[230]**.** (ABEL'SKAIA; NEOPIKHONOVA, p.33-34, 1932/2002, grifo nosso).

Logo mais adiante, as autoras demonstram como, para elas, Werner relaciona a aplicação dessas leis biológicas referidas na passagem anterior, da diferenciação e centralização, com o desenvolvimento psicológico. Se, por um lado, o desenvolvimento resultaria em um maior nível de generalização quanto à forma, este corresponderia, por outro lado, à um menor "preenchimento" de conteúdo (caminhando da percepção difusa,

229 Na versão em inglês: "(...) *the social-historical conditions in which the development of primitive man, the child, and the psychopath takes place are disregarded, and this blocks the way to scientific clarification of the phenomena of interest to Werner*." (ABEL'SKAIA; NEOPIKHONOVA, 1926/2002, p.39-40).

230 Na versão em inglês: "(...) *the development of the mind essentially involves a growing differentiation, a refinement, of mental phenomena and a growing centralization. Thus, for example, children and primitives have a special kind of thinking that we may call concrete."* (ABEL'SKAIA; NEOPIKHONOVA, 1932/2002, p.33).

complexa, para a discreta). Assim as autoras apontam que "*Para o autor o desenvolvimento é um movimento do complexo para o discreto em termos de conteúdo, e do difuso para o articulado em termos de forma. Ele chama este caminho do desenvolvimento de diferenciação.*" (ABEL'SKAIA; NEOPIKHONOVA, p.35, 1932/2002).

Abel'skaia e Neopikhonova (Idem, Ibidem) destacam como Werner, em sua concepção, estabelece uma analogia entre as formas ou "tipos de pensamento" encontradas em crianças e homens primitivos, e entre as espécies superiores dos macacos e as crianças. Tal concepção biológica e orgânica do desenvolvimento, estaria se expressando, na perspectiva das autoras, também em trabalhos de Vigotski:

> Analisando o conceito do desenvolvimento sobre a base do fenômeno biológico – por exemplo, o sistema nervoso – o autor [Werner] então, por analogia, transfere o conceito da diferenciação e centralização para o domínio do fenômeno psicológico.
> Assim, vemos claramente que o autor situa a psicologia do desenvolvimento nas fileiras das ciências biológicas.
> Esta **abordagem "orgânica" à psicologia do desenvolvimento** é também evidente nos trabalhos de Vigotski. Ela se manifesta no fato de que ele **considera o desenvolvimento da criança como uma sucessão de formas, um tipo de metamorfose, como a transformação de uma lagarta em uma borboleta**; e, na sua opinião, o desenvolvimento de funções mentais superiores é governado pelo princípio de leis neurobiológicas[231]. (ABEL'SKAIA; NEOPIKHONOVA, p.41-42, 1932/2002, grifo nosso)

Nesse trecho, a abordagem de Werner e Vigotski são relacionadas quanto à sua suposta, segundo as autoras, perspectiva "*orgânica*", no sentido de natural, de desenvolvimento. A esse respeito há que se considerar que Vigotski trata da internalização de *instrumentos sociais de pensamento*, externos ao sujeito - abordagem que, portanto, não pode ser equiparada ao biologicismo maturacionista, para o qual o desenvolvimento ocorreria independentemente dos fatores da interação do sujeito com o ambiente social. No entanto, na teoria sociogenética vigotskiana, o desenvolvimento, a

231 Na versão em inglês: *Analyzing the concept of development on the basis of biological phenomena-for example, the nervous system-the author then, by analogy, transfers the concept of differentiation and centralization to the domain of psychological phenomena. Hence, we see clearly that the author situates developmental psychology in the ranks of the biological sciences. This "organic" approach to psychological development is also evident in the works of Vygotsky. It is manifested in the fact that he regards child devebpment as a succession of forms, a kind of metamorphosis, like the transformation of a caterpillar into a butterfly; and, in his opinion, the development of higher mental functions is governed by the principle of neurobiological laws*. (ABEL'SKAIA; NEOPIKHONOVA, 1932/2002, p.41).

depender se os fatores ambientais exteriores o promoveriam a maior ou menor grau de evolução, seguiria o que podemos chamar de uma *psicogênese das formas de pensamento*.

Vigotski e Luria realizam, em *Estudos da História do Comportamento: Primata. Primitivo. Criança,* a referida analogia da metamorfose da lagarta em borboleta com o desenvolvimento do pensamento, quando os autores buscam destacar as mudanças qualitativas, e não apenas quantitativas, entre uma fase do desenvolvimento psicológico e outra. No entanto, a concepção *natural* de desenvolvimento, da definição de *estágios subsequentes necessários* do desenvolvimento psicológico, também pode ser considerada presente na analogia da metamorfose.

Se, por um lado, tal afirmação pode causar estranhamento ao leitor de Vigotski brasileiro, uma vez que suas obras, aqui criticadas pelas autoras, não foram publicadas no país, por outro lado, a leitura dos referidos trabalhos nos faz identificar e compreender mais claramente o conteúdo da crítica - independente de concordarmos ou não com ela. Neste sentido, Vigotski e Luria afirmam em *Estudos da História do Comportamento*, que:

> Uma criança nasce em um ambiente pronto sob ponto de vista cultural e de trabalho, e essa é a diferença decisiva e fundamental entre ela e o primitivo. Mas **o fato é que ela nasce separada desse ambiente e não é incluída nele imediatamente.**(...) Portanto, **é bastante natural que cada criança tenha seu próprio e inevitável período primitivo pré-cultural**; esse período dura algum tempo, com suas próprias características na estrutura da vida mental da criança, características primitivas peculiares na percepção do pensamento.[232] (VIGOTSKI; LURIA; 1930/1993, p.157).

Nesse trecho, e permeando essa obra, certa percepção naturalista do desenvolvimento é recorrente. Ao mesmo tempo, os autores salientam explicitamente, na mesma obra, que não se perfilam com a concepção do "*paralelismo*" quanto à teoria do desenvolvimento, ao fazerem a defesa de que "(...) *não estamos inclinados a pensar que*

232 No original: *Ребенок рождается в уже готовой культурно-производственной среде, и в этом решающее, коренное отличие его от примитива. Но дело в том, что рождается он оторванным от нее и включается в нее не сразу. (...) Поэтому совершенно естественно, что у каждого ребенка необходимо должен быть свой докультурный примитивный период; этот период длится некоторое время, характеризуется своими особенностями в структуре психической жизни ребенка, своеобразными примитивными чертами в восприятии мышления.*

existe uma identidade ou mesmo algum paralelo estrito entre o desenvolvimento da nossa espécie e o desenvolvimento da criança."[233] (Idem, Ibidem, p.157).

A esse respeito, Abel'skaia e Neopikhonova (1932/2002, p.42) afirmam que "(...) *não podemos dizer que Vigotski deliberadamente ignora as leis históricas como sendo dominante no desenvolvimento psicológico, como Werner o faz*"; porém, ressalvam: "*mas a equação de leis biológicas com leis psicológicas se destaca claramente nos escritos de Vigotski, o que o força, como o faz Werner, em direção a uma teoria orgânica do desenvolvimento na psicologia*." (Idem, Ibidem).

Na principal obra vigotskiana discutida por Abel'skaia e Neopikhonova (1932/2002), *Estudo da História do Comportamento*, Vigotski e Luria apresentam três ensaios psicológicos nos quais discorrem sobre o comportamento dos macacos superiores, o de uma pessoa "primitiva", e de uma criança, respectivamente. O primeiro e o segundo capítulos ("*O comportamento do primata" e "O homem primitivo e seu comportamento",* respectivamente), foram escritos por Vigotski, e o terceiro ("*A criança e seu comportamento"*), por Luria.

Concordando com Vigotski e Luria acerca da necessidade de estabelecer a distinção entre o desenvolvimento dos antropóides, do homem primitivo e da criança, Abel'skaia e Neopikhonova (1932/2002, p.39) afirmam:

> Determinação do que é único e distintivo em cada um dos três caminhos do desenvolvimento indica que estes autores [Vigotski e Luria] concebem o conteúdo concreto do seu desenvolvimento como sendo inseparável das formas nas quais ele se manifesta. No entanto, na maioria dos trabalhos dos nossos pedólogos e psicólogos Soviéticos, nós vemos este mesmo divórcio entre forma e conteúdo, mesmo que num nível elementar.[234] (ABEL'SKAIA, NEOPIKHONOVA, 1932/2002, p.39).

Assim, Vigotski e Luria buscaram identificar, para cada uma das três linhas de desenvolvimento do comportamento (evolutiva, histórica e ontogenética), quais seriam "*os*

---

233 No original: *Мы уже раньше отметили, что вовсе не склонны думать, что между развитием рода, на котором мы только что остановились, и развитием ребенка есть тождество или даже какая-нибудь строгая параллель.*

234 Na versão em inglês: *Determination of what is unique and distinctive in each of the three paths of development indicates that these authors conceive the concrete content of this development as being inseparable from the forms in which it is manifested. However, in most of the works of our Soviet pedologists and psychologists, we see that same divorce of form from content, albeit at an elemental level.*

principais marcos do caminho ao longo do qual a evolução psicológica sempre passou de um marco para outro."[235], ou seja, os momentos de crise que demandariam transição de uma forma à outra do desenvolvimento, que vinculariam como um "*elo essencial desse estágio do desenvolvimento do comportamento com o novo estágio subsequente*" (VIGOSTKI; LURIA, p.19, 1930/1993).

Nesse sentido, os autores distinguem quais seriam, para eles, os elementos indicadores da situação de crise no desenvolvimento psicológico em cada uma das linhas de desenvolvimento, ou seja, aqueles fatores que levariam o sujeito a transitar de um estágio inferior do desenvolvimento psicológico à outro superior. No que diz respeito à criança, afirmam que esta desenvolve-se em duas linhas: a primeira, referente ao amadurecimento orgânico, natural, e a segunda, a do "*desenvolvimento cultural do comportamento, **baseado no domínio das técnicas e métodos do comportamento e do pensamento culturais***."[236] (VIGOSTKI; LURIA, p.19, 1930/1993). A este respeito, os autores afirmam, ainda:

> Assim, **vemos que no campo do desenvolvimento psicológico de uma pessoa ocorre o mesmo marco com a introdução das ferramentas, assim como no desenvolvimento de sua adaptação biológica.** Bacon expressou isso em uma cláusula citada como epígrafe deste livro, que diz: "Nem a mão nua nem o intelecto, deixados a si mesmos, logram muito. Todos os feitos se cumprem com instrumentos e recursos auxiliares".
> (...)
> A melhoria de "meios de trabalho" e "meios de comportamento" **na forma de <u>linguagem</u> e outros sistemas de <u>signos</u>**, que são ferramentas auxiliares no processo de dominar o comportamento, **aparecem em primeiro lugar**, substituindo o desenvolvimento de uma "mão nua e intelecto deixados a si mesmos".[237] (Idem, Ibidem, p.63, grifos nossos).

---

235 No original: *Мы пытались везде не столько представить весь процесс в целом, сколько наметить основные вехи того пути, по которому шла всякий раз психологическая эволюция от одного поворотного пункта до другого*.(VIGOSTKI; LURIA, p.19 1930/1993).

236 No original: "*наконец, в детском развитии наряду с процессами органического роста и созревания ясно выделяется и вторая линия развития — культурный рост поведения, основанный на овладении приемами и способами культурного поведения и мышления.*"

237 No original: *Мы видим, таким образом, что в сфере психологического развития человека происходит такой же перелом с момента введения в употребление орудий, как и в сфере развития его биологического приспособления. Бэкон выразил это в положении, приведенном в виде эпиграфа к настоящей книге и гласящем: «Голая рука и интеллект, предоставленный сам себе, не многого стоят: все совершается при помощи орудий и вспомогательных средств». (...) Совершенствование «средств труда» и «средств поведения» в виде языка и других систем знаков, являющихся подсобными орудиями в процессе овладения поведением, выдвигается на первое место, сменяя развитие «голой руки и предоставленного самому себе интеллекта».*

Nessas passagens, Vigotski e Luria ressaltam a ideia que já vinham destacando ao longo dessa obra, ou seja, o papel do desenvolvimento das ferramentas sociais e de seu uso como *ponto de virada* do desenvolvimento da humanidade e do próprio homem sobre si mesmo. Os autores definem também nessa passagem, a centralidade da linguagem como ponto determinante ("*em primeiro lugar*") para o desenvolvimento psicológico. Em nossa perspectiva, embora a linguagem *componha* os processos de desenvolvimento, ela não seria sua *promotora determinante*, como para os autores. No entanto, a crítica de Abel'skaia e Neopikhonova não aprofundou a respeito desse aspecto.

Ao seguirem enfatizando a necessidade de se estabelecer, efetivamente, uma interrelação indissociável entre o conteúdo e a forma do desenvolvimento psicológico, Abel'skaia e Neopikhonova (1932/2000, p.41) ressaltam que a psicologia e a pedologia devem analisar o desenvolvimento do pensamento e do comportamento humano a partir das condições concretas de vida e a inserção dos sujeitos nas relações de produção e de classe. Contrapondo-se à visão de que o desenvolvimento do pensamento teria como *base* a aquisição de "*técnicas e métodos do comportamento e do pensamento*", como postulado por Vigotski e Luria, as autoras afirmam que:

> Estes **"meios auxiliares" – instrumentos, ferramentas, sinais** – são considerados por estes autores de **forma isolada das relações de produção em diferentes ambientes sócio-históricos e do trabalho** concreto de um adulto e da atividade prática da criança se desenvolvendo num ambiente de classes sociais específicas; assim que eles possuem o mesmo **caráter formal** que os todos [conceitos] indivisíveis de Werner.[238] (ABEL'SKAIA; NEOPIKHONOVA, 1932/2002, p.40, grifo nosso)

Acerca do *critério para a transição* do desenvolvimento dos estágios do pensamento, perseguido por Vigotski e Luria em seus estudos e pesquisas, estes autores afirmam:

> O **principal progresso no desenvolvimento do pensamento** está associado à transição do primeiro método de usar a palavra como nome próprio para o segundo método, quando a palavra é um sinal do complexo e, finalmente, para o terceiro, quando a palavra é uma ferramenta ou meio para desenvolver um conceito.[239] (VYGOSTKY; LURIA, p.106, 1930/1993).

238 Na versão em inglês: "*These "auxiliary means" - instruments, tools, signs - are considered by these authors in isolation from production relations in different sociohistorical environments and from the concrete labor of an adult and the practical activity of a child developing in a specific social-class environment; hence they have the same formal character as Werner's undivided wholes.* (ABEL'SKAIA; NEOPIKHONOVA, 1932/2002, p.40).

239 No original: *Основной прогресс в развитии мышления связывается в переходе от первого способа употребления слова как имени собственного к способу второму, когда слово является*

Dessa maneira, como anunciado por Vigotski e Luria (Idem), o caminho do "*principal progresso do desenvolvimento do pensamento*" seria o de transitar entre a "*substantivação*" das coisas (associação simples entre as coisas e seus nomes), para a formação de "*complexos*" ("*palavras-família*" que designam um agrupamento relativamente instável de coisas), chegando ao pensamento por "*conceitos*" (palavras com grau de generalidade mais amplo que, ao ser incorporada pelo sujeito promove a reestruturação das formas e funções anteriores do pensamento). Ou seja, o estágio de desenvolvimento do pensamento poderia ser indicado de acordo com os graus de generalidade das palavras/conceitos internalizados pelo sujeito.

Na obra *Pedologia do Adolescente*, também mencionada pelas autoras em seu artigo crítico, Vigotski apresenta quais seriam e como se daria a transição entre os estágios do desenvolvimento do pensamento. Assim, no caso do ambiente assegurar determinadas condições, a criança e o adolescente que não possuírem alguma deficiência mental desenvolverão adequadamente seu pensamento, através dos estágios do pensamento sincrético, pensamento por complexos, pré-conceitos, chegando na adolescência ao pensamento por conceitos.

Destaca-se, assim, a trajetória do desenvolvimento quanto as *formas* da palavra, estabelecidas neste processo. O conteúdo das palavras importa, nesta abordagem, no sentido de que ele expressará distintos "*graus de generalidade*" das mesmas, contribuindo para desestabilizar e reorganizar as "*estruturas de generalização*" construídas em cada estágio de desenvolvimento do pensamento (VIGOTSKI, 1934/2009).

Apesar de Vigotski e Luria (1930/1993, p.20) afirmarem, em *Estudos da História do Comportamento* e em outros trabalhos, acerca a importância de desenvolverem uma "*perspectiva histórica na psicologia"*, Abel'skaia e Neopikhonova (1932/2000) expressam a opinião de que os referidos "instrumentos, ferramentas, sinais", em sua relação com o desenvolvimento do pensamento, foram tomados por estes autores de maneira dissociada das condições concretas da vida e do trabalho das crianças e adultos - que constiuiriam, estas sim, a *base* do desenvolvimento humano.

знаком комплекса, и, наконец, к третьему, когда слово является орудием или средством для выработки понятия.

Assim, vemos que os aspectos críticos levantados pelas autoras abarcam, centralmente: o problema da *relação entre o desenvolvimento do pensamento e as relações de produção e classe social* e o problema da *relação entre a hereditariedade e o ambiente social* - questão chave na pedologia.

Abel'skaia e Neopikhonova (1932/2002), no entanto, ressalvam que:

> No entanto, a esta altura nós devemos traçar uma linha separando o trabalho de Werner daqueles dos nossos pedólogos e psicólogos Soviéticos, nomeadamente: Werner em princípio justifica este vazio [entre o conteúdo e a forma do desenvolvimento psicológico], o considerando natural; mas nossos pedólogos soviéticos consideram isto como um erro metodológico[240]. (ABEL'SKAIA; NEOPIKHONOVA, 1932/2002, p.43).

Nesse trecho as autoras referem-se à pedologia soviética, de modo geral, mas as distinções em seu interior eram tais que seria possível identificar aqueles que seguiam mais estritamente ponto de vista semelhante ao de Werner. Na realidade, pelo que vimos do contexto educacional a respeito da atuação prática dos pedologistas, pode-se afirmar, como o faz Svetlichnaya (2006), que a perspectiva mecanicista e biologizante da pedologia era predominante nas escolas soviéticas de então.

Analisando positivamente o trabalho do pedólogo M.Ia. Basov, as autoras citam um artigo[241] no qual o autor teria mencionado que "*(...) a ampla descoberta metodológica no problema do desenvolvimento*" teria ocorrido, em seu caso, "*ao longo das linhas da relação dialética entre o geral o particular, o objetivo e o subjetivo, o externo e o interno, e ao longo da linha do significado especial da realidade social em determinar as leis do desenvolvimento humano*"[242].

Nesse sentido, as críticas aos trabalhos de Vigotski (1928/1999; 1929-1931/1998) e de Vigotski e Luria (1930/1993), em suas relações com a psicologia do desenvolvimento de Werner, mencionadas no artigo de Abel'skaia e Neopikhonova (1932/2000), não abrangem a pedologia e psicologia soviéticas como um todo. Ao contrário, as autoras

---

240 Na versão em inglês: "However, at this point we must draw a line separating Werner's work from that of our Soviet pedologists and psychologists, namely: Werner in principle justifies this gap, considering it natural; but our Soviet pedologists regard this as a methodological error." (ABEL'SKAIA; NEOPIKHONOVA, 1932/2002, p.43).

241 *V bor'be za marksistsko-leniniskuiu pedologiuu*, p.113. *Apud* Abel'skaia e Neopikhonova, 1932/2000.

242 Na versão em inglês: "(...) *along the lines of the dialectic of the relationship between the general and the particular, the objective and the subjective, the external and the internal, and along the line of the special meaning of social reality in determining the laws of human development."*

enfocam sua crítica no que consideram como discrepâncias na teoria pedológica e psicológica acerca do "*papel da prática revolucionária e do trabalho*" como forças motrizes principais do desenvolvimento psicológico, preceito que defendem, como se segue:

> Assim, onde a pedologia e a psicologia Soviéticas já estão cientes da essência social do desenvolvimento psicológico e levantam a questão das forças motrizes por trás de tal desenvolvimento, i.e., **o papel da prática revolucionária e do trabalho como principal fonte desta lei**, no trabalho de Werner, ao contrário, nós temos uma afirmação crua, formal dos fatos que, em alguns casos, é apresentada para apoiar o modelo formal que ele adotou[243] (...). (ABEL'SKAIA; NEOPIKHONOVA, p.43-44, 1932/2002, grifo nosso).

Nessa passagem fica expresso o papel mediador da prática social para o desenvolvimento (intrassubjetivo), prática essa que as autoras consideram como "*principal fonte*" ou "*força motriz"* do desenvolvimento psicológico. Apesar de apresentarem essa proposição teórica - com a qual estamos de acordo - as autoras não desdobraram sobre as possíveis implicações dessa quanto ao conteúdo e forma do desenvolvimento.

No entanto, do ponto de vista metodológico das pesquisas psicológicas, e coerentemente com o princípio teórico exposto acima, as autoras defendem que "*A investigação do pensamento de uma criança não deve começar como um exame de como a criança tira conclusões nos silogismos da lógica formal, mas com a realidade viva da criança.*[244]*"* (ABEL'SKAIA; NEOPIKHONOVA, 1932/2002, p.33).

Assim, percebemos que Abel'skaia e Neopikhonova (1932/2000) se colocam, em seu artigo, dentro do debate contemporâneo de sua época, e dentre aqueles que buscavam compreender o desenvolvimento humano em estreita vinculação com suas condições concretas de vida.

---

243 Na versão em inglês: "*Thus, whereas Soviet pedology and psychology are already aware of the social essence of psychological development and raise the question of the driving forces behind that development, i.e., the role of revolutionary practice and labor as a principal source of this law, in Werner's work, on the contrary, we have a bare, formal statement of facts that, in some cases, is drawn on to support the formal model he has adopted* (...)." (ABEL'SKAIA; NEOPIKHONOVA, 1932/2002, p.43-44).

244 Na versão em inglês: "*Investigation of a child's thought must begin not with an examination of how children draw conclusions in the syllogisms of formal logic, but with the child's living reality.*" (ABEL'SKAIA; NEOPIKHONOVA, 1932/2002, p.33).

4.2.5 Razmyslov (1934): Sobre a “Teoria da Psicologia Histórico-Cultural” de Vigotski e Luria

O artigo de Razmyslov (1934/2000) por nós analisado, trata de aspectos psicológicos e pedagógicos da teoria histórico-cultural. O autor inicia seu texto mencionando que, apesar de não ser muito conhecida em círculos soviéticos mais amplos, tal teoria estaria impactando o campo da psicologia e o da prática pedagógica nos cursos de formação de professores no ensino superior. Como vimos no capítulo 3, em 1934 a prática pedológica nas escolas e universidades estava amplamente difundida e já vinha sendo criticada há um tempo. O artigo de Razmyslov se insere nesse contexto, como um dos mais importantes da época[245], por abordar de maneira mais ampla a crítica à pedologia, e mais especificamente a vigotskiana. Kozyrev e Turko (1936/2000) fazem referência à esse trabalho de Razmyslov (1934), indicando-o em especial quanto às questões suscitadas pelos trabalhos de Vigotski dos anos 1920 e começo de 1930.

Subdivindo-o em três partes, Razmyslov (1934/2000) inicia seu artigo tratando de questões concernentes à psicologia vigotskiana, dedicando a segunda parte à algumas questões pedagógicas. A terceira e última seção do texto corresponde a breve conclusão do autor. De modo geral, identificamos as seguintes categorias temáticas no conjunto do texto:

Quadro 15: Análise Vertical: Categorias de análise - Razmyslov (1934)

QUADRO - ANÁLISE VERTICAL: AUTORES X CATEGORIAS			
Autoras	Data da publicação	Quantidade de categorias	Categorias gerais
Razmyslov	1934	5	- Relação entre o fator biológico e o ambiente no desenvolvimento - Relação entre consciência social e individual - Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicológico - Ecletismo teórico - Relação entre a pedologia e o ensino escolar

Fonte: a autora.

245 Conforme Van der Veer e Valsiner (1999). Apesar de esses autores abordarem de maneira exclusivamente negativa o artigo de Razmyslov (1934/2000), identificamos uma discussão fundamentada em vários aspectos, dentre os quais alguns são retomados de críticas anteriormente feitas à pedologia, e outros são aportados ao debate, cujo escopo se amplia.

As três primeiras categorias, em especial a *relação entre consciência social e individual* e a *relação entre aprendizagem e desenvolvimento* foram mais debatidas por Razmyslov (1934) que as demais. Os trabalhos de Vigotski abordados pelo autor foram vários, destacando-se *Pedologia da Idade Escolar* (1928), *Pedologia do Adolescente* (1931), *As raízes genéticas do pensamento e da linguagem* (1929), *Psicologia Pedagógica* (1926), *Estudos da História do Comportamento* (1931) - este último, escrito em conjunto com Luria, dentre outros.

A respeito da categoria sobre *a relação entre o biológico e social* no desenvolvimento humano, Razmyslov (1934/2000) faz a crítica no mesmo sentido geral que os artigos de Feofanov (1932/2000) e Abel'skaia e Neopikhonova (1932/2000), anteriormente analisados. Dentre outros aspectos, estes autores criticaram, a respeito da concepção vigotskiana da *relação entre o biológico e social* no desenvolvimento, os seguintes pontos:

a) a tese da "convergência" entre os fatores hereditários e ambientais no desenvolvimento, que atribui a influência de ambos fatores neste processo de modo genérico e dicotômico (como a designação dos estágios "natural" e "cultural" do desenvolvimento do comportamento e pensamento)[246];

b) a passagem de todas as crianças e adolescentes por estágios invariáveis de desenvolvimento do pensamento (pensamento sincrético; pensamento por complexos e suas fase; pensamento por pré-conceitos; pensamento por conceitos), de modo desligado das condições concretas de vida, de classe e trabalho;

c) a correspondência entre o desenvolvimento filogenético da humanidade e o ontogenético da criança, expressa na relação direta entre as "três linhas de desenvolvimento (evolucionária, histórica, ontogenética)" e as "três formas de

246 Ver em *Pedologia do Adolescente* (Vigotski, 1929-1931/1998), *Estudos da História do Comportamento* (VIGOTSKI, LURIA. 1930/1993) e *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores,* (VIGOTSKI, 1931/1983). Nesta última, Vigotski aborda a lei da "convergência" como uma das leis fundamentais da psicologia, como podemos observar na seguinte passagem, na versão em espanhol: "*Nos hemos convencido que es el método fundamental de investigación del que dispone la psicología genética actual y permite comparar* ***la convergencia de las líneas natural y cultural en el desarrollo*** *del niño normal con la divergencia de esas mismas líneas en el desarrollo del niño anormal*." (VIGOTSKI, 1931/1983, p.104-105, grifo nosso). Não identificamos, contudo, a continuidade deste ponto de vista na última obra de Vigotski, *Pensamento e Linguagem* (1934).

comportamento (institiva, instruída/treinamento, intelectual)"[247] - das quais decorre a "cultural".

Corroborando com tais críticas, Razmyslov (1934/2000, p.46) menciona que, para Vigotski, "*o comportamento humano consiste de uma contínua restauração e quebra de equilíbrio entre o organismo humano e o ambiente*". Referindo-se às obras *Pedologia da Idade Escolar* e *Estudos da História do Comportamento*, Razmyslov (Idem, Ibidem) critica a concordância de Vigotski com a perspectiva de Piaget acerca do *pensamento* egocêntrico da criança. Para Razmyslov, Piaget teria observado determinadas tendências nas crianças que participaram de suas investigações (tais como a tendência ao isolamento social, à fraca interação com o outro e com o grupo), devido à origem de classe das mesmas, à sua prática social possivelmente mais restrita do que, por exemplo, a que geralmente se encontra nas crianças filhas de camponeses ou outras classes de trabalhadores. Nesse sentido, mencionando a obra *Estudos da História do Comportamento,* de Vigtoski e Luria, o autor afirma:

> Ao invés de explorar o processo de superação das formas de pensamento egocêntrico nas crianças sob as condições da ditadura do proletariado e da construção do socialismo, Vigotski e Luria, em seus *Estudos*, derivam este egocentrismo não do ambiente de classe da criança, mas da sua natureza biológica.[248] (RAZMYSLOV, 1934/2000, p.51)

A partir desse trecho podemos levantar dois pontos que se interligam: por um lado, considerar o pensamento egocêntrico como uma forma necessária corresponde ao naturalismo, criticado por Razmyslov e outros autores. Por outro lado, criticar esse pressuposto naturalista, implica em reconhecer a possibilidade de diferentes formas de pensamento a depender dos tipos de prática social dos sujeitos concretamente e historicamente situados. Essa perspectiva, porém, pode derivar em posições empiristas (relativismo cultural, por exemplo) mas também em um entendimento dialético e histórico - com o qual concordamos, e para o qual não condiz a ideia de uma trajetória linear de desenvolvimento, ou naturalmente necessária.

---

247 Ver Feofanov (1932/2000).

248 Na versão em inglês: "*Instead of exploring the processes of overcoming forms of egocentric thought in children under the conditions of the dictatorship of the proletariat and the building of socialism, Vygotsky and Luria, in their [Studies], derive this egocentrism not from the child's class environment, but from his biological nature."* (RAZMYSLOV, 1934/2000, p.51)

A teoria histórico-cultural do desenvolvimento, porém, ao menos em seu início, compreendia o pensamento egocêntrico como etapa pressuposta, necessária, do desenvolvimento infantil. Vigotski e Luria assim expressaram em *Estudos da História do Comportamento* - o que fora criticado por Razmyslov e outros*:*

> Mas o **egocentrismo primitivo do pensamento da criança** se manifesta não apenas nas formas de fala. Mais ainda, notamos as características do egocentrismo no conteúdo do pensamento da criança, em suas fantasias. Talvez a manifestação mais marcante do egocentrismo infantil seja o fato de que uma criança pequena ainda vive inteiramente em um mundo primitivo, cuja medida é de prazer e desprazer, que interage muito pouco com a realidade. Pelo que se pode julgar a partir do comportamento da criança, esse mundo é um mundo intermediário, semi-real, mas muito característico da criança — o mundo do pensamento e da fantasia egocêntricos.[249] (VIGOTSKI, LURIA, 1930/1993, p.140, grifo nosso).

Deste modo, os autores demonstraram, naquele momento, concordância teórica a respeito do pensamento egocêntrico da criança e suas formas de linguagem correspondentes. Em suas palavras, "*Piaget caracteriza o pensamento de uma criança pequena (3 a 5 anos) com dois principais atributos: seu egocentrismo e sua primitividade*"[250] (Idem, Ibidem, p.137), e, ao discutir sobre as expressões deste tipo de pensamento, afirmam que "*o* ***pensamento fantástico e egocêntrico da criança*** *se manifesta não apenas no sonho. Ele se manifesta de maneira especialmente acentuada no que pode ser chamado de "sonhar acordado" em uma criança e que geralmente é facilmente misturado com as brincadeiras.*"[251] (Idem, Ibidem, p.141, grifo nosso) - ao referir-se ao "monólogo coletivo" de crianças em um grupo.

É importante destacar que, em *Pensamento e Linguagem* (1934/2009), Vigotski apresenta posição divergente a respeito do pensamento egocêntrico, assim como

249 No original: *Но не только в формах речи проявляется примитивный эгоцентризм мышления ребенка. Еще в большей степени мы замечаем черты эгоцентризма в содержании мышления ребенка, в его фантазиях. Пожалуй, наиболее ярким проявлением детского эгоцентризма является тот факт, что маленький ребенок живет еще целиком в примитивном мире, мерилом которого являются удовольствие и неудовольствие, который задевается реальностью еще в весьма незначительной степени; для атого мира характерно то, что, насколько можно судить по поведению ребенка, между ним и реальностью вдвигается еще промежуточный мир, полуреальный, но весьма характерный для ребенка, — мир эгоцентрического мышления и фантазии*.(VIGOTSKI, LURIA, 1930/1993, p.140).

250 No original: *Пиаже характеризует мышление маленького ребенка (3 — 5 лет) двумя основными чертами: его эгоцентричностью и его примитивностью.* (p.137)

251 No original: *Однако фантастическое и эгоцентрическое мышление ребенка проявляет себя не только в сновидении. Особенно резко оно проявляется и в том, что можно назвать «грезами наяву» ребенка и что часто легко смешивается с игрой.* (p.141)

desenvolve um posicionamento crítico em relação à Piaget, de modo mais geral. Para o autor, nessa obra, o tipo de pensamento apresentado como o correspondente ao período da *linguagem egocêntrica*, é o *pensamento complexo* da criança (e não mais o pensamento egocêntrico). Além disso, irá divergir do pesquisador suísso quanto à função e ao destino da linguagem egocêntrica.

É possível que a crítica realizada quanto aos posicionamentos iniciais da pedologia de Vigotski acerca do egocentrismo na infânica possa ter contribuído, direta ou indiretamente, com as alterações realizadas pelo autor em suas formulações teóricas. O fato de Vigotski não mencionar especificamente a este respeito, é claro, não nos permite ir além da afirmação desta *possibilidade*.

Razmyslov (1934/2000) desenvolve em seu artigo, ainda, a crítica ao desenvolvimento formal do pensamento, assim enfocada pela teoria histórico-cultural, em sua perspectiva. Nesse sentido, o autor afirma que:

> Eles [Vigotski e Luria] dizem que o desenvolvimento das formas de pensamento segue o mesmo caminho ontogeneticamente como acontece no curso da história da sociedade: **primeiro pensamento sincrético, depois complexo e depois conceitual**. Quando a personalidade se desintegra, o processo inverso ocorre. **Para eles, as formas do pensamento sincréticas, complexas e conceituais permanecem formas sem conteúdo** durante todo o desenvolvimento. Eles nem fornecem uma solução dialética para a questão da forma e do conteúdo do pensamento, nem mesmo colocam o problema[252]. (RAZMYSLOV, 1934/2000. p.51-52).

Desse modo, Razmyslov destaca novamente o problema da relação entre conteúdo e forma do desenvolvimento na teoria histórico-cultural, uma vez estabelecidos por esta um caminho progressivo (ou regressivo) de determinadas *formas* do pensamento (sincrética, complexa, conceitual). Por isso o autor ressalta que, para Vigotski, os estágios do pensamento "*permanecem formas sem conteúdo ao longo de todo o desenvolvimento*." (RAZMYSLOV, 1934/2000. p.51-52).

---

252 Na versão em inglês: "*They say that the development of the forms of thought proceeds along the same path ontogenetically as it does in the course of the history of society: first syncretic, then complex, and then conceptual thought. When the personality disintegrates, the reverse process takes place. For them, syncretic, complex, and conceptual forms of thought remain forms without content throughout the whole of development. Not only do they not provide a dialectic resolution of the question of the form and content of thought: they do not even pose the problem.*" (RAZMYSLOV, 1934/2000. p.51-52).

No entanto, não podemos dizer, tal como afirma Razmyslov (1934/2000) no trecho anterior, que os autores da abordagem histórico-cultural não chegaram sequer a problematizar a questão. Em *Pedologia do Adolescente*, por exemplo, Vigotski afirma que "*É bem característico do sistema dualista e metafísico da psicologia, a ruptura entre o desenvolvimento das formas e do conteúdo do pensamento, uma vez que não sabe representá-las em sua unidade dialética*"[253] (VIGOTSKI, 1929-1931/1991, cap.10, parte 2, p.31), mostrado-se diretamente centrado em discutir sobre o referido problema. Prosseguindo no tratamento sobre a relação entre conteúdo e forma do pensamento, no adolescente, afirma:

> **Apenas aqueles que os abordam [os fenômenos] com a chave do conceito** estão em condições de compreender o mundo dos nexos profundos que se ocultam por de trás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas[254]. (VIGOTSKI, 1929-1931/1991, p.31, grifos nossos).

Nesse sentido, ter a "*chave do conceito*", ou seja, o *pensamento por conceitos*, seria a condição para a compreensão do mundo e seus fenômenos complexos e contraditórios. No entanto, para Vigotski, o pensamento *por conceitos* é caracterizado, fundamentalmente, pela realização da "*generalização de segunda ordem*" (VIGOTSKI, 1934/2009), ou seja, a "generalização das generalizações".

Para Vigotski, a generalização primária estaria relacionada diretamente ao objeto, à experiência concreta do sujeito. O segundo nível ou ordem de generalizações (de segunda ordem) teriam um caminho genético oposto que a primeira, não adviriam diretamente da prática social, mas se desenvolveriam "do geral para o particular", ou seja do conceito abtrato pouco preenchido de conteúdo factual, em direção à realidade - o contrário das primeiras generalizações (correspondentes ao pensamento por complexos), que seriam repletas de conteúdo concreto e com baixo grau de generalidade (VIGOTSKI, 1934/2009).

---

253 Na versão em espanhol: *"Es muy característico de todo sistema dualista y metafísico de la psicología, la ruptura entre la evolución de las formas y el contenido del pensamiento, ya que no sabe representarlas en su unidad dialéctica."*

254 Na versão em espanhol: "*Tan sólo aquellos que los abordan [aos fenômenos] con la clave del concepto están en condiciones de comprender el mundo de los profundos nexos que se ocultan tras la apariencia externa de los fenómenos, el mundo de las complejas interdependencias y relaciones dentro de cada área de la realidad y entre sus diversas esferas*" (VIGOTSKI, 1929-1931/1998, p.31).

Porém, para Razmyslov, em nenhum momento do processo de desenvolvimento do pensamento a relação direta do sujeito com a realidade circundante poderia ser considerado subsumido pelos conceitios já formados. É nesse sentido que o autor considera que "*Vigotski não compreende o papel da prática nesta questão*" (RAZMYSLOV, 1934/2000, p.51) .

Em sua perspectiva, Razmyslov (1934/2000) destaca que o problema do desenvolvimento do pensamento diz respeito e varia em função das relações sociais, de classe e produção, nas quais o sujeito está inserido. Ao abordar a questão da *relação entre a consciência social e individual*, Razmyslov afirma que

> Em contraste com as formas de consciência individual, os fundadores do marxismo afirmam que ideologias são formas de consciência social, formas de produção intelectual, um aspecto do processo histórico, das superestruturas; e enfatizam o significado decisivo da ideologia de classe na formação da consciência individual[255]. (RAZMYSLOV, 1934/2000, p.48).

Razmyslov (1934/2000, p.48-49), destaca, então, que "(...) *ao analisar as formas de consciência individual, teria-se que proceder de posições de classe (nas formações socioeconômicas de classe) e de uma análise das formas de consciência social e de ideologia de classe*". No entanto, segundo o autor, Vigotski não consideraria este preceito:

> (...) Vigotski, ao analisar a consciência individual, procede não da consciência social, de classe, mas da consciência de algum coletivo vago, nebuloso, e nisto não vai além dos sociólogos neopositivistas, como Durkheim, ou das posições de Lévy-Bruhl, e essencialmente repete a teoria obsoleta de Bogdanov sobre a “experiência organizada coletivamente”[256]. (RAZMYSLOV, 1934/2000, p.48-49).

Assim, de acordo com o autor, Vigotski abordaria de modo genérico e difuso o papel do "coletivo" na formação do indivíduo, de modo que não se distinguiria de teóricos do campo funcionalista, por exemplo, como o sociólogo Émile Durkheim - que reconhece a necessidade do "coletivo" para a organicidade social harmônica. Razmyslov

255 Na versão em inglês: "*In contrast to the forms of individual consciousness, the founders of Marxism say that ideologies are forms of social consciousness, forms of intellectual production, an aspect of the historical process, and superstructures; and they stress the decisive significance of class ideology in the formation of individual consciousness.*" (RAZMYSLOV, 1934/2000, p.48).

256 Na versão em inglês: "(...) *Vygotsky, in analyzing individual consciousness, proceeds not from social, class consciousness, but from the consciousness of some vague, foggy collective, and in this does not go beyond the neopositivist sociologists, such as Durkheim, or the positions of LCvy-Bruhl, and essentially repeats Bogdanov’s stale theory about “collectively organized experience*" (RAZMYSLOV, 1934/2000, p.48-49).

(1934/2000) destaca, então, que tratar o *coletivo* como correspondente meramente à determinado "agrupamento" social seria característico da perspectiva funcionalista ou "orgânica" de análise do social[257].

No que se refere à relação entre *aprendizagem e desenvolvimento,* outra categoria de análise, Razmyslov (1934/2000) estabelece a crítica aos procedimentos e análise dos resultados da investigação de Luria no Uzbequistão, cuja equipe, no seu entendimento, acabou por concluir "*que os trabalhadores rurais coletivos do Uzbequistão não pensam por conceitos, mas de maneira complexa* [por complexos]*, que são incapazes de abstrair a partir de uma situação concreta e são incapazes de generalizações*.[258]" (Idem, Ibidem, p.52).

É importante retomar que a *forma complexa* de pensamento, para Vigotski, não diz respeito à pensar multilateralmente, complexamente, como no uso corriqueiro do termo. O *pensamento por complexos*, para o autor, diz respeito ao 2º estágio do desenvolvimento do pensamento, que possui uma característica estrutural particular: "*O complexo se baseia em vínculos fatuais [entre diferentes elementos] que se revelam na experiência imediata*." E, ainda, "*os significados das palavras nesse estágio de desenvolvimento podem ser melhor definidos como nomes de família unificados em complexos ou grupos de objetos.*" (VIGOTSKI, 1934/2009, p.180). Assim, o autor define:

> Como um conceito, o complexo é a generalização ou a unificação de objetos heterogêneos concretos. Mas o vínculo através do qual se constrói essa generalização pode ser do tipo mais variado. (...) No conceito, os objetos estão generalizados por um traço, no complexo, pelos fundamentos fatuais mais diversos. Por isso, no conceito se refletem um vínculo essencial e uniforme e uma relação entre os objetos; no complexo, um vínculo concreto, fatual e fortuito. (Idem, Ibidem, pp.180-181).

---

257 A este respeito, Razmyslov (1934/2000, p.49) diz que: "*Como sabemos, Durkheim diz que "Pensar racionalmente significa pensar de acordo com as leis que são universalmente aceitas por todas as culturas racionais"; que "Uma representação coletiva contém uma garantia suficiente de objetividade precisamente porque é coletiva"; que a categoria da causalidade, por exemplo, tem como protótipo a força coletiva da sociedade, a categoria de espaço origina no espaço ocupado por uma tribo ou algum grupo, a categoria de tempo é correspondida pelo ritmo da vida em grupo, e que a categoria de inteireza é a forma abstrata do conceito de sociedade. Ele também diz que "agir moralmente significa agir de acordo com as regras que devem sem contradição ser estendidas para incluir a totalidade das vontades." etc."*

258 Na versão em inglês: "(...) *that the collective farm workers of Uzbekistan think not in concepts, but complexly, that they are unable to abstract from a concrete situation and are incapable of generalizations*." (RAZMYSLOV, 1934/2000, p.52).

Assim, no estágio do pensamento por complexos, em suas cinco fases, Vigtoski traça em linhas gerais os aspectos estruturantes do pensamento em cada uma delas, as quais seriam preenchidas com os materiais factuais de acordo com as relações objetivas do sujeito com o ambiente. Ao transitar para o pensamento por conceitos, as relações e vínculos concretos entre os objetos seriam substituídas pelo vínculo abstrato, conceitual, desvinculado da experiência direta do indivíduo.

Para o autor, contudo, haveria uma fase específica da vida (período sensível ou ótimo) em o desenvolvimento do pensamento por complexos ao por conceitos se daria, momento em que as funções superiores estariam ainda *em processo de amadurecimento* no sujeito, porém as funções inferiores já estariam suficientemente desenvolvidas ou amadurecidas. Esse seria o período de transição da idade escolar (considerado dos 8 aos 12 anos) para a puberdade - somente a partir da qual seria possível o pensamento por conceitos.

Apesar de essa perspectiva estar presente no *Pensamento e Linguagem,* em sua edição completa e não fragmentada, sua concepção não é, geralmente, problematizada pelos leitores/comentadores de Vigotski. Sem dúvidas que educadores e psicólogos hoje, adeptos ou não do pensamento de Vigotski, teriam dificuldades em concordar - ao menos em grande parte, imaginamos - com o preceito de haveria uma faixa de idade específica para se adquirir o pensamento conceitual (e partindo dessa subdivisão de estágios).

Na época de Vigotski, porém, esse era um debate posto e vivamente discutido, no qual o autor posicionou-se em defesa da existência de um período etário (embora não rigidamente estabelecido) no qual a aprendizagem conceitual seria propícia e possível devido ao fato das funções mentais ainda não terem concluído seu desenvolvimento. Após esse período (*ótimo* ou *sensível*) os processos de aprendizagem conceitual seriam mais difíceis de ocorrer, caso não tenham se desenvolvido apropriadamente na idade escolar e adolescência (VIGTOSKI, 1934/2009). Por essa razão, especialmente aqueles que não passaram pela escola em seu período de infância e adolescência (mas não exclusivamente essas pessoas) é que Vigotski afirma que "*A linguagem dos adultos também está cheia de resíduos do pensametno por complexos.*" (Idem, Ibidem, p.180).

Em seu artigo, Razmyslov (1934/2000) transcreve alguns protocolos de entrevista publicados por Luria, a partir dos quais ressalta que:

> Os pesquisadores da expedição de Luria e o próprio Luria avaliaram exemplos de uma consciência política altamente desenvolvida entre trabalhadores rurais coletivos no Uzbequistão como exemplos de pensamento situacional, como uma inabilidade de ir além da prática estreita e passar a generalizações teóricas[259]. (RAZMYSLOV, 1934/2000, p.52)

Ao adotarem um critério formal de análise do desenvolvimento do pensamento, qual seja, o do desenvolvimento das generalizações formais abstratas, Luria e seus colaboradores não puderam identificar outras forças motrizes do desenvolvimento do pensamento, possivelmente, ali em curso. De igual modo, não puderam estabelecer a correlação entre a prática social concreta dos sujeitos e suas formulações a respeito delas, ao considerá-las, invariavelmente, a partir do prisma único da generalização formal abstrata do "conceito".

Ao se contrapor às interpretações dos resultados da pesquisa mencionada, Razmyslov (1934/2000) desenvolve uma discussão a respeito da formação da consciência, do conceito e do reflexo dialético da realidade no pensamento humano. O autor destaca a importância das percepções e sensações para o desenvolvimento das ideias e conceitos sobre a realidade que, segundo ele, seriam parte da base objetiva para o desenvolvimento dos conceitos.

Para Razmyslov, a teoria histórico-cultural, ao analisar o desenvolvimento do pensamento iria "*diretamente para interpretar e explorar ideias, conceitos e pensamentos em geral.*" (RAZMYSLOV, 1934/2000, p.47) - apesar de entender que o pensamento por complexos advém da generalização das relações entre objetos concretos, os autores dessa perspectiva partiriam já da expressão verbal, conceitual-formal, para analisar o desenvolvimento do pensamento. Assim, Razmyslov desdobra esta crítica, dizendo:

> Eles [Vigotski e Luria] não entenderam a interação e conexão dialética entre sensações, ideias e conceitos no processo da cognição humana, e não entenderam que sensações são pontos de ligação entre o mundo externo, material, objetivo e nossa consciência, que não há nada em ideias, conceitos e pensamentos, que não exista anteriormente a eles, de uma forma ou de outra, em sensações[260]. (Idem, Ibidem, p.47)

259 Na versão em inglês: "*The workers in Luria's expedition and Luria himself assessed examples of a highly developed political consciousness among collective farm workers in Uzbekistan as examples of situational thinking, as an inability to go beyond narrow practice and move on to theoretical generalizations.*" (RAZMYSLOV, 1934/2000, p.52).

260 Na versão em inglês: "*They have not understood the dialectic interaction and connection among sensations, ideas, and concepts in the process of human cognition, and have not understood that*

Segundo Razmyslov (1934/2000), parte destes problemas teórico-metodológicos têm por base o ecletismo conceitual dos autores da psicologia histórico-cultural - dentre os quais são mencionados Luria e Vygotky. A respeito do que considera como ecletismo teórico, Razmyslov menciona que

> (...) em seus *Estudos* [da História do Comportamento] e em *Pedologia do adolescente*, ele [Vigotski] concorda com o estudioso suíço Piaget sobre a questão da egocentricidade do pensamento de uma criança; com Wagner sobre a questão das diferentes raízes genéticas do pensamento e da linguagem; com Lévy-Bruhl sobre a questão de pensar em pensamentos complexos; com os psicólogos gestaltistas alemães sobre a questão da formação conceitual; com os estudos de Jansch e sua escola sobre a questão do pensamento eidético e da memória em crianças e povos primitivos; e com Durkheim sobre a questão da influência do coletivo sobre o indivíduo na formação do pensamento; etc.[261] (RAZMYSLOV, 1934/2000, p.51).

Como vimos, a respeito de alguns destes posicionamentos observamos mudanças no curso dos trabalhos de Vigotski, ao passo em que outros são mantidos, como é natural ocorrer. Razmyslov (1934/2000) desenvolve em seu artigo o que considera como problemas das referidas abordagens, alguns dos quais apresentamos aqui.

Na segunda parte de seu texto, Razmyslov (1934/2000) trata a respeito dos aspectos pedagógicos da psicologia cultural. Neste tópico, o autor problematiza, centralmente, a obra *Psicologia Pedagógica*, de 1926[262]. Destacamos, aqui, apenas duas[263] das temáticas tratadas por Razmyslov a respeito do processo educativo: a) influência da reflexologia no ensino; b) sobre o caráter formal da psicologia educacional.

A respeito da primeira temática mencionada, Razmyslov (1934/2000) diz que

---

sensations are the point of linkage between the external, objective, material world and our consciousness, that there is nothing in ideas, concepts, and thought that does not exist prior to them, in some way or another, in sensations." (RAZMYSLOV, 1934/2000, p.47).

261 Na versão em inglês: "(...) *in his [Studies] and in [The pedology ofthe adolescent], he agrees with the Swiss scholar Piaget on the question of the egocentricity of a child's thought; with Wagner on the question of the different genetic roots of thought and language; with Ltvy-Bruhl on the question of thinking in complex thought; with the German Gestaltist psychologists on the question of conception formation; with the studies by Jansch and his on the question of eidetic thought and memory in children and primitive peoples; and with Durkheim on the question of the influence of the collective on the individual in the formation of thought; etc.* (RAZMYSLOV, 1934/2000, p.51).

262 *Psicologia Pedagógica* foi publicado com tradução direta do russo para o português por Paulo Bezerra, em 2001, pela editora Martins Fontes, SP.

263 Consideramos que, se por um lado Vigotski abandona as formulações com base na reflexologia, passando a criticá-la, por outro lado o segundo aspecto identificamos no desenvolvimento das formas ou estágios do pensamento em *Pensamento e Linguagem*(1934/2009).

> Não existe, é claro, dúvida de que nós estabelecemos e acumulamos respostas condicionadas e reflexos condicionados no processo educacional. Mas reduzir todo o processo educacional a reflexos e reações condicionados é uma supersimplificação e uma repetição dos erros mecanicistas vulgares cometidos em relação a esta questão pelos comportamentalistas Americanos ou nossos reflexologistas Russos (Dernova-Iarmolenko, Frolov, Ariamov, etc.)[264]. (RAZMYSLOV, 1934/2000, p.54)

Mais uma vez, não há dúvidas de que um estranhamento em relação à essa crítica deverá ocorrer ao leitor brasileiro de Vigotski - como também se deu conosco, num primeiro momento. De fato, temos como tradição nas faculdades e cursos de pedagogia apresentar uma contraposição radical e inconciliável entre a perspectiva sociogenética de Vigotski e a teoria das reações e dos reflexos condicionados. No entanto, o "*Vigotski histórico*", em seus trabalhos dos anos de 1920 situava-se também nesse campo teórico, embora com algumas particulares, como temos visto.

Dessa maneira, na obra *Psicologia Pedagógica* (1926/2016)*,* a persepctiva reflexológica pode ser facilmente identificada. Desde o capítulo que trata sobre o conceito de comportamento e reação, passando pelos que aplicam estes conceitos ao desenvolvimento de determinadas funções psicológicas, como a memória e a atenção, por exemplo.

> As reações são os elementos fundamentais de que se forma todo o comportamento do homem e do animal quer nas formas mais simples, quer nas mais complexas. Costuma-se denominar em psicologia a ação responsiva do organismo suscitada por um estímulo qualquer. (...)
> A reação é sempre uma reação do organismo a essas ou aquelas mudanças do meio, sendo um mecanismo de adaptação sumamente valioso e psicologicamente útil. (VIGOTSKI, 1926/2016, p.15).

Para Vigotski (1926/2016), o conhecimento psicológico acerca das reações humanas aos estímulos do ambiente seriam de suma importância para a pedagogia, uma vez que, em sua perspectiva (ao menos naquele momento), o ambiente exterior determinaria o desenvolvimento do indivíduo. Neste sentido, o autor afirma que:

---

264 Na versão em inglês: *"There is, of course, no doubt that we have the establishment and accumulation of conditioned responses and conditioned reflexes in the educational process. But to reduce the whole educational process to conditioned reflexes and reactions is an oversimplification and a repetition of the vulgar-mechanistic mistakes made concerning this question by American behaviorists and our Russian reflexologists (Dernova-Iarmolenko, Frolov, Ariamov, etc.*) (...)." (RAZMYSLOV, 1934/2000, p.54).

> O processo de elaboração dos reflexos condicionados[265] não é outra coisa senão um processo de adaptação da experiência hereditária da espécie às condições individuais.
> Aqui é de suma importância observar que **o meio é o fator decisivo nesse processo de estabelecimento da experiência individual.** É a própria estrutura do meio que cria e predetermina aquelas condições [*individuais*] das quais acaba dependendo a elaboração de todo o comportamento individual. (VIGOTSKI, 1926/2016, p.30, grifo nosso).

Nesse trecho, podemos observar como os fatores hereditariedade e meio se relacionavam na perspectiva de Vigtoski. Nela, embora o fator hereditário fosse *base* material objetiva do desenvolvimento do indivíduo, ele próprio seria já relacionado ao meio, pelo processo cumulativo de adaptação da espécie. Por isso, o meio (ou a "*estrutura do meio*") seria o fator determinante para a formação do comportamento individual.

Ora, mas se a pedologia de Vigtoski foi criticada em relação à sua posição psicogenética ("*natural*") do desenvolvimento do pensamento, como compreender essa posição do autor, na qual o meio adquire predominância quase completa, apresentadas na mesma obra/década?

Isso é possível na teoria do autor pelo *dupla determinação* do desenvolvimento humano presente em sua formulação: a *determinação natural* e a *determinação cultural*. Haveria, concomitantemente e de modo interrelacionado, duas linhas do desenvolvimento, tanto o *desenvolvimento natural* da criança (antes da idade escolar) como o *desenvolvimento cultural*. Tais linhas foram muito claramente expostas por Vigotski e Luria (1930/1993) e nos ajudam a compreender tanto sua teoria como as críticas feitas à ela por seus contemporâneos.

Assim, em um período prevalece a determinação natural, a relação imediata do sujeito com o meio, a conformação primária de suas estruturas de pensamento. Claro que aqui já atua a influência do ambiente, mas de acordo com Vigotski (1926/2003) e Vigotski e Luria (1930/1993) a ênfase maior estaria, nesta fase do desenvolvimento, especificamente, nas *formas naturais do pensamento e do comportamento*. Porém, a partir de determinado momento do desenvolvimento, precisamente na idade escolar, o

265 Embora Vigotski viesse a criticar, posteriormente (VIGOTSKI, 1934/2009), a concepção associacionista na psicologia, em *Psicologia Pedagógica* o autor aplica a teoria dos reflexos condicionados dos animais desenvolvida pelo fisiologista russo Pavlov ao desenvolvimento humano - o qual indicaria o caminho psicológico do percurso pedagógico.

meio passa ao papel dirigente e definidor dos rumos do desenvolvimento do comportamento e do pensamento. O desenvolvimento "natural" levaria apenas até a forma de pensamento por complexos, porém, a forma mais elaborada de pensamento, o conceitual, só poderia ser realizada via uma aprendizagem especialmente organizada para esse fim (na escola). Nesta fase, do desenvolvimento cultural, o ambiente teria predominância para o desenvolvimento da criança e precisa ser organizado de modo que ela possa seguir seu processo de desenvolvimento adequadamente, chegando ao pensamento por conceitos.

Dessa maneira, o que podemos chamar de *psicogênese do pensamento* (que consiste nos estágios de desenvolvimento do pensamento) se conjuga é interligada com o ambiente social determinante, no estágio do desenvolvimento cultural. Esse ponto teórico tem uma importância chave para compreendermos a *psicologia pedagógica* de Vigotski e seu, também duplo, caráter. Por um lado, é o próprio sujeito quem se desenvolve através do percurso do desenvolvimento do pensamento natural para o cultural. Por outro lado, é o ambiente cientificamente organizado "*o único educador*" que poderia impulsioná-lo nessa transição e salto do desenvolvimento psicológico (VIGOTSKI, 1926/2016; VIGOTSKI, LURIA, 1930/1993).

A crítica de Razmyslov (1934/2000) e outros autores se dão, por conseguinte, numa dupla direção: num primeiro sentido, criticam o caráter supostamente *natural* da primeira fase do desenvolvimento humano, assim como a universalidade do *pensamento egocêntrico* na criança e o desenvolvimento *necessário* do pensamento e das funções psíquicas através de *estágios necessários* de desenvolvimento. Em um segundo sentido, criticam o papel de certa forma onipotente do meio, no qual o caráter ativo e transformador do sujeito não seria devidamente destacado.

Assim, embora Vigotski (Idem, Ibidem, p.73) saliente que o processo educativo seria "*trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles.*", o aluno seria ativo em *interagir* com o ambiente, assim como o mestre deveria ser ativo em organizá-lo de forma adequada, mas como quem interage com um material externo à si mesmo, e não co-produzido por todos, que emerge do próprio coletivo organizado na escola, em um processo coletivamente determinado (MAKARENKO, 1984[e]). Assim, a influência da concepção reflexologista, e não dialética, no ensino,

embora não a identifiquemos nos últimos trabalhos de Vigotski, foi destacada por Razmyslov em 1934.

A segunda temática destacada anteriormente pelo autor se refere ao caráter formal da psicologia pedagógica de Vigtoski. A psicologia estaria limitada, segundo Vigotski (1926/2016, p. 73) à identificar sua *forma geral*, relacionada tão somente ao "*estabelecimento de novas respostas*" do indivíduo, e a "*explicar leis que o regem* [o processo educativo] *independentemente do rumo que possa tomar a ação de tais leis*", ou seja, independente da finalidade educativa em determinado sistema social.

Nesse sentido, Razmyslov cita uma parte do trecho a seguir de *Psicologia Pedagógica*, de Vigotski, que recuperamos mais amplamente para fornecer ao leitor o encadeamento da argumentação do autor:

> Os objetivos da educação em todas as suas dimensões são uma questão que não faz parte do objeto da psicologia pedagógica. Ela **[a psicologia pedagógica] deve descobrir o aspecto formal de todo o processo educativo** sem considerar-lhes os fins, explicar leis que o regem independentemente do rumo que possa tomar a ação de tais leis. É assunto da pedagogia geral, da ética social traçar e indicar os fins da educação.
> A natureza psicológica do processo educativo é absolutamente idêntica, queiramos nós educar um fascista ou um proletário, preparemos nós um acrobata ou um bom servidor. **Devemos nos interessar apenas pelo próprio mecanismo do estabelecimento de novas respostas**, sem levar em conta para o bem de quem tendem essas respostas. (VIGOTSKI, 1926/2016, p.73, grifos nossos)[266].

Nesse trecho temos que, para Vigotski, enquanto a pedagogia definiria os fins do processo educativo, a psicologia determinaria os meios ("*mecanismo de estabelecimento de novas respostas*"), os quais seriam gerais, indiferentes em relação ao conteúdo social dos fins educacionais. A psicologia necessariamente estaria à serviço de um ou outro fim, mas esse não seria seu *objeto*.

Dessa maneira, pode-se subtender, daqui, uma concepção racionalista da psicologia, na qual as formas ou estruturas psicológicas seriam indistintas em relação aos contextos históricos e sociais. Por outro lado, de modo conjugado, sabemos que o papel do meio, como fornecedor de estímulos adequados para o desenvolvimento do

266Em seu artigo, Razmyslov (1934/2000) cita um trecho menor desta mesma passagem de *Psicologia Pedagógica*, de Vigotski (1926/2016).

pensamento e comportamento humanos é decisivo, no que se expressa a concepção reflexológica do ensino. Por isso, para Vigotski o professor teria a tarefa de organizar o ambiente favorável para que o o aluno pudesse aprender (por si mesmo, em *Psicologia Pedagógica*).

É, portanto, nesse sentido que se aponta a crítica de Razmyslov quanto ao esvaziamento de conteúdo concreto da psicologia de Vigotski, que buscou se vincular e pensar os processos educativos, porém de maneira abstratamente situada, como se os processos psicológicos fossem os mesmos (ou os mecanismos de seu desencadeamento), seja num coletivo de crianças no contexto soviético ou em outro qualquer.

Para Vigotski (1926/2016, p.75) "(...) *a educação teve caráter de classe sempre e em qualquer parte* (...)", porém, a natureza do trabalho *psicológico* no ensino não o teria, seria *idêntica*, nas palavras do autor, em qualquer processo educacional. Talvez aqui se expresse de modo mais geral e concreta a separação entre forma e conteúdo do desenvolvimento do pensamento realizada pelo autor e ressaltada por alguns dos autores críticos. Neste caso, a psicologia teria a função de analisar as *formas de desenvolvimento* do pensamento, enquanto a pedagogia forneceria seus *conteúdos*.

A relação não dialética dessa premissa, que salientamos aqui, é a de que para o autor os objetivos pedagógicos (e, portanto, os sociais) não influiriam nos processos psicológicos. Ao nosso ver, essa expressa uma concepção formal, estrutural, da psicologia - o que foi criticado já à sua época, no interior do debate pedológico.

Em *Pensamento e Linguagem,* Vigotski não apresenta essa mesma posição acerca da educação e da *impossibilidade psicológica do ato de ensinar* - sobre a qual trataremos mais adiante. No entanto, a crítica de Razmyslov foi feita no mesmo ano em que o autor conclui essa obra - e no qual, precocemente, vem a falecer.

4.2.6 Kozyrev e Turko: A “Escola Pedológica” do Professor L.S. Vigotski

Kozyrev e Turko, de acordo com Van der Veer (2000), trabalharam no Instituto Pedagógico Herzen, em Leningrado, onde Vygotsky lecionou a partir de 1932. Esse era o Instituto onde Vigotski trabalhava quando desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VAN DER VEER, VALSINER, 1999).

O artigo de Kozyrev e Turko é o primeiro por nós analisado que foi escrito após a publicação da Resolução do CC do PC(b)US de 04 de julho de 1936. Foi publicado no mesmo ano, em 1936, mas já faz referência à ela. Na edição do periódico russo que o publicou, *Vysshaia Shkola* (vol.2, 1936)[267], os editores mencionam que os autores eram, à época, professores associados ao Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado.

Composto por 16 páginas, divididas em 4 partes, o trabalho dos autores é crítico à pedologia de modo geral e, em particular, à psicologia e pedologia vigotskianas. Em sua primeira parte, os autores abordam alguns aspectos teórico-metodológicos da psicologia de Vigotski. Nesta, são tomados como referência para a discussão centralmente o último livro de Vigotski, *Pensamento e Linguagem*. Na segunda parte, os autores enfocam aspectos pedológicos da teoria vigotskiana, a partir da leitura crítica de suas *Palestras em Pedologia.* Ainda nesta seção do artigo, os autores questionam o estatuto científico da pedologia, à partir da discussão acerca de algumas publicações de Vigotski no periódico *Psikhologii* (1931, Vol. 4, Nº 1). A terceira e quarta parte são dedicadas à crítica a duas dissertações publicadas em 1935 por pesquisadores vigotskianos, de autoria de Zankov e Konnikova, respectivamente.

De modo geral, seis foram as categorias abordadas no artigo. Destas, três foram mais desenvolvidas e as outras três apenas abordadas brevemente. Além destas, uma temática da categoria "Outros temas" também esteve presente: a *crítica à pedologia como ciência,* conforme apresentamos no quadro 15, a seguir.

267 "Pedologicheskaia shkola´ Prof. L.S. Vygotskogo.” *Vysshaia Shkola*, 1936, 2, pp. 44-57

Quadro 16: Análise Vertical: Categorias de análise - Kozyrev e Turko (1936)

QUADRO - ANÁLISE VERTICAL: AUTORES X CATEGORIAS			
Autores	Data da publicação	Quantidade de categorias	Categorias gerais
Kozyrev e Turko	1936	6	- Relação entre o fator biológico e o ambiente no desenvolvimento - Relação entre consciência social e individual - Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicológico - Métodos pedológicos de investigação - Ecletismo teórico - Relação entre a pedologia e o ensino escolar

Fonte: a autora.

As categorias gerais mais desdobradas pelos autores e que serão, também, as mais desenvolvidas neste trabalho, foram as da *relação entre consciência social e individual* e a da *relação entre aprendizagem e desenvolvimento* - ambas desenvolvidas na primeira parte do artigo. Por esta razão, as partes 2, 3 e 4 do artigo serão apenas mais brevemente apresentadas.

Após pequena introdução, os autores na parte 1, anunciam que irão discutir alguns fundamentos teórico-metodológicos da psicologia de Vigotski, a partir da obra *Pensamento e Linguagem* (1934/2009). Nesse tópico, as categorias gerais já mencionadas são desdobradas pelos autores nas subtemáticas acerca da compreensão de Vigotski sobre as *raízes genéticas distintas do pensamento e da linguagem* e sua abordagem do *conceito de zona de desenvolvimento proximal* (ZDP).

A respeito da primeira subcategoria, Vigotski (1934/2009) afirma que na fase inicial da aquisição da língua, a criança (assim como na filogênese do gênero humano) possuiria uma fase "pré-intelectual" da fala e uma fase "pré-fala" do pensamento, linhas que se cruzariam apenas em determinado ponto do desenvolvimento da criança, como vimos no capítulo 2.

Assim, para Vigotski, o pensamento e a linguagem desenvolvem-se por vias distintas até cerca dos dois anos de idade, quando as linhas de desenvolvimento de ambos processos se cuzam, dando início ao "pensamento verbal" e à "linguagem intelectual" - surgindo, assim, a *linguagem egocêntrica* da criança. Para Vigotski, "a linguagem egocêntrica surge com base na linguagem social (...)" e, ambas, possuem

"funções igualmente sociais porém diferentemente dirigidas." (Idem, Ibidem, p.63-64) - uma prioritariamente "para o outro", embora sem significação, e outra prioritariamente "para si", embora advinda da social.

Kozyrev e Turko (1936/2000, p.60), neste sentido, afirmam que "*Ao negar a unidade das raízes genéticas na origem do pensamento e da linguagem, Vigotski nega o papel dirigente do trabalho, que na adequada definição de Engels, foi o que deu origem ao homem* (...)".

Além do aspecto do trabalho humano como base para o surgimento da linguagem e do pensamento, *concomitantemente*, Kozyrev e Turko (Idem, Ibidem, p.60) destacam que "*Ao negar que os chimpanzés usem sinais ao se comunicar, Vigotski completamente omite ou desconsidera seus sinais pantomímicos* (...)". A partir dos dados dos experimentos de vários pesquisadores com primatas superiores, Vigotski conclui que neles tem-se o exemplo da existência de "pensamento sem linguagem". Kozyrev e Turko argumentam, ao contrário, que os dados dos próprios autores citados por Vigotski (especialmente Köhler, Yerkes e Learned), teriam demonstrado a existência dos rudimentos de linguagem entre os chimpanzés (através de sinais) e que a raíz genética do pensamento seria a *ação*.

Outro argumento levantado pelos autores, tem por base a linguística desenvolvida pelo acadêmico e linguista Maar, cuja posição reiteraria que a linguagem em geral, assim como a fala, em particular, teriam sido criadas no "*processo do trabalho*", na base material, econômica, da vida social (KOZYREV; TURKO. 1936/2000, p.62).

Em seguida, ao tratarem sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), os autores colocam como um problema tal conceito em sua correlação com o estabelecimento da caracterização de "*períodos ótimos*" para a aprendizagem, conforme apresentado por Vigotski em *Pensamento e Linguagem* (1934/1987), em correspondência com o conceito de "*período sensível*"[268], de Montessori.

268 A este respeito, Vigotski (1934/1987, p.212) afirma: "O aspecto formal de cada disciplina escolar é aquele no qual a influência do ensino sobre o desenvolvimento é realizada. A instrução seria completamente desnecessária se apenas utilizasse o que já havia amadurecido no processo de desenvolvimento, se não fosse ela própria uma fonte de desenvolvimento. Portanto, o ensino é mais produtivo somente quando ocorre em um determinado ponto na zona de desenvolvimento proximal. Muitos educadores modernos (Le., Fortune, Montessori e outros) se referem a isso como um período sensível. O eminente biólogo, de Vries, usou o termo "período sensível" para designar um período de desenvolvimento ontogenético que ele identificou em seus estudos. Durante esses períodos, ele descobriu que o organismo é particularmente sensível a tipos particulares de influências. Em um ponto

Nesta obra, Vigotski (1934/2009, p.337) afirma que "(...) *a idade escolar é o período optimal de aprendizagem ou a fase sensível em relação a disciplinas que se apóiam ao máximo nas funções conscientizadas e arbitrárias.*" Para Vigotski, no entanto, tais períodos ótimos teriam origem social, e não biológica - no que se diferenciava com a perspeciva de Montessori, segundo ele. Outra distinção é que, conforme Vigotski (1934/1987, p.212), ele e seus colaboradores teriam, diferentemente de Montessori e outros, "(...) *encontrado a explicação para a sensitividade à um tipo específico de ensino [instruction] no conceito de zona de desenvolvimento proximal (que nos deu a condição de identificar estes períodos)*".

Kozyrev e Turko (1936/2000, p.64-65), criticam que, após traçar "*uma linha categórica entre Montessori et al e a si próprio*", Vigotski acabara concordando com as conclusões de Montessori de que o período sensível para a aprendizagem da escrita seria entre quatro anos e meio e cinco anos. A respeito das conclusões de pesquisa a que chegou Montessori, Vigotski (1934/1987) diz que:

> As descobertas de Montessori são válidas. Ela demonstrou, por exemplo, que no ensino da escrita envolvendo crianças de quatro e meio e cinco anos de idade, encontramos um uso frutífero, rico e espontâneo da linguagem escrita que não é encontrada quando o ensino começa mais tarde. Montessori refere-se à exibição abundante e explosiva do discurso escrito que é observado nessa idade como "escrita explosiva". Essa é a base para sua conclusão de que este é um período ideal ou sensível para o ensino da escrita[269]. (VIGOTSKI, 1934/1987, p.213).

---

crítico, a influência pode provocar mudanças profundas que afetam todo o desenvolvimento. Em outro ponto do processo de desenvolvimento, essas mesmas condições podem não ter influência no desenvolvimento ou podem até ter um efeito oposto ao que teriam durante o período sensível. Esse conceito de períodos sensíveis coincide amplamente com o que temos em mente quando falamos em períodos ótimos." Na versão em inglês: "*The formal aspect of each school subject is that in which the influence of instruction on development is realized. Instruction would be completely unnecessary if it merely utilized what had already matured in the developmental process, if it were not itself a source of development. Therefore, instruction is maximally productive only when it occurs at a certain point in the zone of proximal development. Many modern educators (Le., Fortune, Montessori, and others) refer to this as a sensitive period. The eminent biologist, de Vries, used the phrase "sensitive period" to designate a period of ontogenetic development he identified in his studies. During these periods, he found that the organism is particularly sensitive to particular types of influences. At a critical point, the influence may elicit profound changes that have an impact on the whole of development. At another point in the developmental process, these same conditions may have no influence on development or they may even have an effect that is the opposite of what they would have had during the sensitive period. This concept of sensitive periods largely coincides with we have in mind when we speak of optimal periods.*

269 Na versão em inglês: *Montessori's findings are valid. She demonstrated, for example, that with instruction in writing involving children as young as four-and-a-half and five years of age we find a fruitful, rich, and spontaneous usage of written speech that is not found when instruction begins later. Montessori*

Referindo-se à opinião de Montessori de que “*é nesta idade que o tempo ótimo para aprender a escrever, seu período sensitivo, está concentrado*” Vigotski, concordando com isto, conclui: “*O mesmo se aplica a qualquer assunto a ser aprendido, que sempre tem um período sensitivo*” (Idem, Ibidem, p.223).

A respeito do conceito de períodos sensitivos ou ótimos para a aprendizagem, Kozyrev e Turko (1936/2000) questionam a respeito da eliminação do analfabetismo entre a população jovem e adulta, assim como os filhos de trabalhadores que, realizando treinamentos e cursos superiores passaram a compor a "*intelligentsia Soviética*", "*já que os períodos sensitivos, os quais determinam os períodos ótimos de aprendizagem, estão no estágios iniciais do desenvolvimento da criança*[270]" (KORYZEV; TURKO. 1936/2000, p.65).

Neste sentido, considerando-se que os períodos sensíveis, propulsores do desenvolvimento não estariam presentes na fase adulta - assim como, por consequinte, a possibilidade de novos desenvolvimentos intelectuais, os autores afirmam que o conceito de zona de desenvolvimento proximal negaria a prática "*e as tremendas, ilimitadas possibilidades da humanidade se desenvolver e aprender em períodos de desenvolvimento muito diversos* (...)[271]" (Idem, Ibidem, p.65).

A respeito da identificação da ZDP, Vigotski aponta que seria necessário identificar tanto o "*limite inferior*" de desenvolvimento quanto o "*limite superior*", pois "*Só nas fronteiras entre esses dois limiares a aprendizagem [produtive instruction*[272]*] pode ser fecunda. Só entre elas se situa o período de excelência [optimal period] do ensino de uma determinada matéria.*" (Vigotski, 1934/2009, p.333). Neste sentido, Kozyrev e Turko (1936/2000, p.63) afirmam que "*A teoria do limite nas formulações de Vigotski assume a seguinte forma: novas conclusões pedagógicas devem derivar de investigações psicológicas*", uma vez que as definições escolares acerca das disciplinas e seus

refers to the abundant, explosive display of written speech that is observed at this age as "explosive writing." This is the basis for her conclusion that this is an optimal or sensitive period for writing instruction. (VIGOTSKI, 1934/1987, p.213).

270 Na versão em inglês: "(...) *ince sensitive periods, which determine the optimal periods of learning, are in the early stages of a child's development* (...)." (KORYZEV; TURKO. 1936/2000, p.64).

271 Na versão em inglês: "(...) *the tremendous, boundless possibilities of mankind to develop and learn in very diverse development periods* (...)." (KORYZEV; TURKO. 1936/2000, p.65).

272Na edição traduzida do russo para o inglês por Norris Minick lê-se: "*Productive **instruction** can occur only within the limits of these two thresholds. Only between these thresholds do we find the **optimal** period for instruction in a given subject.*" (Vigotski, 1934/1987, p.211).

conteúdos deveriam ser feitas a partir da análise psicológica da zona de desenvolvimento proximal.

Ressaltando o fato de que o pedagogo "*estuda o problema do desenvolvimento em conexão com o ensino, a educação e a aprendizagem formal, considerando a idade concreta, não uma idade abstrata, uma idade dentro de um ambiente concreto específico*" (KOZYREV; TURKO, 1936/2000, p.69), os autores discordam de que as orientações pedagógicas devam advir das avaliações psicológicas e argumentam a respeito disto da seguinte maneira:

> Nas suas investigações, o pedagogo utiliza não apenas as descobertas da psicologia, mas também seus métodos; ao estabelecer as leis da educação e da aprendizagem formal, o pedagogo testa e algumas vezes corrige as conclusões das investigações dos psicólogos, especialmente naquelas áreas onde a psicologia, evitando a vida e a prática, se limita à criança e baseia todo seu inquérito no assim chamado método clínico, **desconsiderando o fato de que num grupo esta mesma criança assume uma qualidade completamente nova**[273]. (KOZYREV; TURKO, 1936/2000, p.69).

Os autores ressaltam o papel dos professores e da cooperação na escola, mencionando que o "(...) *fato de que uma criança é capaz de elevar a si mesma a um novo estágio de desenvolvimento em cooperação e com ajuda.*", aspecto justo bastante ressaltado por Vigotski (1934/2009) é, segundo Kozyrev e Turko (1936/2000) uma prática presente na realidade escolar. Segundo os autores:

> Toda a prática escolar tem sido sempre construída sobre esta cooperação e com o professor ajudando a criança. Os únicos que negaram isto são os “teóricos” do fim da escola, que disseram, seguindo Rousseau, que a criança deveria aprender e desenvolver por si mesma, e que o professor não deveria interferir nisto[274]. (KOZYREV; TURKO. 1936/2000, p. 65)

Adentrando, assim, no debate acerca da pedologia, na segunda parte de seu artigo, os autores anunciaram que sua discussão tomaria por base as *Palestras sobre*

273 Na versão em inglês: "*In his investigations the pedagogue makes use not only of the findings of psychology but also of its method; in establishing the laws of education and formal learning, the pedagogue tests and sometimes corrects conclusions from the investigations of psychologists, especially in those areas where psychology, shunning life and practice, limits itself to the child and bases all of its inquiry on the so-called clinical method, disregarding the fact that in a group this same child will assume a completely new quality*." (KOZYREV; TURKO, 1936/2000, p.69).

274 Na versão em inglês: *"The whole of school practice has always been built on this cooperation and on the teacher’s helping the child. The only ones who have denied this are the “theoreticians” of the demise of the school, who said, following Rousseau, that the child should himself learn and develop, and that the teacher should not interfere in this*." (KOZYREV; TURKO. 1936/2000, p. 65).

Pedologia (1934/2018) e outros trabalhos anteriores de Vigotski acerca da pedologia. A este respeito, problematizam centralmente dois pontos: a) as leis sobre a hereditariedade e o meio apresentadas e/ou formuladas por Vigotski nos referidos trabalhos e b) sobre o caráter científico da pedologia.

De modo geral, os autores questionam a validade da formulação de um conjunto considerável de "leis pedológicas", em especial das que tratam da relação entre os aspectos biológico e o ambiente no desenvolvimento do sujeito. A respeito, por exemplo, da lei que diz que as funções superiores surgem primeiro como formas coletivas do comportamento humano e somente depois se tornam funções individuais da criança (VIGOTSKI, 1934/2009), os autores consideram necessário observar que a mediação das crianças e das demais pessoas também influem sobre o ambiente, que é *criado* por elas.

Nesse caso, a mediação intersubjetiva não ocorreria apenas no sentido do "coletivo" ou do "meio" para o indivíduo, mas os indivíduos, ao se colocarem no mundo se apropriam dele e o transformam, o que é para mim, o é para os outros, ao mesmo tempo (MARX, ENGELS, 2007[a,b]).

Sobre o problema da pedologia como ciência, Kozyrev e Turko (1936/2000) partem de alguns artigos de Vigotski[275] (*Lectures on pedology*, de 1934/1935) nos quais o autor busca fundamentar a pedologia como ramo da ciência que, diferentemente da psicologia, que estuda determinados aspectos ou funções do desenvolvimento psicológico em todos os estágios do desenvolvimento, o pedólogo estaria interessado em uma fase específica (a infância) como um todo, integrando a análise de suas funções psicológicas no âmbito do desenvolvimento da criança.

Kozyrev e Turko (1936/2000), a este respeito, também mencionam criticamente dois artigos[276] do professor Zalkind (1936), autor do primeiro artigo analisado nesta tese (tópico 3.2.1). Os autores estabelecem uma diferença na posição teórica de ambos, Zalkind (1936) e Vigotski[277], acerca do estatuto científico da pedologia, e fazem a defesa

275 Os autores assim informam sobre o conteúdo geral de cada um deles: "*O primeiro estabelece o limite entre pedologia e psicologia (o jornal* Psikhologiia*, 1931, vol.4[nº1]); o segundo, entre pedologia e psicotecnologia (o jornal* Psikhotekhnika i psikhofiziologiia truda*, 1931, Nº 2-3); e o terceiro, que é um prefácio ao livro de Gesell* Pedologia da primeira infância*, traduzido por Ostrovskii em 1932, resume as conclusões dos primeiros dois escritos de Vigotski*." (KOZYREV; TURKO. 1936/2000, p.68).

276 Zalkind, 20 March 1936, In: *Zukommunisticheskoe prosveshchenie* e A. B. Zalkind, 18 July 1936, In: *For Communist Enlightenment*.

277 Na versão em inglês: *The difference between the two of them is that in demonstrating the historical inevitability of pedology, Vigotski starts with an analogy with zoology and animal geography, and thus*

de que não haveria um objeto próprio da pedologia, que já não fosse abarcado pela psicologia, pedagogia ou outro área científica. Kozyrev e Turko (1936/2000) se referem e concordam com Stanley Hall, quem teria, segundo os mesmos, comentado sobre "*O fato da pedologia já ter nascido uma vez e morrido silenciosamente porque não encontrou uma razão para sua existência*"[278] (KOZYREV; TURKO.1936/2000, p.68).

A respeito de uma abordagem crítica de alguns dos trabalhos mais antigos de Vigotski, os autores indicam a revisão realizada por P. Razmyslov (1934)[279]. Ao concluir este segundo tópico do artigo, os autores ressaltam que "*Nós devemos dizer, com respeito a estes trabalhos anteriores, que Vigotski iniciou em seus últimos trabalhos a procurar formas de superar seus erros anteriores.* (...) *A morte prematura de Vigotski o impediu de tomar um caminho verdadeiramente científico.*[280]" (KOZYREV; TURKO, 1936/2000, p.70).

Na terceira parte do artigo, os autores tratam da dissertação de Zankov[281], a qual teria operado com a conceituação vigotskiana de "conceitos cotidianos" e "conceitos científicos", "*classificando entre os últimos tudo o que a criança aprende no processo de aprendizagem formal, e entre os primeiros tudo o que a criança aprendeu do seu ambiente.*"[282] (KOZYREV; TURKO. 1936/2000, p.70). De acordo com os autores, "*Tais conceitos* [de conceito cotidiano e científico] *permitem que o mesmo conceito seja considerado como ambos, científico e cotidiano, e nega qualquer qualidade científica àquele conhecimento que a criança adquire em seu ambiente.*"[283] (Idem, Ibidem, p.71).

---

finds a place for pedology among the ranks of pedagogical sciences analogous to the place of biology and its relation to all of the natural sciences; Professor Zalkind, on the other hand, proclaims the necessity of the independent existence of pedology on the basis of the fact that earlier no one wanted to grant psychiatry the right to be a science in its own right. (KOZYREV; TURKO. 1936/2000, p.68)

278 Na versão em inglês: "*The fact that pedology had already been born once and quietly died because it did not find a reason for its existence (...)."* (KOZYREV; TURKO. 1936/2000, p.70).

279 RAZMYSLOV. Journal Kniga i Proletarskaia Revoliutsiia, 1934, No. 4.

280 Na versão em inglês: "*We might say with regard to these earlier works that Vygotsky began in his latest works to seek for ways to surmount his earlier errors. (...) Vygotsky's premature death prevented him from embarking upon a truly scientific path*." (KOZYREV; TURKO, 1936/2000, p.70).

281 ZANKOV. *Sobre o problema do desenvolvimento do pensamento da criança pré-escolar*. Coleção Novos caminhos no desenvolvimento anormal, 1935 (conf.Kozyrev; Turko, 1936/2000).

282 Na versão em inglês: "*In his investigation he continues to operate with utterly unscientific concepts that only confuse the gist of the problem-"everyday concepts and scientific concepts"--classifying among the latter everything that the child learns in the process of formal learning, and among the former everything that a child has learned from his environment.*(KOZYREV; TURKO. 1936/2000, p.70).

283 Na versão em inglês: *These concepts enable the same concept to be regarded as both a scientific and an everyday concept, and to deny any scientific quality to those concepts the child acquires from his environment.*

Na quarta parte, Kozyrev e Turko (1936/2000) discutem sobre a dissertação de Konnikova (1935, conf. VAN DER VEER; VALSINER, 1999)[284]. Destacam que a relevância do tema escolhido pela pesquisadora, mas criticam, do ponto de vista teórico, centralmente o problema do ecletismo que, segundo os autores, estaria presente em seu trabalho - como "*alguns postulados de Stern e, especialmente Bülhler e Piaget*." (KOZYREV; TURKO. 1936/2000, p.74). Apesar de criticarem como idealistas as apropriações conceituais pela autora dos postulados daqueles, Kozyrev e Turko (Idem, Ibidem) só o fazem de modo genérico, sem fornecerem ao leitor os elementos necessários para análise.

Assim, os autores sintetizam em dois pontos suas considerações sobre os trabalhos dos alunos ou seguidores do professor Vigotski: o primeiro, seria o de que os mesmos não avançaram em corrigir os erros de sua teoria; o segundo, trataria de que "*algumas vezes [os seguidores] reforçaram as piores teorias do fascismo sobre a inferioridade intelectual dos filhos dos trabalhadores com suas atividades práticas*"[285] (Idem, Ibidem, p.74) - embora não especifiquem a respeito no corpo do artigo. Em relação à este último, os autores citam, especificamente, o Instituto Científico e Prático de Pedologia em Leningrado, o qual teria "*contribuído para o crescimento considerável de escolas para os intelectualmente retardados e crianças com problemas de aprendizagem*[286]" (Idem, Ibidem, p.74).

Os autores destacam, por fim, a Resolução de 04 de julho de 1936, colocando-se como parte do processo de crítica à pedologia na URSS. Da mesma forma o fez a pesquisadora Rudneva, autora de artigo que analisaremos no próximo tópico.

---

284 KONNIKOVA. *O estágio transicional no desenvolvimento da linguagem (linguagem autônoma).* Instituto Pedagógico Estadual Herzen. Leningrado. Orientadora: Levina (Chefe do então Departamento de Pedologia do Instituto Pedagógico Estadual Herzen em Leningrado e discípula de Vigotski) (conf. VAN DER VEER; VALSINER, 1999).

285 Na versão em inglês: "2) *sometimes reinforced the worst theories of fascism about the intellectual inferiority of the children of workers with their practical activities (...)"*

286 A questão da abertura grande de escolas para crianças "difíceis" e deficientes mentais foi abordada, também, na Resolução de 1936, sobre a qual trataremos no tópico 3.2.8.

4.2.7 Rudneva (1937): Sobre os desvios pedológicos de Vigotski

Eva Izrailevna Rudneva (1898-1988) graduou-se em história na Faculdade de História e Filologia dos Cursos Superiores para Mulheres Odessa (1920), tendo cursado Ciências Pedagógicas em 1936 e doutorado-se em Educação em 1969, de acordo com dados da Universidade Estatal de Moscou[287]. Atuou como docente desta Universidade, no Departamento de Pedagogia e Psicologia Pedagógica da Faculdade de Psicologia (1971) e publicou mais de 100 artigos científicos ao longo de sua carreira, diversos deles sobre a história da pedagogia e da escola soviéticas, sobre a educação politécnica do trabalho e sobre o legado da educadora e comunista Nadejda Krupskaia[288]. Por sua atuação, chegou a receber uma série de premiações, tais como as medalhas "Por trabalho valente na Grande Guerra Patriótica de 1941-1945" (1946), "Em memória do 800º aniversário de Moscou" (1948), foi vencedora do prêmio N.K. Krupskaya (1968), dentre outros.

O artigo de E.I. Rudneva aqui analisado, considerado hoje uma raridade bibliográfica, foi publicado em 1937 e teve uma tiragem significativa para a época, de 10.000 exemplares. A autora o subdivide em quatro tópicos, que abordaram como temas gerais: o pensamento e a linguagem em Vigotski; a aprendizagem e o desenvolvimento; os métodos de pesquisa; a relação entre o meio e a hereditariedade para o "destino" da criança, em Vigotski.

Identificamos todas as nossas categorias analíticas gerais presentes em seu trabalho, como se vê no quadro 17:

287 Informações disponíveis em: http://psy.msu.ru/people/rudneva.html

288 Ver, por exemplo: O sistema pedagógico de N. K. Krupskaya. Escrito por E. I. Rudneva sob a orientação de F.F. Koroleva. - M .: Editora Mosk. University, 1968 - 309 p. No original: Е. И. Руднева. "Педагогическая система Н. К. Крупской". Изд-во Московского университета, 1968 г. OCR Detskiysad.Ru. Disponível em: http://www.detskiysad.ru/ped/sistema.html

Quadro 17: Análise Vertical: Categorias de análise - Rudneva (1937)

QUADRO - ANÁLISE VERTICAL: AUTORES X CATEGORIAS			
Autora	Data da publicação	Quantidade de categorias	Categorias gerais
Rudneva	1937	6	- Relação entre o fator biológico e o ambiente no desenvolvimento - Relação entre consciência social e individual - Relação entre aprendizagem e o desenvolvimento psicológico - Ecletismo teórico - Métodos pedológicos de investigação - Relação entre a pedologia e o ensino escolar

Fonte: a autora.

Nas duas primeiras seções de seu trabalho, Rudneva (1937/2000) concentrou sua argumentação, predominantemente, na categoria da *relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico.* Essas duas seções do texto compuseram cerca de 70% do total (13 de suas 20 páginas). Na tereira seção, dedicou-se brevemente à crítica acerca dos métodos de pesquisa adotados pela psicologia histórico-cultural e pela pedologia, de modo geral. Em seu último tópico, a autora discutiu, centralmente, acerca da *relação entre a hereditariedade e o meio.* No que diz respeito aos *impactos no ensino* decorrentes da pedologia, Rudneva levantou algumas questões no decorrer de seu trabalho. As outras duas categorias (*relação entre consciência social e individual* e *ecletismo teórico*) estão presentes, porém foram mais brevemente abordadas em seu texto.

Em nossa análise, nos guiaremos pela discussão da categoria temática priorizada pela autora em seu artigo e que mais se relaciona com nosso objeto. Assim, trataremos centralmente a respeito da categoria da *relação entre a aprendizagem e desenvolvimento psicológico*. Como subcategorias desta, Rudneva (1937/2000) abordou, principalmente, três subtemáticas: a) o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos; b) a definição de conceito como generalização formal abstrata e c) zona de desenvolvimento proximal, em seu aspecto teórico e prático. Esta última, por sua vez, relaciona-se com a categoria *relações entre o ensino e a prática pedológica* - no que diz respeito dos impactos das avaliações pedológicas nas escolas.

As obras vigotskianas discutidas por Rudneva (1937/2000) foram *Pedologia da Idade Escolar* (1928/1999), *Pedologia do Adolescente* (1929-1931/1998)*, Estudos da História do Comportamento: Primata. Primitivo. Criança* (1930/1993), Introdução à obra de Thorndike intitulada *Principles of education based on psychology* (1930), *O desenvolvimento mental da criança no processo de aprendizagem*[289] (1935[a]) e *Pensamento e Linguagem* (1934/2009), dentre outras.

No que se refere à formação e desenvolvimento dos conceitos cotidianos (ou espontâneos) em conceitos científicos, categorização realizada por Vigotski (1934/2009), Rudneva (1937/2000) discorda de sua dicotomização, considerando como falsa tal divisão. Neste mesmo sentido, menciona criticamente os trabalhos de dois pupilos de Vigotski, Shif e Zankov[290], os quais, segundo a autora, teriam seguido a mesma distinção conceitual em suas pesquisas.

> De acordo com a “teoria” de Vigotski, conceitos cotidianos ocorrem como resultado da comunicação com o meio, enquanto conceitos científicos surgem dos conceitos cotidianos no processo formal de aprendizagem. **Um conceito científico, de acordo com Vigotski, pode surgir apenas de um conceito cotidiano**, e, mais ainda – e isto claramente contradiz as posições básicas do Marxismo – **não através do reflexo do mundo objetivo em nossas consciências; ao contrário, são gerados pela linguagem**[291]. (RUDNEVA, 1937/2000, p.263, grifo nosso).

Aqui a autora levanta dois aspectos importantes, que se relacionam. O primeiro é o postulado de que os conceitos cotidianos adviriam, *imediatamente*, da *experiência pessoal* da criança, em sua "*comunicação com o meio*", enquanto os conceitos científicos não seriam oriundos da relação da criança com a realidade concreta, mas sim adviriam *mediatizados* pelos conceitos cotidianos do próprio sujeito. O segundo postulado,

---

289 Quatro capítulos desta obra foram publicados como parte do livro *Psicologia Pedagógica* no Brasil, pela editora Martins Fontes, apesar de não terem composto, originalmente, a referida obra do autor, escrita anos antes, em 1924 e publicada em 1926. É importante destacar que ambos trabalhos (Psicologia Pedagógica, de 1926, e Desenvolvimento mental da criança no processo de aprendizagem, de 1935) foram organizados pelo próprio Vigotski para publicação.

290 Shif, *O desenvolvimento de conceitos científicos em crianças com idade escolar;* Zankov, *Sobre o problema do desenvolvimento do pensamento da criança pré-escolar*. (conf.Rudneva, 1937/2000, p.78). Kozyrev e Turko (1936/2014) também discutiram sobre este último trabalho em seu artigo.

291 Na versão em inglês: "*According to Vygotsky ’s “theory,” everyday concepts occur as a result of communication with the environment, whereas scientific concepts arise from everyday concepts in the process of formal learning. A scientific concept, according to Vygotsky, can arise only from an everyday concept, and, moreover-and this clearly contradicts the basic positions of Marxism-not through reflection of the objective world in our consciousness; rather, it is generated by speech."* (RUDNEVA, 1937/2000, p.78).

derivado do primeiro, é o de que os conceitos científicos seriam gerados, mediatizados internamente, *pela linguagem* - não se originando e desenvolvendo através do "*reflexo do mundo objetivo em nossas consciências*" (Idem, Ibidem).

Para Vigotski (1934/2009, p.252), a delimitação entre conceitos espontâneos e científicos seria "*empiricamente justificável, teoricamente consistente e heurísticamente fecunda e por isso deve ser considerada a pedra angular de nossa hipótese de trabalho*." Para o autor, os conceitos científicos e espontâneos teriam natureza distinta (existência ou ausência de um sistema conceitual, respectivamente), assim como seria diversa a relação entre tais conceitos com o objeto (vínculos empíricos e sincréticos e prevalência da lógica da ação, no caso dos conceitos espontâneos da criança, e vínculos dos "conceitos entre si", ou "supra-empíricos", no caso dos conceitos científicos). Desta maneira, os "pré-conceitos" seriam soriundo da abstração e generalização realizadas sobre os objetos, enquanto o conceito seria a "*abstração e generalização das minhas ideias"* (VIGOTSKI, 1934/2009, p.371).

Podemos dizer, assim, que para Vigotski a realidade concreta e seu conteúdo estariam subsumidos nos conceitos, na linguagem. Neste sentido é que o autor afirma que a inclusão de uma nova palavra (com grau de generalidade maior do que as até então assimiladas pela criança) em um sistema conceitual seria o decisivo para o desenvolvimento dos conceitos científicos: "(...) *o sistema como ponto cardinal em torno do qual - como em torno de um centro - gira toda a história dos conceitos na idade escolar*." (VIGOTSKI, 1934/2009, p.384). Desse modo, a construção do sistema de conceitos, desenvolvido a partir do pensamento por complexos da infância, possibilitaria ao sujeito "*separar-se do objeto, substituí-los nos pensamentos e levar uma vida autônoma*", como se lê:

> Por um lado, a referencialidade concreta da palavra se manifesta de modo bem mais nítido e intenso na criança que no adulto (...). Por outro lado, é precisamente por estar a palavra vinculada ao objeto na criança mais estreitamente que em nós que ela representa uma espécie de parte do objeto, mas que **no adulto pode facilmente separar-se do objeto, substituí-lo nos pensamentos e levar uma vida autônoma**. (Idem, Ibidem, p.420, grifo nosso).

Assim, para Vigotski (1934/2009, p.380), se na lógica do pensamento concreto, cotidiano, "*só são possíveis relações entre conceitos que representam objetos imediatos"*,

na a lógica do pensamento verbal os conceitos são postos "*em relação entre si*", sem necessidade de expressar relação concreta entre eles. A possiblidade do estabelecimento da *autonomia dos conceitos* em relação à realidade concreta do sujeito ou de independência entre os conceitos e a prática social, é questionada por Rudneva (1937/2000), assim como Razmyslov (1934/2000) - tal autonomia seria apenas ilusória, aparente, para Marx e Engels (2007[a,b]).

Ainda em relação ao desenvolvimento dos conceitos em Vigotski, Rudneva também desenvolve uma consideração crítica a respeito do que, para a autora, seria um esquematismo abstrato dos estágios de desenvolvimento dos conceitos.

> Vigotski também vê o desenvolvimento de um conceito na infância como um processo de **desenvolvimento interno independente**. Ele fala da maturação de um conceito: existe uma **sucessão constante de estágios** qualitativamente diferentes de um conceito, como resultado das leis internas.
> De acordo com Vigotski, o desenvolvimento dos conceitos nas crianças percorre **três estágios: sincrético, complexo e conceitual**[292]. (RUDNEVA, 1937/2014, p.78, grifos nossos).

Ora, se vimos que, para Vigotski, o meio social influi diretamente na aprendizagem e desenvolvimento dos conceitos pela criança, como afirmar que isso se daria na forma de um "desenvolvimento interno independente"? Neste ponto, Rudneva, assim como Razmyslov (1934/2000), fazem a crítica à formulação de uma teoria de desenvolvimento genético de estágios do desenvolvimento, os quais, a dependerem das condições do ambiente ou das "formas de comportamento cultural" presentes no mesmo, poderão, ou não, serem desenvolvidas pelo sujeito. O próprio Vigotski o denominou como desenvolvimento *sóciogenético*. No entanto, uma vez presentes tais condições culturais "favoráveis" ao mesmo, tal processo percorreria determinadas etapas *necessárias* do desenvolvimento do pensamento - conforme já discutido.

Nesse sentido, Rudneva (1937/2000) demonstra que tal perspectiva do desenvolvimento era compartilhada por muitas correntes da psicologia da época, com as

---

292 Na versão em inglês: "*Vygotsky also sees the development of a concept in childhood as a process of independent internal development. He speaks of the maturation of a concept: there is a constant succession of qualitatively different stages of a concept as a result of internal laws. According to Vygotsky, the development of a concept in children takes place in three stages: syncretic, complex, and conceptual.*" (RUDNEVA, 1937/2000, p.78).

quais Vigotski estaria de acordo no que se refere à periodização da infância e de suas etapas de desenvolvimento do pensamento.

> De acordo com Piaget, as crianças começam a pensar logicamente com a idade de 12 anos. (...) Binet e Terman, ambos disseram que as crianças adquirem a capacidade de interpretar os fenômenos apenas com a idade de 12-14 anos (...). (...)
> A este respeito, Vigotski não está sozinho; de acordo com Blonsky, o horizonte de uma criança na sétima série não vai além dos limites da sua casa, do seu meio imediato (Blonsky, *O desenvolvimento do pensamento da criança em idade escolar*).
> Vigotski aceita completamente a periodização da infância e do desenvolvimento do pensamento estabelecidos pelos cientistas burgueses. Por isso sua afirmação claramente inválida de que: “A aquisição do pensamento lógico começa como um fato real apenas na adolescência” (*Pedologia do adolescente*. p. 313).
> Em seu último livro, *Pensamento e linguagem*, Vigotski também diz que antes da idade de 12 anos, a criança não tem a capacidade de formar conceitos[293]. (RUDNEVA, 1937/2014, p.86)

Se por um lado, em especial em *Pensamento e Linguagem,* Vigotski (1934/2009) estabelece uma crítica própria à aspectos gerais de todas as abordagens teóricas mencionadas por Rudneva no trecho citado, por outro lado, não o faz no que se refere ao desenvolvimento geral de *estágios internos de desenvolvimento do pensamento* - que são reiterados e sistematizados por ele também em sua última obra.

Assim, Vigotski (1929-1931/1998; 1934/2009) estabelece, portanto, uma *sequência única de formas do desenvolvimento do pensamento* (sincrético, complexo, conceito), mas com conteúdos culturais variados - possibilitando ou não o desenvolvimento da primeira. Em sua definição, Vigotski (1934/2009) aponta tal desenvolvimento como correspondente ao desenvolvimento das estruturas de generalização dos significados das palavras:

---

293 Na versão em inglês: "*According to Piaget, children begin to think logically at the age of twelve. (...) Binet and Terman both say that children acquire the capacity to interpret phenomena only at the age of 12-14 (...). In this regard Vygotsky is not alone; according to Blonsky, the horizon of a seventh-grader does not go beyond the bounds of his home, of his immediate environment (Blonsky, [The development of the thinking of the schoolchild]). Vygotsky wholly accepts the periodization of childhood and the development of thought established by bourgeois scientists. Hence his clearly invalid statement that: “The acquisition of logical thinking becomes an actual fact only in adolescence” ([Pedology of the adolescent]. P. 3 13). 'In his last book, [Thinking and speech], Vygotsky also says that before the age of twelve, a child does not have the capacity to form concepts*." (RUDNEVA, 1937/2000, p.86).

> A investigação nos ensina que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, **o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização.** O resultado mais importante de todas as investigações nesse campo é a tese solidamente estabelecida segundo a qual os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. **A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra.**" (VIGOTSKI, 1934/2009, p.246, grifos nossos).

Neste sentido, o desenvolvimento dos conceitos e de seus significados seria indicado, essencialmente, pelo grau de generalização que os mesmos termos/conceitos vão adquirindo para o sujeito. Tal concepção expressa, para Rudneva (1937/2014, p.80), que "*No entendimento de Vigotski, ter estrutura significa eviscerar as características distintivas e a complexidade dos objetos discretos na aprendizagem formal*"[294], considerando apenas o desenvolvimento de sua forma (ou abrangência de sua extensão).

Vários foram os autores aqui analisados que criticaram a dissociação entre o conteúdo e a forma dos conceitos no esquema de desenvolvimento proposto por Vigotski, dentre os quais Rudneva (1937/2014) está incluída. Nesta esteira, a autora afirma:

> A oposição absoluta entre conceitos cotidianos e conceitos científicos é uma conclusão relativa à posição idealista de Vigotski, de sua **interpretação lógico-formal do conceito científico como não possuindo nenhum conteúdo concreto**, e de sua atribuição de conteúdo concreto apenas ao seu próprio constructo de conceito cotidiano[295]. (RUDNEVA, 1937/2000, p.79, grifo nosso).

Rudneva (Idem, Ibidem, p.79) expõe o que, para ela, caracterizaria uma interpretação lógico-formal do conceito: "*a lógica formal estabeleceu uma correlação inversa entre a forma e o conteúdo de um conceito*" e, cita trecho de trabalho de Vvendenskii[296], no qual o autor afirma que "*Quanto mais abrangente o extensão de um conceito, mais geral ele é, e mais pobre é o seu conteúdo; e é mais rico o seu conteúdo, quanto mais estreita for a sua extensão*" (Vvendenskii *apud* RUDNEVA, 1937/2000, p.79).

Em *Pensamento e Linguagem*, Vigostki (1934/2009, p.264) traça a mesma relação de proporcionalidade inversa entre os conceitos espontâneos e científicos, quando diz:

---

294 Na versão em inglês: *In Vygotsky's understanding, having structure means eviscerating discrete objects of their distinctive characteristics and complexity in formal learning.*

295 Na versão em inglês: "*The absolute opposition between everyday concepts and scientific concepts is a related result of Vygotsky's idealistic position, his formal-logical interpretation of a scientific concept as having no concrete content, and his attribution of concrete content only to his own artificial construct of an everyday concept.*" (RUDNEVA, 1937/2000, p.79).

296 Vvendenskii, *Lógica como parte da teoria da cognição*. p. 68.

"*Outro ponto, é que a força e a fraqueza dos conceitos espontâneos e não-espontâneos são inversamente proporcionais. Onde um revela sua força o outro revela sua fraqueza, e vice-versa.*" Em seguida, o autor esclarece que o ponto forte dos conceitos espontâneos seria sua alta "*saturação de conteúdo"* (Idem, Ibidem, p.264)*,* de experiência e seu ponto fraco estaria na pouca abrangência ou generalização de sua definição conceitual formal. Por outro lado, o ponto forte dos conceitos científicos estaria justamente em tal elaboração formal abstrata, em seu nível de abstração muito mais elevado, enquanto seu ponto fraco seria sua baixa concretude.

Assim, Rudneva (1937/2014, p.79) considera que "*Vigotski trata o conceito no espírito da lógica formal*"[297], argumentando que, ao contrário do postulado anteriormente, "*A dialética da transição da sensação para o pensamento, do singular para o universal, implica em que o universal não descarta o singular, mas o preserva*."[298] (Idem, Ibidem). Mais adiante, a autora fundamenta seu ponto de vista a esse respeito:

> Ninguém pode sintetizar uma generalização se ela não contém a riqueza de materiais factuais. **A generalização terá valor se ela compreender uma larga quantidade de materiais factuais**. Apenas uma ligação orgânica entre materiais factuais e a generalização pode criar uma base estável na consciência, uma fundação firme para o conhecimento futuro[299]. (RUDNEVA, 1937/2000, p.80).

Nessa perspectiva, a relação dialética entre quantidade e qualidade de um fenômeno se expressa naquela que se estabelece entre o conteúdo e a forma do conceito; ou seja, só é passível de generalização científica o conceito que for rico e complexo em termos de conteúdos e experiências em suas relações internas.

Por fim, no que se refere, ainda, à categoria da *relação entre aprendizagem e o desenvolvimento psicológico*, Rudneva (1937/2000) problematiza o conceito de zona de desenvolvimento proximal, especialmente no que se refere à sua vinculação com o amadurecimento das funções psicológicas.

---

297 Na versão em inglês: *Thus, Vygotsky treats the concept in the spirit of formal logic.*

298 Na versão em inglês: *The dialectics of the transition from sensation to thought, from the singular to the universal, entails that the universal does not discard the singular, but preserves it.*

299 Na versão em inglês: *"One cannot digest a generalization if it does not contain a wealth of factual material. Generalization will be valuable if it embraces a large quantity of factual material. Only an organic link between factual material and generalization can create a stable base in consciousness, a firm foundation for further knowledge."* (RUDNEVA, 1937/2000, p.80).

> **A zona reflete o nível de maturidade das funções. Ela existe nas crianças, mas é ausente nos adultos, nos quais o processo de maturação já se completou**. O absurdo dos argumentos de Vigotski chegam ao ponto onde ele diz que o desenvolvimento para com o começo da maturidade: a mente do adulto permanece inalterada; ela não adquire novas qualidades[300]. (RUDNEVA, 1937/2014, p.85)

Certamente, para o leitor de Vigotski brasileiro essa assertiva poderá parecer incongruente. Dizer que "*a mente do adulto permanece inalterada*" e que a mesma "*não adquire novas qualidades*", como Rudneva o faz, não nos será claro, à primeira vista. Seria mera crítica sem qualquer fundamento? Ou haveria razão, partindo das obras de Vigotski, para tal problematização?

Para respaldar sua crítica, Rudneva recorre à citações do texto *O problema do desenvolvimento mental da criança em idade escolar*, de Vigotski. Identificamos a publicação do mesmo em russo e quatro capítulos[301] dele na edição do livro *Psicologia Pedagógica* no Brasil (VIGOTSKI, 1926/2016), embora esses não componham a referida obra conforme originalmente organizada pelo autor, tendo sido escritos anos depois desta. Nesse trabalho, identificamos a compreensão de que as aprendizagens continuariam a ser feitas ao longo da vida, porém, o *desenvolvimento maturacional das funções psíquicas* ocorreria em um período específico, concluindo-se na adolescência. Nesse sentido, na idade adulta, poderiam ocorrer aprendizagens variadas, mas essas não conduziriam mais à *processos de desenvolvimento do pensamento* e sim à aquisição de *novos hábitos* ou *novas formas de comportamento* (VIGOTSKI, 1935/2016[a]).

Reproduzimos passagem mais ampla do texto de Vigotski (Idem, Ibidem), da qual Rudneva cita parte em seu artigo, a respeito do período ótimo representado pela ZDP:

> É amplamente conhecida a verdade simples de que não se pode ensinar algum objeto cedo demais, mas alguns poucos até ouviram em um curso de pedologia que não se pode ensinar qualquer objeto também tarde demais, que **para a aprendizagem sempre existe a melhor fase da idade mas não a mínima e nem a máxima**. **O desvio dessas fases otimais para baixo ou para cima se revela igualmente nocivo**. Assim como para o organismo humano existe a temperatura de 37 graus e um desvio para cima ou para baixo ameaça igualmente de perturbação das

300 Na versão em inglês: "*The zone reflects the level of maturity of functions. It exists in children, but is absent in adults, in whom processes of maturation have been completed. The absurdity ofvygotsky's arguments reach the point where he says that development stops with the onset of maturity: the mind of the adult remains unchanged; it acquires no new qualities*." (RUDNEVA, 1937/2000, p.85).

301 Ver nas referências: VIGOTSKI (1935/2016 [a],[b],[c] e [d]).

> funções vitais e finalmente da morte (*sic.*), de igual maneira em relação à aprendizagem **existe a temperatura otimal para a aprendizagem de cada objeto. Se começarmos cedo demais ou tarde demais a aprendizagem acaba igualmente embaraçosa**[302]. (VIGOTSKI, 1935/2016[b], p.491).

Nesse sentido, vemos que se por um lado Vigotski expressa que não haveria "*nem a idade mínima nem a máxima*" para a aprendizagem, por outro lado, na sequência, afirma que qualquer ensino fora da fase ótima da aprendizagem (ZDP, conforme vimos na discussão acerca do artigo de Razmyslov, 1934/2014) resultaria em "*igualmente nocivo*", ou seja, estaria prejudicado, se daria como maior dificuldade. A esse respeito, do ponto de vista pedagógico, consideramos pertinente a crítica à tese de que afora em determinado período específico do desenvolvimento mental, a aprendizagem estaria fortemente prejudicada (VIGOTSKI, Idem, Ibidem).

Mais uma vez, insistimos na importância de analisarmos a crítica de maneira histórica, assim como a própria obra de Vigotski, uma vez que concepções como a mencionada acima eram fortemente vigentes na época, tanto quanto foram enfáticas as críticas dos pesquisadores e educadores que discordavam das mesmas.

No texto, *O problema do desenvolvimento mental da criança em idade escolar,* Vigotski (1935/2016[a]) formula a não suficiência de se identificar, na escola, o rendimento absoluto das crianças nas disciplinas, mas que seria necessário observar o rendimento relativo - referente ao quanto cada uma delas avançou no curso de determinado período. O autor fala da importância de se realizar essa identificação e distinção entre o aproveitamento absoluto e relativo dos alunos, o que consideramos bastante pertinente na prática pedagógica. Nesse ponto, ressaltamos a validade de que a avaliação escolar não considere apenas os resultados absolutos alcançados pelas crianças, mas também os relativos - o que tem como subjacente a concepção de que os processos de desenvolvimento *não precisam* ou *não devem* estar todos maduros (na perspectiva de Vigotski) para que a aprendizagem se desenvolva, de modo a propiciar o desenvolvimento mental.

---

302 Na tradução da versão em inglês, citada por Rudneva (1937/2000, p.85), a última frase da passagem anterior seria: "Se começarmos cedo demais ou tarde demais, a aprendizagem formal será impedida no mesmo nível". No original: ***If we begin too early or too late, formal learning will be impeded to an equal degree***. (VIGOTSKI. *The mental development of children in the formal learning process*. p. 35 *apud* RUDNEVA, 1937/2000, p.85, grifo nosso).

Por outro lado, a concepção maturacionista fortemente presente no ideário psicológico e pedagógico europeu do início do século XX se expressa na compreensão de "períodos ótimos" ou "de excelência" para a aprendizagem - antes ou após os quais seria infrutífero o ensino: no primeiro caso, por não ter ainda, o sujeito, desenvolvidas as funções mentais necessárias à aprendizagem; no segundo caso, por tê-las já completado seu desenvolvimento, razão pela qual a aprendizagem não promoveria mais o *desenvolvimento* psicológico.

Outro problema, decorrente dessa compreensão pedológica, diz respeito ao que Rudneva (1937/2014, p. 84, grifo nosso) trata quando afirma: "*Vygotsky atribui um papel muito importante à zona de desenvolvimento proximal na pedagogia. Em sua opinião, é uma* ***ferramenta para 'diagnosticar o desenvolvimento intelectual, organizar e realizar as aulas*** (...)*"*[303]. Identificamos tais objetivos quando buscamos no próprio Vigotski (1935/2016[b]):

> A aplicação prática das questões que eu levantei parece-me seguir as direções mais diversas e bastante amplas. Antes de mais nada, ela [*a identificação da ZDP*] tem **importância primordial para todos os aspectos do diagnóstico**, **da seleção dos retardados mentais, do cálculo do rendimento**, da análise do rendimento negativo tanto parcial quanto geral, da revelação do rendimento latente dos alunos nota 2 e daqueles com rendimento negativo. **Não é menos importante aplicar essas questões na complementação [composição] da classe [escolar]** (...) (VIGOTSKI, 1935/2016[b], p.515, grifos nossos).

Nessa passagem, é clara a premissa da *avaliação pedológica para a organização pedagógica*, orientação criticada, inclusive, pela Resolução de 04 de julho 1936, publicada há menos de um ano quando da publicação do artigo de Rudneva (1937/2014). De acordo com Vigotski, "*Em alguns laboratórios de pedologia elaborou-se uma regra prática segundo a qual deve-se transferir para a escola auxiliar* [especial] *apenas aquele aluno que revela sistematicamente não só aproveitamento negativo absoluto mas também relativo*". (VIGOTSKI, 1935/2016[b], p.498).

No capítulo 3 deste trabalho, destacou-se o problema pedagógico criado pela realização em larga escala de tais testes psicológicos. Nesse trecho, Vigotski faz a

303Na versão em inglês: "*Vygotsky ascribes a very major role to the zone of proximal development in pedagogy. In his opinion, it is a tool for "diagnosing intellectual development, achievement, and the composition of classes.*" (RUDNEVA, 1937/2014, p.84).

ressalva da necessidade da persistência do baixo aproveitamento (não apenas em termos absolutos, mas também relativo). Ou seja, quadro que se apresenta quando o aluno não se desenvolve bem nem em comparação com os demais ou com a meta estabelecida (aproveitamento absoluto) nem em relação à si mesmo, não evoluindo quanto aos critérios de desenvolvimento do pensamento e do comportamento (aproveitamento relativo). Somente nestes casos deveria-se transferir os alunos para as escolas auxiliares.

Vimos, contudo, que a aplicação dessa abordagem parece ter extrapolado em muito a definição traçada. Como se trata de tema de tema que toca uma das principais consequencias negativas da prática pedológica nas escolas da URSS, influindo nos processos de mediação intersubjetivos nas escolas, nos deteremos um pouco mais nele.

A respeito da aplicação dos testes de inteligência, Vigotski (1926/2016) apresenta os mais utilizados na época, pela prática pedológica, no penúltimo[304] capítulo (XVIII) da obra *Psicologia Pedagógica.* No referido capítulo, inicialmente, o autor trata de alguns métodos de sistematização de avaliações regulares de diferentes funções psicológicas possíveis de serem realizadas pelos próprios professores nas escolas, através de registros em diários e fichas de acompanhamento individuais ou em grupo, previamente definidas.

Vigotski (1926/2016, p.438) destaca, em seguida, algumas fragilidades desses procedimentos, sendo elas: "a indefinição e a espontaneidade desse sistema de observações" uma vez que neles é preciso esperar que todas as funções se manifestem espontaneamente no processo de ensino para que sejam identificadas e registradas; "o desdobramento que se exige do professor e do educador", uma vez que os professores precisariam observar os atributos psicológicos e, ao mesmo tempo, lecionar e "a distração do professor com muitos e vários alunos", o que num processo longo de acompanhamento não o permite identificar que processos estariam já bem trabalhados e quais precisariam ser reforçados no desenvolvimento de cada criança.

A seguir, Vigotski argumenta que da busca por superar essas falhas, surgiram os "*estudos psicoexperimentais da personalidade do aluno*", que tinha por método colocar a criança em condições especiais para a realização dos testes. Assim, o autor apresenta o teste de Binet-Simon, que relaciona em uma escala de medição a inteligência da criança

304Conforme publicação original da obra.

em função da idade, resultando em um índice indicativo de sua idade mental (que poderia ser acima ou abaixo de sua idade biológica) e os que mensuram o aproveitamento de funções mentais isoladas (Rossolimo).

Vigotski destaca aspectos positivos e negativos de cada um deles e apresenta como síntese provisória (uma vez que considerava-os, todos eles, ainda embrionários) o método do "experimento natural" de Lazurski, que mesclava ambos anteriormente descritos. Em resumo, este consistia em aplicar testes aos alunos porém sem que estes saibam que estão sendo avaliados, de modo a não prejudicar os resultados.

A respeito do método Binet-Simon, que parecem ter sido os mais utilizados nas escolas soviéticas, a fim de definição das turmas e alocação dos estudantes nas instituições escolares regulares ou auxiliares, Vigotski claramente chama a atenção para o *caráter transitório do uso de tais testes*. Em seguida, servindo como "*um breve recurso preliminar*" o autor diz que os mesmos permitem "*interpretar convencionalmente três coisas*":

> Em primeiro lugar, destacar da massa de crianças um grupo que, por seu atraso, possa ser reconhecido como anormal e transferido para uma instituição educativa especial. Em segundo lugar, que nos convençamos de uma maior ou menor seriedade do desenvolvimento do restante da massa infantil. Em terceiro lugar, acompanhar o processo do desenvolvimento infantil, medindo a cada ano para ver o quanto a criança avançou.
> Esses mesmos objetivos são alvo do método de Rossolino, denominado pelo autor de Perfil Psicológico (...). (VIGOTSKI, 1926/2016, p.441).

Assim, no trecho citado podemos observar a preocupação do autor com o acompanhamento sistemático do desenvolvimento infantil, proposto através dos testes escolares. Destacamos acreditamos que essa preocupação é, de modo geral, pertinente, e acreditamos ser importante salientar que esses eram métodos de avaliação utilizados em muitos países, o que os conferiam certo prestígio de cientificidade. Ainda assim, o autor diz que "*todos os três métodos de estudo psicológico da criança até hoje estão em estado embrionário, e se podemos lançar mão deles não será senão como medida provisória.*" (VIGOTSKI, 1926/2016, p.444).

Por outro lado, vemos como a *orientação pedológica* da transferência de crianças para escolas auxiliares, tomando por base o uso dos testes de inteligência, não esteve ausente em Vigotski. Ao estabelecer tal orientação ou objetivos da aplicação dos testes,

estava também subentendida o lugar dos pedologistas nessa tarefa, uma vez que os professores não teriam como fazê-los. Esse deslocamento foi o que, de fato, se deu nas escolas no período subsequente, o que sem dúvidas, como vimos, esteve apoiado nas definições do próprio Comissariado do Povo para a Educação (PC(b)US, 1936/1974).

Assim, mesmo com as ressalvas e críticas do autor feitas aos testes nessa obra, a prática pedológica no sistema de ensino foi exatamente no sentido contrário ao indicado pelo autor - o uso de testes tornou-se indiscriminado, assim como a trasnferência indevida de crianças designadas como "anormais" ou "difíceis" (ZAMSKY, 1995) - o que, obviamente, não é responsabilidade de qualquer pesquisador em particular. Desconhecemos, entretanto, outro trabalho em que Vigotski tenha tratado diretamente a esse respeito, de modo a percebermos o desenvolvimento de seus posicionamentos sobre a questão.

Discorremos um pouco sobre os posicionamentos teóricos de Vigotski, o incentivo do Narkompros à pedologia, neste período, e as práticas pedológicas estabelecidas nas escolas no intuito de podermos analisar, neste contexto, o sentido e pertinência da crítica feita por Rudneva à esse respeito. Assim, a ênfase exclusiva sobre o aspecto cognitivo da aprendizagem escolar infantil, presentes nos testes, foi duramente criticada por Rudneva (1937/2000).

> Os psicólogos burgueses, de acordo com a sua metodologia, consideram o desenvolvimento da inteligência como algo **separado da realidade, abstraindo-o das condições concretas do processo cognitivo de aprendizagem**, o que resulta tanto na separação do desenvolvimento intelectual da aprendizagem formal (Piaget), como na dissolução da aprendizagem formal no desenvolvimento (Koffka) e em uma subestimação do conhecimento escolar[305]. (RUDNEVA, 1937/2000, p.83-84).

De igual modo, as pesquisas pedológicas da época, realizadas em larga escala, também foram criticados por Rudneva (1937/2000, p.88): "(...) *o método usado pela ciência burguesa para medir a inteligência, começando com o sistema de Binet em todas as suas várias formas, se esforça para se isolar do conhecimento da criança, da sua aprendizagem, da sua educação e da própria experiência da criança.*"

305 Na versão em inglês: "*Bourgeois psychologists, in accordance with their methodology, regard the development of intelligence as something separate from reality, abstracting it from the concrete conditions of the cognitive learning process, which results either in the separation of intellectual development from formal learning (Piaget), or in the dissolving of formal learning in development (Koffka) and an underestimation of school knowledge.*" (RUDNEVA, 1937/2000, p.83-84).

Assim, tratamos da abordagem da autora no que se refere à categoria *Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicológico* e sua relação com o impacto das avaliações pedológicas nas escolas da época. O artigo de Rudneva (1937/2000) se configurou como uma síntese do conjunto do debate crítico acumulado até então na URSS acerca da pedologia.

4.3 Breve síntese dos artigos críticos à pedologia

Conforme pudemos observar no tópico 3.2, os artigos críticos à pedologia levantaram uma série de problemáticas, especialmente no plano teórico da psicologia. Como vimos, algumas categorias temáticas formuladas a partir da leitura dos artigos estiveram presentes desde o início da década de 1930, como é o caso, por exemplo, do problema acerca dos *métodos pedológicos de investigação* e do *ecletismo teórico.* Já as categorias mais discutidas, considerando os sete artigos analisados, no entanto, foram *relação entre prática social e consciência individual* e *relação entre o fator biológico e o ambiente no desenvolvimento* - sendo debatidas por seis e cinco autores, respectivamente (ver Quadro 10).

As outras duas categorias, *relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicológico* e *relação entre a pedologia e o ensino escolar*, tomam maior centralidade apenas de meados da década em diante, sendo ambas discutidas, de maneira interligada, pelos mesmos três autores: Razmyslov (1934), Kozyrev e Turko (1936) e Rudneva (1937) - fato que pode estar relacionado com a reforma do ensino ocorrida em 1934, bem como com a Resolução de 1936[306].

O quadro 18 indica as obras que foram centralmente criticadas pelos autores dos artigos que analisamos[307]:

306 Conforme discutimos no capítulo 3, as questões educacionais estiveram no centro da crítica à pedologia nesta Resolução.

307 É importante mencionar que as três obras de Vigotski sobre as quais os críticos à pedologia concentraram seus trabalhos nunca foram publicadas no Brasil, até o momento. Duas delas, Estudos da História do Comportamento (1931) e Pedologia da Idade Escolar (1929), só identificamos em russo.

Quadro 18: Principais obras de Vigotski criticadas no debate pedológico

	Obras/ data primeira publicação	Autores / data artigos
Vigotski e Luria	Estudos da História do Comportamento (1931)	- Abel'skaia e Neopikhonova (1932) - Razmyslov (1934) - Kozyrev & Turko (1936) - Rudneva (1937)
Vigotski	Pedologia do Adolescente (1930-1931)	- Abel'skaia e Neopikhonova (1932) - Feofanov (1932) - Razmyslov (1934) - Rudneva (1937)
	Pedologia da Idade Escolar (1929)	- Feofanov (1932) - Razmyslov (1934) - Rudneva (1937)
	Psicologia Pedagógica (1926)	- Razmyslov (1934) - Rudneva (1937)
	Palestras sobre Pedologia / Fundamentos da Pedologia (1933-1934)	- Kozyrev & Turko (1936) - Rudneva (1937)
	Pensamento e Linguagem (1934).	

Fonte: a autora.

Razmyslov (1934), Kozyrev e Turko (1936) e Rudneva (1937) foram os autores de nosso *corpus* que fizeram a crítica mais ampla à pedologia de Vigotski, abordando em seus trabalhos outras obras vigotskianas (ver Apêndice C):

Se, por um lado, a crítica inicia-se por dentro da própria pedologia, com autores que buscavam desenvolvê-la como campo científico específico, tais como Zalkind (1930), Talankin (1931) e Abel'skaia e Neopikhonova (1932), mas logo desenvolve-se para uma crítica mais abrangente e aguda da pedologia em geral e da perspectiva teórica de Vigotski, em particular, como ocorre já em Feofanov (1932), Razmyslov (1934), Kozyrev e Turko (1936) e Rudneva (1937).

No entanto, de que maneira a discussão acerca da mediação em Vigotski se apresentou no debate crítico à pedologia?

Seguimos tratando a respeito da discussão crítica à pedologia no próximo e último capítulo, no qual realizamos a "análise cruzada" de nosso *corpus* com nossas categorias analíticas gerais de mediação intersubjetiva e mediação intrassubjetiva.

CAPÍTULO 5 - A MEDIAÇÃO EM VIGOTSKI NA CRÍTICA À PEDOLOGIA

Neste capítulo, desdobraremos a discussão acerca das temáticas mais debatidas pelos autores críticos à pedologia e que, ao mesmo tempo, se relacionam com nosso objeto de estudo: a mediação em Vigotski. Retomando algumas de nossas questões de pesquisa, buscamos compreender: *de que maneira o conceito de mediação em Vigotski foi contemplado ou abordado no debate crítico à pedologia na URSS de 1930? Que enfoques, contribuições e/ou lacunas, no que diz respeito à mediação em Vigotski, podemos identificar nos artigos críticos?*

Para isso, cruzamos nossas duas categorias analíticas acerca da mediação em Vigotski com as categorias formuladas a partir da leitura e análise dos artigos críticos à pedologia, em especial com as duas mais presentes nos textos (*relação entre prática social e consciência individual* e *relação entre o fator biológico e o ambiente no desenvolvimento*).

Considerando a categoria *relação entre prática social e consciência individual,* as subcategorias mais discutidas foram: a) *desenvolvimento do pensamento e as relações de produção e de classe social* e b) *instrumento e desenvolvimento culturais*, presentes, respectivamente, em cinco[308] e três[309] artigos.

Dentre as subcategorias da categoria geral *relação entre o fator biológico e o ambiente no desenvolvimento,* as mais problematizadas no debate crítico foram: a) *Lei pedológica da hereditariedade e o meio*[310] e b) *biologismo e desenvolvimento*[311], abordadas em quatro artigos cada.

Em nossa análise cruzada, mais que destacar diferenciadamente cada uma dessas categorias e subcategorias, nos importa relacioná-las com nossas categorias teóricas gerais - *mediação intersubjetiva* e *mediação intrassubjetiva*, buscando compreender e problematizar as críticas à pedologia de Vigotski no que diz respeito ao nosso objeto de estudo, a mediação vigotskiana.

---

308 Feofanov (1932), Abel'skaia e Neopikhonova (1932), Razmyslov (1934), Kozyrev e Turko (1936) e Rudneva (1937).
309 Talankin (1930), Feofanov (1932) e Rudneva (1934).
310 Feofanov (1932), Razmyslov (1934), Kozyrev e Turko (1936) e Rudneva (1937).
311 Feofanov (1932), Abel'skaia e Neopikhonova (1932), Razmyslov (1934) e Rudneva (1937).

Nosso objetivo no presente capítulo não é, portanto, o de realizar uma análise extensiva dessas categorias presentes no debate crítico. Buscamos, aqui, realizar uma síntese sobre como tais interrelações teóricas se expressaram naquele contexto, problematizando o conceito de mediação em Vigotski a partir dos artigos críticos e de nossa compreensão do materialismo dialético.

A *mediação em Vigotski*, foi abordada conceitualmente de diferentes maneiras e enfoques no debate crítico à pedologia em seis dos sete artigos analisados. Se, em dois deles identificamos a utilização direta do conceito de mediação (FEOFANOV, 1932/2000; RUDNEVA, 1937/2000), em outros quatro artigos os *processos de mediação* foram discutidos interrelacionados aos conceitos de *instrumento/ferramenta psicológica* e/ou o de *zona de desenvolvimento proximal*, conforme indica o quadro 19.

Quadro 19: O conceito de mediação nos artigos críticos

Autores / Categorias	Mediação (mediado-imediato)	Instrumento/ Ferramenta	ZDP
Zalkind (1930)	--	--	--
Talankin (1931)	--	X	--
Feofanov (1932)	X	X	--
Abel'skaia e Neopikhonova (1932)	--	X	--
Razmyslov (1934)	--	--	X
Kozyrev e Turko (1936)	--	--	X
Rudneva (1937)	X	X	X
TOTAL	2	4	3

Fonte: a autora.

A observação do quadro 19 nos indica algo interessante de observarmos. Enquanto os conceitos de *instrumento* e *ferramenta* estiveram presentes nos artigos do início da década de 1930 (entre 1931 e 1932), o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* foi abordado nos de meados da década (entre 1934 e 1936) - o que pode ser um indício da tônica do desenvolvimento da discussão acerca da mediação em Vigotski.

Duarte (2016), por exemplo, discute em seu artigo que o conceito de instrumento deixa de ser usado por Vigotski a partir de 1931, quando começa a substituí-lo pelo conceito de signo. Talvez esteja aí um indicativo da mudança de ênfase conceitual no

curso do debate crítico e, mais importante, talvez a própria crítica tenha incindido de alguma maneira sobre essa adequação, correção, desenvolvimento ou precisamento conceitual de Vigotski - a depender da perspectiva de análise.

Agrupando as problematizações dos autores acerca da mediação em Vigotski, identificamos três abordagens conceituais referentes à esse conceito no conjunto dos artigos: a) mediação intersubjetiva entre a prática social e o pensamento na infância; b) mediação do desenvolvimento intrassubjetivo pela aprendizagem escolar e c) crítica à mediação intrassubjetiva pela linguagem. Trataremos a respeito de cada uma delas nos próximos tópicos.

5.1 Mediação intersubjetiva entre a prática social e o pensamento na infância

A maioria dos autores críticos à pedologia por nós estudados destacou o papel da prática social mais ampla como mediadora do desenvolvimento psicológico infantil. Foram eles: Talankin (1930/2000), Feofanov (1932/2000), Abel'skaia e Neopikhonova (1932/2000), Razmyslov (1934/2000), Kozyrev e Turko (1936/2000) e Rudneva (1937/2000).

Para Feofanov (1932/2000, p28), por exemplo, o desenvolvimento infantil seria mediado pelas condições sociais, de classe e produtivas: [312]. Segundo o autor, mesmo na infância tais condições não deveriam ser secundarizadas na análise do desenvolvimento. Para ele, apesar de existirem mecanismos instintivos-reflexivos nos primeiros dias de vida, a base do desenvolvimento e do comportamento da criança não poderia ser comparada com a dos animais.

Os fatores sociais, constituiriam, assim, o aspecto determinante da diferença qualitativa entre os instintos humanos e animais e suplantaria, portanto, os fatores biológicos que influem no desenvolvimento.

312 Na versão em inglês: "*mediation of this development by social conditions, class status, and type of social labor*" (FEOFANOV, 1932/2000, p.28).

> Embora nos primeiros dias após o nascimento a criança seja guiada por mecanismos de reflexo instintivo, seu comportamento não pode de forma alguma ser comparado ao comportamento dos animais. A base do desenvolvimento da criança é totalmente diferente: os órgãos dos sentidos se desenvolvem em um processo de imersão ativa nas condições específicas de um ambiente histórico e de classe, e os mecanismos e funções fisiológicos da criança se desenvolvem da mesma maneira. **Não devemos ignorar esse aspecto da mediação social de classe quando estudamos esse período**[313]. (FEOFANOV, 1932/2000, p.21, grifos nossos).

Feofanov (1932/2000) e outros autores destacaram, acerca da relação entre a criança e o meio, o papel ativo da primeira sobre o último, e não apenas no sentido "*externo-interno*", como enfatizava a teoria do desenvolvimento cultural. Ou seja, ao interagir com o ambiente, não apenas esse influenciaria o desenvolvimento da criança, mas essa também, através de seu *engajamento ativo no meio,* interfereria e alteraria seu próprio ambiente social.

Nos artigos críticos à pedologia, destaca-se a referência aos autores clássicos do marxismo a esse respeito, os quais ressaltam que "(...) *as circunstâncias fazem o homem na mesma medida em que este faz as circunstâncias"* (MARX, ENGELS, 2007[a], p. 62). Em alguns trabalhos de Vigotski (1926/2016; 1929-1931/1998) e Vigotski e Luria (1930/1993), no entanto, o enfoque acerca da influência ativa e recíproca da criança sobre o ambiente, especialmente no que se refere à primeira infância, parece ser, até certo ponto, distinto:

> Uma criança nasce em um ambiente cultural e de produção dado, e essa é a diferença decisiva e fundamental entre ela e o primitivo. Mas o fato é que **ela nasceu divorciada dele e não é incluída imediatamente nele.** (...) **Portanto, é bastante natural que cada criança tenha seu próprio período primitivo pré-cultural**; esse período dura algum tempo, caracterizado por suas próprias características na estrutura da vida mental da criança, por características primitivas peculiares na percepção do pensamento.[314] (VIGOTSKI; LURIA, 1930/1993, p.157, grifos nossos).

313 Na versão em inglês: *"Although in the first days after birth the child is guided by instinctual-reflex mechanisms, his behavior can in no way be compared with the behavior of animals. The basis of the child's development is totally different: the sense organs develop in a process of active immersion in the specific conditions of a historical and class environment, and a child's physiological mechanisms and functions develop in the same way. We must not overlook this aspect of social-class mediation when we study this period*." (FEOFANOV, 1932/2000, p.21).

314 No original: *Ребенок рождается в уже готовой культурно-производственной среде, и в этом решающее, коренное отличие его от примитива. Но дело в том, что рождается он оторванным от нее и включается в нее не сразу. (...) Поэтому совершенно естественно, что у каждого ребенка необходимо должен быть свой докультурный примитивный период; этот*

Assim, considerando que a criança nasce "*divorciada*" do ambiente social, uma vez que não seria "*incluída imediatamente nele*", os autores sustentaram o postulado a respeito da existência de um período "*pré-cultural*" ou "*natural*" da infância[315]. Contrapondo-se à essa perspectiva, Feofanov (1932/2000, p.25-26) afirma que a criança "*está totalmente imersa neste ambiente* [de classe e de produção específicos] *e se desenvolve e é moldada em interação com ele não a partir do começo da idade escolar, mas desde o momento em que ela nasce.*"[316]

Em *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, Vigotski afirma que *"A tese fundamental, que conseguimos estabelecer ao analisar as funções psíquicas superiores, é a do reconhecimento da base natural das formas culturais do comportamento."* E continua, dizendo que *"A cultura não cria nada, somente modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos do homem.*[317]*"* (VIGOTSKI, 1931-1960/1991, p.105).

Nesse caso, as formas naturais do comportamento mediariam-se em formas culturais, através da internalização das ferramentas ou instrumentos culturais. Dito de outra maneira, o desenvolvimento de cada uma das funções psíquicas inferiores transitariam à condição de funções superiores ao passarem a ser mediadas pelo signo. Mencionando, por exemplo, "*a transição da aritmética natural para o uso de sinais*", assim como a memória e a abstração como exemplos do desenvolvimento das formas naturais

---

период длится некоторое время, характеризуется своими особенностями в структуре психической жизни ребенка, своеобразными примитивными чертами в восприятии мышления.

315 Makarenko (1936/1984[c], p.28) corrobora com a crítica a essa perspectiva ao questionar: "Em que consiste o trabalho pedológico na pedagogia? Em suma, é que o bebê é considerado completamente isolado, como um macaco ou um coelho em um laboratório biológico, e é examinado usando várias formas artificiais de observação, às vezes divorciadas da vida, do coletivo, do amplo movimento social. Essa criança é considerada de forma não dialética, e é natural neste caso que o quadro resultante não seja social, mas biológico.". No original: *В чем заключается педологическая работа в педагогике? Коротко ебенок берется совершенно отдельно, как обезьяна или кролик в биологическом кабинете, и рассматривается при помощи разных искусственных форм наблюдения, иногда оторванных от жизни, оторванных от коллектива, от широкого общественного движения, и не диалектически этот ребенок рассматривается, и естественно в таком случае, что картина получается не социальная, а биологическая.* (МАКАРЕНКО, 1936/1984[c], с.28).

316 Na versão em inglês: *He is wholly immersed in that environment,and develops and is molded in interaction with it not from the beginning of school age, but from the moment he is born.*

317 Na versão em espanhol: *"La tesis fundamental, que conseguimos establecer al analizar las funciones psíquicas superiores, es el reconocimiento de la base natural de las formas culturales del comportamiento." "La cultura no crea nada, tan sólo modifica las aptitudes naturales en concordancia con los objetivos del hombre*". (ВИГОЦКИЙ, 1931-1960/1991, p.105).

às culturais de comportamento dos povos considerados primitivos, Vigotski e Luria estabelecem uma definição geral:

> Vemos, portanto, que o homem primitivo já deu em seu desenvolvimento o passo mais importante, que é a transição da aritmética natural para o uso de símbolos. Observamos a mesma coisa no campo do desenvolvimento da memória e no campo do desenvolvimento do pensamento. **Podemos assumir que esse é o caminho geral do desenvolvimento histórico do comportamento humano**.[318] (VIGOTSKI; LURIA, 1930/1993, p.117, grifo nosso).

Nesse trecho, de *Estudos da História do Comportamento,* das "*formas naturais do pensamento e do comportamento*" a criança passaria às "*formas culturais do pensamento e do comportamento*", mediante a internalização dos instrumentos psicológicos, conforme discutido nos capítulos 2 e 4. Nesse caso, a *mediação intersubjetiva* entre o meio e o pensamento infantil seria determinante para o desenvolvimento deste, conjugada com a *mediação intrassubjetiva* dos processos de maturação biopsicológicos (embora esses fossem, na perspectiva de Vigotski, secundários e decorrentes da interação com o ambiente) (Idem, Ibidem).

De igual maneira, o conjunto das funções psicológicas inferiores ("*naturais*", "*imediatas*") desenvolveriam-se em funções psicológicas superiores ("*voluntárias"*, "*conscientes*", "*mediadas"*), através da utilização dos signos como instrumentos de desenvolvimento do pensamento. Internamente, o que mediaria o processo do desenvolvimento psicológico inferior ("*natural*") ao desenvolvimento psicológico superior ("*cultural*"), seria a internalização dos instrumentos culturais disponíveis no ambiente social, especialmente na escola - na medida em que o sujeito passasse a utilizá-los intencionalmente, voluntariamente, como mecanismos de resolução de diferentes tarefas ou problemas (VIGOTSKI, 1931/1991; VIGOTSKI, LURIA, 1930/1993).

Divergindo do enfoque, assim considerado pelos críticos à pedologia, naturalístico ou instrumentalista da cultura, Feofanov (1932/2000) problematiza, a respeito do desenvolvimento de uma das referidas funções psicológicas superiores:

---

318 No original: *Мы видим, таким образом, что уже примитивный человек сделал в своем развитии тот важнейший шаг, который заключается в переходе от натуральной арифметики к пользованию знаками. То же самое мы отметили и в области развития памяти, и в области развития мышления. Мы вправе предположить, что в этом и состоит общий путь исторического развития человеческого поведения.*(ВИГОЦКИЙ, ЛУРИЯ, 1930/1993, p.117).

> Nós podemos dizer que se uma criança não for à escola, mas ficar além das suas cercas, **sua memória se desenvolverá diferentemente, como uma função do tipo de memória que a vida o trabalho social vão requerer dela.** Se é necessário, como é na escola, gravação completa, sistemática do material absorvido, este é o tipo de memória que irá se desenvolver. Se não, outro tipo se desenvolverá. Assim que, apenas uma conclusão pode ser tirada disto: **o tipo de memória que será desenvolvido é determinado pelas condições do trabalho social da criança, i.e., pela sua situação de classe[319].** (FEOFANOV, 1932/2000, p.28, grifo nosso).

Assim, o autor destaca outras forças motrizes, além do ensino escolar - como é o caso do *trabalho* e das *condições sociais*, como potencializadoras do desenvolvimento das assim denominadas funções superiores (como considerava a memória voluntária, por exemplo).

Por outro lado, como já mencionado, para os autores críticos à pedologia aqui analisados, o meio não deveria ser concebido como fenômeno estático, abstrato, mas como concreto e em movimento. Rudneva (1937/2000, p.90) refere-se ao que acredita ser uma concordância de Vigotski com outros autores *pilares da pedologia,* como Zalkind e Blonsky, a respeito da "*influência de um meio inalterado no desenvolvimento de uma criança*", e prossegue:

> Vigotski psicologiza o meio. Ele fala de mudanças no meio no processo da experiência subjetiva. Em *Fundamentos da pedologia* (1934) e em outros locais, ele menciona um caso no qual três crianças no mesmo meio estão exatamente nas mesmas condições (circunstâncias familiares difíceis, mãe doente) mas reagem a elas cada uma a sua maneira. **Aqui nós temos uma mudança subjetiva psicológica no meio, mas objetivamente ele se mantém o inalterado[320]**. (RUDNEVA, 1937/2000, p.90, grifo nosso).

Podemos, assim, ressaltar dois aspectos importantes abordados pelos autores críticos à pedologia, no que diz respeito à relação entre a criança e o meio: a) a criança se

---

319 Na versão em inglês: "*We could say that if a child did not go to school, but remained beyond its pale, his memory would develop differently, as a function of the type of memory life and social labor would require of him. If it is required, as it is in school, thorough, systematic imprinting of the material taken in is the kind of memory that would develop. If not, another type would develop. Hence, only one conclusion can be drawn from this: the type of memory that will develop is determined by the conditions of a child's social labor, i.e., by his class situation.*" (FEOFANOV, 1932/2000, p.28)

320 Na versão em inglês: *"Vygotsky "psychologizes" the environment. He speaks of changes in the environment in the process of subjective experience. In [Foundations of pedology] (1934) and elsewhere he mentions a case in which three children in the same environment are in exactly the same conditions (difficult family circumstances, an ill mother) but react to them each in his own way. Here we have a subjective psychological change in the environment, but objectively it remains unchanged.*" (RUDNEVA, 1937/2000, p.90).

colocaria como *ser social* desde seu nascimento, interferindo no ambiente à sua volta, reciprocamente à influência deste sobre ela, através de sua *prática social*. Em decorrência do primeiro, temos que b) não haveria um estágio propriamente "natural" ou plenamente "imediato" do desenvolvimento da criança em relação ao meio. A esse respeito, Feofanov (1932/2000) enfatiza que

> (...) **é impossível estabelecer tal separação metafísica entre duas fases de desenvolvimento ("natural" e "cultural")** uma vez que a criança nasce em condições específicas de um ambiente de produção baseada em classes, e deste momento em diante, seu desenvolvimento procede ao longo de distintas linhas que levam sua marca em todas as premissas "orgânicas" da criança e que são marcadas por dadas condições do ambiente de classe e de produção no qual a criança nasce, cresce e se desenvolve. Não há um então chamado desenvolvimento "natural" e não pode haver um[321]. (FEOFANOV, 1932/2000, p.25).

Vemos, portanto, que os autores críticos à pedologia identificaram como uma espécie de "*dualismo na teoria do desenvolvimento da criança*" (Idem, Ibidem, p.25), a abordagem do desenvolvimento da infância como sendo subdividida em dois estágios distintos, caracterizados por "*formas naturais e formas culturais do comportamento e do pensamento*", respectivamente.

No próximo subtópico, adentramos na discussão sobre essas categorias de análise, que foram das mais presentes nos artigos analisados, na perspectiva da dialética materialista - abordagem sobre a qual buscaram se apoiar tanto Vigotski como os críticos de sua teoria psicológica e pedológica.

5.1.1 A mediação entre o ser social e a consciência

A maioria dos autores analisados trataram, como dito, acerca da relação entre o ser social e a consciência. No entanto, ao discutirem tal processo de transformação de um aspecto em outro, nenhum deles tratou conceitualmente acerca da categoria mediação.

321 Na versão em inglês: "(...) it is impossible to establish such a metaphysical separation between two phases of development ("natural" and "cultural") since a child is born into specific conditions of a class-based production environment, and from that moment on, his development proceeds along distinct lines that leave their imprint on all the child's "organic" premises and that are marked by the given conditions of the class and production environment in which the child is born, grows, and develops. There is no so-called "natural" development, and there cannot be. (FEOFANOV, 1932/2000, p.25).

Esse fato nos chamou a atenção, devido à importância desse conceito no arcabouço teórico de Vigotski e no conjunto da concepão dialética de mundo - à partir da qual todos os autores que analisamos, buscavam se orientar.

Roth (2007, p.660), em trabalho que analisa o conceito de mediação na psicologia histórico-cultural, afirma que, para Hegel, "*A mediação é um processo que ocorre no interior de uma unidade, que é transformada em seu oposto negativo; não é nada além de auto-identidade refletida em si mesma"*.[322] Ou seja, de um todo imediato, *devém* a contradição, na qual os aspectos contrários conformam-se, assim como a possibilidade de um transformar-se ou *mediar*-se no outro.

Nessa mesma direção, ao problematizar as categorias chave da dialética em sua relação com a educação, Cury (1986) esclarece que

> A mediação tem a ver com a categoria de **ação recíproca**. A realidade é um todo aberto, no interior do qual há uma **determinação recíproca das partes entre si e com o todo**. (...) Ela significa também a exclusão de condicionantes causais unidirecionais. A causação unidirecional ignora que, pela negação, o seu contrário se lhe opõe e que, portanto, é elemento constituinte da relação. (CURY, 1986, p.44, grifos nossos).

Nesse trecho, o autor se refere à mediação como ação/determinação recíproca das partes (contrárias e interdependentes) de uma contradição. Nesse caso, na mediação entre o ser social e a consciência um se transforma e determina, ao mesmo tempo, o outro. Embora em cada período concreto do desenvolvimento da contradição, um dos aspectos predomine, isso não quer dizer, como coloca o autor, uma relação de determinação mecânica ou causal (Idem, Ibidem). Assim, mesmo que o ser social determine, em última instância, a consciência, essa também influi e interfere, transforma-se ou *medeia-se*, no primeiro, modificando-o a si e ao outro par contraditório.

Em *Ciência da Lógica II*, Hegel (2017) desenvolve seu conceito de mediação. Para ele, a essência do fenômeno estaria na "*esfera de mediação, esfera do conceito como sistema das determinações de reflexão*". Mediação e reflexão seriam, portanto, dois termos correlatos. Para o autor, a esfera da mediação é aquela em que tudo o que existe, existe enquanto processo mediatizado. Na analogia entre a luz e a supefície especular, ressalta que em dada esfera especular, todas as coisas existem duplamente: primeiro,

322 No original: "Mediation is a process occurring on the inside of a unit, which is transformed into its negating opposite; it is nothing other than self-identity reflected into itself" (ROTH, 2007, p.660).

como "*um imediato, um ente*", depois, como o mesmo "*mediatizado ou posto*" (HEGEL, 2017). Em tal esfera, é impossível um imediato sem sua mediação, bem como o mediatizado sem o respectivo imediato. Essa seria a definição lógica e pura, abstrata, do conceito de mediação, conforme o autor.

Vladimir Safatle (2015, p. 47-48, grifo nosso) destaca que o mais importante para Hegel na metáfora da mediação como reflexão especular da luz na superfície, seria *"o fato do imediato* [da luz] ***se cindir e se mediatizar****, colocando-se como um outro."* A mediação, portanto, seria a cisão de um imediato em seus dois aspectos contraditórios, que por sua vez são mutuamente excludentes[323]. No entanto, a mediação hegeliana não se restringe a essa existência interdependente entre os aspectos contraditórios; a mediação também é a *transformação* de um aspecto no seu contrário: do imediato em seu reflexo, do reflexo em seu imediato.

Aqui é importante salientar que o reflexo, ou o "*ente mediatizado*" (que de "um" se transformou em "dois") não corresponde à "cópia" ou transferência mecânica de propriedades. Na metáfora do espelho, o reflexo não é a "imagem" projetada, como cópia do objeto ou do sujeito duplicada mecanicamente, mas sim o *desdobramento interno* do mesmo, devido ao processo de *transição*, de *transformação dialética e recíproca* entre os aspectos contrários do ser (SAFATLE, 2015).

O conceito de mediação dialética é chave, portanto, para a compreensão da relação entre o ser social e a consciência em Marx (1996[a,b]; MARX, ENGELS, 2007[a,b]). Os autores críticos à pedologia, quando buscavam estabelecer que a criança desde pequena *se coloca a si mesma* no mundo, ativamente, de alguma maneira estavam baseando-se na compreensão da referida relação entre o ser social e consciência como uma relação mediada - mesmo que sem mencionar nesses termos. Feofanov (1932/2002), por exemplo, assim afirma com relação ao desenvolvimento ontogenético:

> A situação é a mesma com relação às crianças: a primeira demonstração da natureza ativa de uma criança são atos dirigidos ao ambiente com propósito de dominá-lo e conhecê-lo através da prática. É neste processo que a criança adquire “ferramentas e instrumentos culturais” no sistema correspondente de educação, o qual tem seu fundamento de classe histórica[324]. (FEOFANOV, 1932/2002, p.29).

323 Afinal, em uma superfície especular, se desaparece o imediato, deixa de existir seu reflexo; e por outro lado, se não há o reflexo de algo é porque não existe mais o seu imediato.

324 Na versão em inglês: "*The situation is the same with regard to children: the very first display of a child's active nature is acts directed toward the environment for the purpose of mastering and knowing it*

E essa relação dialética tem validade, afirma Feofanov (1932/2002) tanto para crianças como para adultos. Assim, o ser social, concreto, material, se reflete na consciência dos homens, que por sua vez é refletida na sua própria existência em sociedade. É uma relação contraditória e, portanto, mutuamente excludente: sem o ser social não há consciência, por sua vez sem consciência não há como existir, propriamente, uma sociedade.

Assim, quando Marx e Engels (2007[a], p.49) afirmam que *"Não é a consciência quem determina a vida, mas a vida que determina a consciência.",* estão indicando que são as contradições reais da vida, que explicam as contradições da consciência - historicamente situadas. Por isso, os autores afirmam que o estudo da história da sociedade deve partir do estudo da vida material dessa sociedade e não das ideias que faz de si mesma:

> Quer dizer, **não se parte daquilo que os homens dizem**, imaginam, ou engendram mentalmente, tampouco do homem dito, pensado (…); **parte-se dos homens realmente ativos** e de seu processo de vida real **para daí chegar ao desenvolvimento dos reflexos ideológicos** e aos ecos desse processo de vida (MARX, ENGELS, 2007[a], pp. 48-49, grifos nossos).

Assim, nesse trecho os autores destacam um aspecto que se relaciona com o sentido da investigação histórica, mas que também pode ser compreendido mais amplamente: para eles, a *consciência* só pode ser apreendida ou estudada se se parte do estudo da *vida real.* Esse aspecto tem especial significação para a discussão pedológica, uma vez que se estabeleceu uma prática de amplo alcance na URSS, na qual buscava-se realizar o estudo da consciência, da inteligência ou mesmo da personalidade infantil a partir de determinados protocolos gerais de avaliação, sem considerar concretamente a prática social desses sujeitos e como eles se portam no coletivo.

Nesse sentido, como vimos, Makarenko (1986[a]) será um dos que irão criticar fortemente a metodologia de análise do indivíduo abstrato e separado de seu contexto, pela pedologia. A concepção dualista entre os fatores biológicos e ambientais, dominante na pedologia de então, foi assim criticada por um duplo mecanicismo, como já visto: determinismo psicogenético e determinismo do meio sobre o sujeito.

---

through practice. It is in this process that the child acquires "cultural tools and instruments" in the corresponding system of upbringing, which has its historical class foundation." (FEOFANOV, 1932/2002, p.29).

De modo particular, também foi criticada a perspectiva de Vigotski de que *os instrumentos culturais ou os signos linguísticos* é que teriam o *papel preponderante na propulsão do desenvolvimento* (ao menos em seu estágio cultural, que é o mais importante e decisivo do desenvolvimento humano e social) (VIGOTSKI, 1934/2009). Assim, se a prática social era subsumida pela pedologia mais tradicional no papel do ambiente sobre o desenvolvimento, em Vigtoski ela era contida, para o autor, na própria *palavra*.

A "vida real", desatacada anteriormente por Marx e Engels (2007[a,b]) fica, nesses casos, bastante limitada para a análise do sujeito, a nosso ver. Esclarecendo em que constituem os elementos da referida "vida real" e qual sua relação com a consciência, Marx (1996[b]) destaca que

> (...) na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a **estrutura econômica** da sociedade, base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e **à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência**. (...) Não é a consciência que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1996[b], p. 52)

Nessa passagem que tornou-se já clássica, ressalta-se que o processo de mediação do ser social em suas "*formas sociais determinadas de consciência*", são um só processo contraditório - para conhecer estas últimas, há que compreender as relações de interdependência destas com a primeira (com o ser social inserido nas relações de produção concretas). As formas de consciência daí derivadas, refletir-se-ão, contraditoriamente, na própria constituição social na qual o sujeito está inserido.

A esse respeito, estamos de acordo com Cury (1986, p.26) quando afirma que "*A dialética como processo e movimento de reflexão do próprio real não visa apenas conhecer e interpretar o real, mas por transformá-lo no interior da história da luta de classes"*. Assim que, processos mediatizados como a relação entre o ser social e a consciência só são passíveis de serem apreendidos no curso de sua transformação mesma. No bojo de nossa análise, demanda engajamento conjunto para conhecer - no caso, as crianças, os alunos, um grupo ou determinado *coletivo pedagógico.*

Nessa perspectiva, ainda a respeito da mediação do ser social em consciência, é importante destacarmos que as determinadas *formas sociais de consciência* correspondem à *totalidade das relações de produção*. No entanto, seria mecanicismo dizer que o modo de produção é a *causa* da consciência, ou que a estrutura econômica é a *causa* da superestruta jurídica de dada sociedade. Como se trata de uma relação de **mediação**, a produção social da vida e as formas de consciência correspondentes surgem *ao mesmo tempo*. O imediato não é a causa, mas o fundamento do mediatizado. Assim, o ser social determina a consciência, ou seja, são as contradições reais existentes no ser social que explicam as formas contraditórias de existência de consciência (MARX, 1996[b]).

Essa determinação, por sua vez, não é **imediata**, nem unidirecional, pois o ser social medeia-se na consciência e a consciência medeia-se no ser social. Ou seja, as condições de vida determinam as formas sociais de consciência, mas por sua vez essa mesma consciência promove modificações nessas condições de vida. Na passagem já citada, Marx e Engels (2007[a]) afirmam que *"as circunstâncias fazem o homem* ***na mesma medida*** *em que este faz as circunstâncias"* (ibidem, p. 62, grifos nossos). Fazer suas próprias circunstâncias corresponde à *transformação*, à *mediação da consciência na vida* pois, para os referidos autores, o modo de produção é, *também ele,* uma forma determinada dos homens expressarem sua vida.

A condição basilar, segundo Marx (s/d), que permite ao ser humano fazer suas próprias circunstâncias, está na especificidade do **trabalho humano**. Enquanto os seres naturais estão plenamente determinados por suas circunstâncias, é pela atividade mediadora do trabalho, que primeiramente, a humanidade consegue alterar suas próprias circunstâncias. Por isso, Saviani (2015) afirma:

> A centralidade da categoria **mediação** deriva diretamente da centralidade do trabalho, que é o processo pelo qual o homem, destacando-se da natureza entra em contradição com ela necessitando negá-la para afirmar sua humanidade (SAVIANI, 2015, p. 33, grifo do autor).

Nesse sentido, o trabalho, como relação mediada com a consciência, não só determina as formas desta, mas também é mediado pelo próprio pensamento. O exemplo já clássico de Marx (s/d) que compara o trabalho de uma abelha com o de um mestre-de-

obra destaca justamente o papel mediador que o pensamento cumpre na atividade do trabalho. O trabalho da abelha é instintivo, portanto, imediato, ela o faz com impressionante precisão, mas sempre da mesma maneira. O trabalho do mestre-de-obra, por sua vez, acontece de maneira mediada: primeiro construído na consciência e depois construído materialmente. O seu trabalho "*não transforma apenas o material sobre o qual opera*", mas imprime neste material o projeto construído previamente em sua consciência (SAVIANI, 2015).

A partir do trabalho, a humanidade foi alterando suas próprias circunstâncias de vida. Buscando ressaltar esse aspecto, Feofanov (1932/2002) se remete à Marx e Engels, para os quais o "*primeiro* ***ato histórico***" dos homens "*não é que eles pensam; é, pois, a geração dos meios para a satisfação"* de suas necessidades materiais (MARX, ENGELS, 2007[a], p.50, grifo nosso). Por sua vez, na ação de satisfazê-las, se criam novas necessidades "*e esta criação de novas necessidades constitui o primeiro* ***fato histórico***" (Idem, Ibidem). O trabalho como satisfação de necessidades constitui as circunstâncias da vida e como criador de novas necessidades representa a alteração dessas mesmas circunstâncias.

As circunstâncias da vida humana, para Marx e Engels (2007[a,b]) desde o início de sua história, portanto, são sociais. Nisso, estes autores buscam diferenciar sua concepção das ideias de Feuerbach, para quem a natureza era a **causa** da consciência humana, desta como um atributo natural do sujeito. Assim, destaca que *"A consciência é, portanto, já de antemão um* ***produto social****, e o seguirá sendo enquanto existirem seres humanos"* (MARX, ENGELS, 2007[a], p. 53, grifo nosso).

É também, nesse sentido, que compreendemos a afirmação de Feofanov (1932/2000, p.14), quando diz que "*Precisamos definir e entender a criança em seu desenvolvimento como ser social*." Para Marx e Engels (2007[a,b]), nos primórdios da humanidade a consciência era um produto imediato do trabalho não mediado por formas já determinadas de consciência social. Nessa perspectiva, desde o início da humanidade a determinação do pensamento se dá pela atividade material social e não como produto de sua condição natural. Assim, o pensamento é um produto social, e a consciência, por conseguinte, seria mediatizada pelo trabalho e não pelo meio natural.

Acreditamos, portanto, ser coerente a crítica de Feofanov (1932/2002) e outros autores, quanto à concepção de Vigotski sobre a existência de um período no qual o desenvolvimento psicológico da criança seja *natural*. A nosso ver, a concepção genética da formação psicológica na infância contradiz a intenção do autor em estabelecer uma compreensão e análise materialista histórica do desenvolvimento psicológico do sujeito. Tais posicionamentos teóricos não têm implicações apenas conceituais, mas também práticas, na medida em que servem como orientação para a intervenção pedagógica em situações concretas.

Consideramos pertinente a perspectiva de que a prática social, já desde a formação da consciência infantil, seja *mediadora* e *mediada* pelo desenvolvimento do pensamento. O ser humano desde o seu nascimento tem sua consciência determinada por suas circunstâncias de vida e, ao mesmo tempo, mesmo pequeno promove modificações nessas mesmas circunstâncias. Conforme afirma Feofanov (1932/2000), as relações e "leis naturais" do desenvolvimento infantil são suplantadas pelas sociais, na espécie humana.

Por outro lado, não dizemos com isso, como também ressaltou Feofanov (1932/2000) em seu artigo, que não haja um processo de desenvolvimento biológico do corpo da criança na infância e/ou que esse desenvolvimento não se relacione com o desenvolvimento da consciência do sujeito. Destacamos, porém, que se por um lado o desenvolvimento biológico compõe a base material objetiva do desenvolvimento infantil, por outro lado, não constitui um par contraditório direto com a consciência do sujeito. Ou seja, é um condicionante do desenvolvimento, porém esses aspectos não se *transformam* um no outro - e portanto, não medeiam-se mutuamente.

Nesse caso, o elemento *mediador* do pensamento na infância é, em nossa perspectiva, a sua prática social integral, suas condições materiais de vida sobre as quais, por sua vez, a própria criança exerce transformações. O debate crítico à pedologia enfocou a **mediação das condições sociais de vida** como preponderantes no desenvolvimento da criança. A enfática contraposição ao dualismo psicológico, expresso nas assim chamadas fases de desenvolvimento "*natural*" e "*cultural*" da criança pode ter sido, ao que parece, influente no desenrolar das formulações da própria teoria histórico-cultural.

A mudança do posicionamento de Vigotski (1934/2009) à respeito de sua compreensão sobre os estágios de desenvolvimento infantil, pode ser observada quando, em *Pensamento e Linguagem*, o autor não mais caracteriza como "*natural*" a primeira fase da infância, considerando, inclusive, a "*fala não intelectual*" como de natureza *social*, por exemplo.

No entanto, o autor não deixa registrado (ao que temos conhecimento) nada sobre a influência de tal crítica na reformulação de alguns de seus conceitos base, como os aqui discutidos. Podemos, entretanto, dada a dimensão tomada pelo debate pedológico na ex-URSS dos anos 1930, salientar a possibilidade de o mesmo ter se constituído como importante condicionante das referidas alterações conceituais do autor - que distancia-se das perspectivas associacionista e biogenética presentes em algumas de suas obras escritas nos anos de 1920 e início de 1930.

5.2 Crítica à mediação intrassubjetiva do pensamento pela linguagem em Vigotski

De todo o material crítico a que tivemos acesso, no debate sobre a pedologia na década de 1930, apenas o artigo de Rudneva (1937/2014) problematiza o conceito chave vigotskiano da mediação do pensamento *pela linguagem*. Como vimos no quadro 19, Feofanov (1932/2002) também utiliza o conceito de mediação, mas tratando-o quanto aos aspectos da mediação intersubjetiva pela classe e o ambiente social.

Em Rudneva (1937/2000), o termo mediação aparece três vezes em seu artigo e em todas essas ocorrências está implícito o papel da linguagem como mediadora intrassubjetiva do desenvolvimento psicológico. Essas três ocorrências aparecem no tópico *"O problema do pensamento e da linguagem em Vigotski"* (RUDNEVA, 1937/2014, p. 76) do artigo da autora.

O argumento crítico sobre esse tópico inicia-se com a apresentação do seguinte posicionamento de Vigotski:

> De acordo com Vigotski, a característica básica das funções mentais superiores está no fato de serem voluntárias e conscientes. Uma função mental deve se tornar consciente e voluntária para tornar-se superior. As funções mentais superiores são **mediadas**, intelectualizadas e

> reestruturadas nas bases do pensamento[325]. (RUDNEVA, 1937/2014, p. 82, grifo nosso)

Na sequência de seu raciocínio, Rudneva complementa que *"Muito equivocadamente, Vigotski diz que a **mediação** e a intelectualização de funções acontece sob a influência da **palavra**, que serve como um sinal e um símbolo."*[326] (RUDNEVA, 1937/2014, p. 82, grifos nossos). Entendemos que essa, de fato, corresponde à posição de Vigotski, conforme analisado no capítulo 2. A crítica de Rudneva, por sua vez, centra nos aspectos psicológicos da mediação do pensamento pela linguagem. Como exemplo das funções mentais superiores, ela discorre sobre a relação entre a memória "natural" (primárias ou naturais) e a memória "cultural" (mediada por ferramentas ou signos), considerando um erro a distinção absoluta entre os tipos de memória eidética (característica, segundo Vigotski, nos homens primitivos e nas crianças) e memória cultural (VIGOTSKI, LURIA, 1930/1993).

Em termos pedagógicos, Rudneva afirma que a separação dicotômica entre as memórias lógicas e as imagens concretas seria esquematismo, pois em sua opinião não existiria essa mediação definitiva entre memória natural e cultural, assim como entre as funções inferiores e as superiores. Segundo a autora, os dois tipos de memória coexistiriam nos indivíduos e se desenvolveriam não conforme um *desenvolvimento natural* (e apenas *posteriormente,* o cultural), mas de acordo com as *necessidades do conjunto das atividades* realizadas pelo sujeito (RUDNEVA, 1937/2000).

Rudneva acrescenta a crítica de que, para Vigotski e outros autores, entre os 12 e 14 anos seria o período no qual a memória passaria do sistema da percepção para o sistema do pensamento. Em sua visão, esse esquematismo tinha consequências educacionais importantes, no entanto a autora não discorre mais sobre os desdobramentos pedagógicos das posições vigotskianas por ela criticadas.

Apreciando, de maneira geral, o debate sobre a pedologia na URSS na década de 1930, percebemos que a discussão sobre a mediação pela linguagem não foi muito

---

325 Na versão em inglês: "*According to Vygotsky, the basic features of higher mental functions are that they are voluntary and that they are conscious. A mental function must become conscious and voluntary to become higher. Higher mental functions are mediated, intellectualized, and restructured on the basis of thought.* (RUDNEVA, 1937/2014, p. 82).

326 Na versão em inglês: *Quite mistakenly, Vygotsky says that the mediation and intellectualization of functions take place under the influence of the word, which serves as a sign and a symbol.*

abordada. Considerando que essa é (ou, *tornou*-se) uma categoria central na teoria de Vigotski, isso indica uma lacuna na discussão - no que se refere aos artigos de nosso *corpus*.

Como pudemos analisar, o centro da crítica ao conceito de mediação em Vigotski, presente nos artigos críticos, gira entorno da relação entre o desenvolvimento psicológico natural do indíviduo e seu desenvolvimento cultural. Nesse sentido, a crítica enfocou centralmente a *relação entre o ser social e a consciência*, como vimos, o que se remete mais diretamente à **mediação intersubjetiva**. No entanto, a **mediação intrassubjetiva** do pensamento *pela linguagem* foi pouco abordada nos artigos analisados.

Assim, nos próximos dois subtópicos seguimos a discussão sobre a mediação intrassubjetiva, em especial acerca das relações entre pensamento e linguagem e suas formas de mediação em Vigotski, a partir de nossa abordagem teórica da dialética materialista.

5.2.1 A relação entre pensamento e linguagem em Vigotski

Na história do pensamento filosófico ocidental, pouco depois do debate dos anos 30, ocorre o chamado *giro linguístico na filosofia* a partir do qual ficará estabelecido "*o primado da Linguagem e do Simbólico*" (JAMERSON, 1992, p.92), desdobrando-se, a linguagem, como "*centro da epistemologia pós-moderna*" (HICKS, 2011, p.176). Assim, durante as décadas que se seguiram, a linguagem foi alçada ao centro dos debates filosóficos e educacionais, o que nos facilita, hoje, identificarmos a pouca presença dessa problemática nos artigos críticos.

Por outro lado, faz ressaltar a atualidade do debate contemporâneo sobre o papel da linguagem na mediação em Vigotski, o qual foi um dos precursores de seu tempo no tratamento da linguagem com a centralidade que tomou em sua teoria. No caso, porém, para o autor a linguagem era tida como propulsora dos processos de desenvolvimento do pensamento, da transição de seus respectivos estágios e fases - o que o coloca como teórico classicamente alinhado à denominada "modernidade" - mas que *apontou*, contudo, para a discussão da linguagem como central nos processos de constituição da consciência (VIGOTSKI, 1934/2009).

Assim, para Vigotski, a relação entre pensamento e linguagem é uma relação reflexiva, ou *mediada*: *"**A consciência se reflete na palavra** como o sol em uma gota de água."* (2009, p. 496, grifo nosso). A metáfora utilizada por Vigotski expressa uma vez mais o sentido da mediação pela linguagem em sua teoria: a consciência, luz solar, transforma-se em sua forma multicolorida pela mediação da linguagem. A consciência como sujeito e objeto do processo de mediação. Discutindo sobre a relação entre a linguagem e o desenvolvimento dos conceitos, Vigtoski (1934/2009) assim define:

> "(...) em primeiro lugar, **o desenvolvimento dos conceitos tanto espontâneos quanto científicos é, no fundo, apenas uma parte do desenvolvimento da língua, exatamente o seu aspecto semântico**, porque, em termos psicológicos, o desenvolvimento dos conceitos e o desenvolvimento dos significados da palavra são o mesmo processo apenas com nome diferente (...)." (VIGOTSKI, 1934/2009, p.268, grifo nosso).

Nesse trecho, o autor explicita a identificação que estabelece, em *Pensamento e Linguagem,* entre o desenvolvimento dos conceitos como "*parte do desenvolvimento da língua*", em particular de seu significado.

Esse é um postulado que decorre de outro, já exposto pelo autor em 1930, juntamente com Luria, em *Estudos sobre a História do Comportamento* (1930/1993) quando defendem que *as estruturas do pensamento são derivadas da estrutura da língua*, argumentando que os "*modos de pensar*" de um povo são decorrentes da estrutura da linguagem social em cada caso desenvolvida. A esse respeito, os autores expõem que

> Essas línguas [dos povos 'primitivos'] têm uma tendência geral, diz Levy-Bruhl, de, em vez da impressão do sujeito, descrever a forma, contornos, posição, movimento, a maneira como os objetos agem no espaço - em uma palavra, tudo o que pode ser percebido e esboçado. Podemos entender essa característica, diz ele, se lembrarmos que **esses povos costumam falar uma língua diferente, cujo caráter determina necessariamente o modo de operação mental daqueles que a usam** e, portanto, **determina seu modo de pensar** e a natureza de seu idioma falado.[327] (VIGOTSKI, LURIA, 1930/1993, pp.100-101, grifos nossos).

327 No original: *У этих языков есть общая тенденция, говорит Леви-Брюль, описать не впечатление, полученное субъектом, а форму, контуры, положение, движение, способ действия предметов в пространстве — словом, все, что может быть воспринято и зарисовано. Эту особенность, говорит он, мы можем понять, если вспомним, что эти же самые народы обычно говорят и на другом языке, характер которого с необходимостью определяет способ умственных операций тех, которые им пользуются, и, следовательно, определяет их способ мышления и характер их устной речи*.(ВИГОЦКИЙ, ЛУРИЯ, 1930/1993, pp.100-101).

Nesse sentido, para a perspectiva histórico-cultural, as formas de pensamento seriam derivadas das estruturas da linguagem, e esta, por ser de *natureza social*, condensaria ou subsumiria o conjunto da prática social concreta, de maneira que nas palavras estariam pressupostas as relações sociais do indivíduo - a prática social estaria contida ou condensada na linguagem *social*. É assim que Friedrich (2011) destaca que Vigotski faz a *"análise dos instrumentos psicológicos enquanto* ***meios de transferência das relações sociais no domínio psíquico*** *(...)"* (FRIEDRICH, 2011, p. 36; grifo nosso).

Desse modo, Vigotski (2011) estabelece uma analogia entre o signo e os meios de produção, na qual ambos se apresentariam como elementos mediadores do ser humano, as ferramentas de trabalho orientadas para a produção externa e os instrumentos psicológicos voltados para o trabalho interno do próprio indivíduo. O fato de Vigotski compreender que esse trabalho (mental) é realizado através de instrumentos (signos) *internalizados* cuja natureza é *social* não corresponderia, a nosso ver, a concluir que as relações sociais concretas já estariam neles *subsumidas*.

Para Vigotski (2011), no trabalho interno dos instrumentos psicológicos, o indivíduo seria ao mesmo tempo o sujeito e o objeto trabalhado, e a linguagem a mediadora entre o sujeito e o objeto do trabalho. As relações sociais estariam presentes nesses meios, subsumidos no signo. Mediante a formação dos conceitos, para o autor, o sujeito desenvolveria seu próprio pensamento como objeto de seu trabalho. O aspecto social (a linguagem) aparece como um elemento externo que, quando internalizado, permitiria o autodesenvolvimento dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 1934/2009).

Nesse sentido, Rudneva (1937/2014, p.79, grifo nosso) afirma: *"Assim, segundo Vygotsky, mesmo a transição de um estágio de desenvolvimento de conceito para outro é exclusivamente o resultado do* ***autodesenvolvimento****."*[328] A lógica estabelecida por Vigotski, com a qual chega na referida conclusão é, grosso modo, a seguinte: se o próprio sujeito é o objeto do trabalho psicológico, o que ocorre é um autodesenvolvimento intrassubjetivo pela linguagem; e, assim como uma sociedade tem suas formas de consciência determinadas pelos seus instrumentos de trabalho, o indivíduo teria seu pensamento determinado pelo *uso* que este faz desses instrumentos psicológicos.

328Na versão em inglês: *Thus, according to Vygotsky, even the transition from one stage of concept development to another is exclusively the result of self-development.*

Aqui estão sintetizadas duas ideias-chave da teoria de Vigtoski: a primeira, a de que uma vez alcançado o pensamento por conceitos, estes se constituiriam em instrumentos do autodesenvolvimento dos sistemas conceituais previamente construídos; a segunda é o postulado de que o *uso dos instrumentos psicológicos* (signos) pelo sujeito indicaria o tipo ou o *estágio de desenvolvimento do pensamento*.

A passagem seguinte ilustra esta segunda ideia, mais uma vez valendo-se dos materiais empíricos advindos de pesquisas antropológicas em meio aos povos que viviam isolados, minorias nacionais e/ou étnicas:

> Wertheimer fala sobre como um homem semi-primitivo, que aprendeu a língua europeia, se recusou a traduzir a frase “Um homem branco matou seis ursos” em exercícios. Um homem branco não pode matar seis ursos e, portanto, a própria expressão parece impossível. **Isso mostra até que ponto a linguagem é entendida e aplicada exclusivamente como um reflexo direto da realidade e quanto ainda não adquiriu uma função independente**.[329] (VIGOTSKI, LURIA, 1930/1993, p.97).

Nesse caso, os autores ressaltam que um sujeito que não conhece ou não *reconhece* como possível determinada situação concreta tinha dificuldades em exprimí-la verbalmente. Essa seria uma das características identificadas pelos pesquisadores na fala (e no pensamento) dos povos estudados: a concreticidade factual da linguagem, que estabeleceria vínculos concretos e diretos com os objetos aos quais se refere.

Em decorrência dessa característica de expressar diretamente os objetos na linguagem, tais línguas teriam a presença de uma substantivação detalhada e extensiva, em detrimento de adjetivações mais genéricas, por exemplo - o que implicaria em uma dificuldade de síntese e generalização conceitual, segundo os autores (VIGOTSKI, LURIA, 1930/1993). Após a análise de um conjunto de situações e exemplos semelhantes, Vigtoski e Luria traçam uma linha geral entre as formas de pensamento e de linguagem, às quais seriam correspondentes e análogas filo e ontogeneticamente:

---

329 No original: *Вертгеймер рассказывает о том, как полупримитивный человек, которого обучали европейскому языку, отказался в упражнениях перевести фразу «Белый человек убил шесть медведей». Белый человек не может убить шесть медведей, а потому и самое такое выражение кажется невозможным. Это показывает, до какой степени еще язык понимается и применяется исключительно как прямое отражение действительности и насколько еще он не приобрел самостоятельной функции*. (ВИГОЦКИЙ, ЛУРИЯ, 1930/1993, p.97).

> **Entre os povos culturais, o eidetismo é predominante principalmente entre as crianças**; entre os adultos, o eidetismo é uma exceção rara. Os psicólogos sugerem que o eidetismo representa uma fase inicial e primitiva no desenvolvimento da memória, que geralmente passa no início da puberdade e raramente persiste em um adulto. É mais comum entre crianças com retardo mental e culturalmente subdesenvolvidas.[330] (VIGOTSKI, LURIA, 1930/1993, p.84).

Nesse trecho vemos que, por um lado, as crianças dos povos culturais teriam pensamento (e linguagem) eidética, ou seja, imagética, detalhada na descrição de fatos e pouco capaz de generalização que não esteja vinculada ao contexto imediato. Por outro lado, isso teria sido identificado também entre os povos primitivos dos diferentes continentes.

Para Vigotski e Luria (1930/1993), a linguagem eidética traria vantagens para aqueles que a utilizavam, no sentido de dar condições de se orientarem nas situações concretas por eles vividas. Ou seja, a linguagem muito detalhada em termos de substantivos (pouco genéricos), mais rica, portanto, em termos de quantidade de vocábulos, seria crucial para as pessoas que a utilizavam terem a devida orientação espacial ou de outro tipo, em seu contexto social determinado. Por outro lado, a sobrecarga ao pensamento gerada por esse tipo de linguagem, que vincula diretamente o objeto à um signo específico, seria um fator limitador de determinadas operações mentais mais complexas ou abstratas (Idem, Ibidem). Conforme explicam os autores:

> No entanto, além disso, a linguagem [*eidética*] carrega infinitamente o pensamento com detalhes e especificidades, não processa as experiências, mas as reproduz inteiramente, na plenitude como eram na realidade. Para comunicar a simples ideia de que um homem matou um coelho[331], o índio [*da tribo Ponka*] deve, com todos os detalhes, desenhar

330 No original: *У культурных народов эйдетизм распространен большей частью среди детей; среди взрослых эйдетизм представляет редкое исключение. Психологи предполагают, что эйдетизм представляет собою раннюю, примитивную фазу в развитии памяти, которая проходит у ребенка обычно к поре полового созревания и редко сохраняется у взрослого человека. Она распространена больше среди умственно отсталых и культурно недоразвитых детей*.(ВИГОЦКИЙ, ЛУРИЯ, 1930/1993, p.84).

331 O caso da frase sobre o coelho foi assim explicado pelos autores em seu texto, junto com outros exemplos: "(...) *enquanto um europeu gasta uma ou duas palavras, uma pessoa primitiva às vezes gasta dez. Assim, por exemplo, a frase “Um homem matou um coelho” na língua dos índios Ponka é literalmente traduzida da seguinte forma: “Um homem que ele matou, sozinho, disparou deliberadamente a flecha de um coelho de sua única pessoa viva”. Essa precisão também afeta a definição de alguns conceitos complexos. Assim, por exemplo, entre os Botocudos* [no Brasil]*, a palavra "ilha" é transmitida em quatro palavras, que literalmente significam o seguinte: "a terra, a água, o meio está aqui". Werner compara com isso o jargão inglês "bijen", sobre o qual para a palavra semi-primitiva referente à "piano", criou-se a notação: "caixa que grita quando é batida"."* (VIGOTSKI, LURIA,

> todo o quadro desse incidente. Portanto, **as palavras de uma pessoa primitiva ainda não se diferenciaram dos objetos, elas ainda estão intimamente ligadas a uma impressão sensorial direta**.[332] (VIGTOSKI, LURIA, 1930/1993, p.97, grifo nosso).

Esse conjunto de exemplificações nos ajudam a compreender a relação de *mediação entre linguagem e pensamento*, para a teoria histórico-cultural. Designando a variedade lexical (em termos de substantivos, predominantemente) como uma "riqueza de dicionário", os autores explicitam sua concepção acerca da relação mencionada:

> Essa riqueza do dicionário depende diretamente da especificidade e precisão do idioma de uma pessoa primitiva. **Sua linguagem corresponde à sua memória e seu pensamento**. Ele fotografa e reproduz toda a sua experiência com a mesma precisão que ele se lembra. **Ele não sabe como se expressar abstrata e incondicionalmente, como uma pessoa culta**.[333] (VIGTOSKI, LURIA, 1930/1993, p.97, grifos nossos).

O que queremos destacar aqui não são os relatos empíricos, por si mesmos, nos quais se basearam os autores, mas sim chamar a atenção para a *relação lógica* subjacente estabelecida pelos mesmos ao analisá-los. Os fatos e relatos dos diversos antropólogos e sociólogos que investigaram povos que viviam isolamente e/ou dos que vinham sendo naquele tempo (neo)colonizados na Ásia, África, Oceania e América, são ricos mais pela ideia viva que nos trazem acerca dos modos de vida e relações

---

1930/1993, p.97-98). No original: *Поэтому там, где европеец тратит одно-два слова, примитивный человек тратит иногда десять. Так, например, фраза «Человек убил кролика» на языке индейцев племени понка буквально передается так: «Человек он один живой стоящий убил нарочно пустить стрелу кролика его одного живого сидящего». Эта точность сказывается и в определении некоторых сложных понятий. Так, например, у ботакудов слово «остров» передается четырьмя словами, которые буквально означают следующее: «земля вода середина находится здесь». Вернер сопоставляет с этим английский «биджен» — жаргон, на котором для слова «рояль» полупримитивы создали обозначение: «ящик, когда его бьют он кричит».* (ВИГОЦКИЙ, ЛУРИЯ, 1930/1993, p.97-98).

332 No original: *Однако наряду с этим язык бесконечно загружает мышление деталями и подробностями, не перерабатывает данные опыты, воспроизводит их не сокращенно, а в той полноте, как они были в действительности. Для того чтобы сообщить простую мысль, что человек убил кролика, индеец должен со всеми подробностями нарисовать в мельчайших деталях всю картину этого происшествия. Поэтому слова примитивного человека еще не отдифференцирова-лись от вещей, они еще тесно связаны с непосредственным чувственным впечатлением.*(ВИГОЦКИЙ, ЛУРИЯ, 1930/1993, p.97, grifo nosso).

333 No original: *Это богатство словаря стоит в прямой зависимости от конкретности и точности языка примитивного человека. Его язык соответствует его памяти и его мышлению. Он так же точно фотографирует и воспроизводит весь свой опыт, как запоминает его. Он не умеет выражаться абстрактно и условно, как культурный человек.* (ВИГОЦКИЙ, ЛУРИЯ, 1930/1993, p.97).

estabelecidas por essas populações do que pelas conclusões dos respectivos investigadores - falando *grosso modo.*

Para nós, porém, interessa destacar as *relações entre linguagem e o desenvolvimento do pensamento* estabelecidas pela psicologia histórico-cultural, a partir desses depoimentos mencionados.

> Assim, o indivíduo é preservado como tal no complexo, e o próprio complexo une vários elementos, não com base em uma relação interna significativa entre eles, mas com base na adjacência real, concretamente existente entre eles, de uma maneira ou de outra.
> É principalmente nesta fase do pensamento complexo que uma pessoa primitiva se encontra. Suas palavras são nomes próprios ou de família, ou seja, símbolos de objetos individuais ou de conjuntos. O primitivo pensa não em conceitos, mas em complexos. Aqui está a diferença mais significativa que separa o pensamento dele do nosso.[334] (Idem, Ibidem, p.104).

Identificando, assim, a relação entre os estágios de pensamento com o uso da linguagem e as características estruturais desta, os autores observaram os elementos da *linguagem complexa* (não-conceitual) como evidência do *pensamento por complexos* - assim como o fariam, de igual modo, no caso dos demais estágios do pensamento e da linguagem. A esse respeito, sintetizam Vigotski e Luria (1930/1993):

> O segundo estágio no desenvolvimento do uso da palavra é o estágio em que a palavra age como um símbolo associativo, não de um objeto individual, mas de algum conjunto ou grupo de objetos. Uma palavra se torna como um nome de família ou de um grupo. **Ela [a palavra] desempenha não apenas uma função associativa, mas também uma operação mental**, uma vez que, com sua ajuda, vários objetos individuais são classificados, combinados em um complexo conhecido.
> Mas essa associação ainda é um grupo de objetos individuais e específicos, dos quais cada um, entrando em uma nova combinação, mantém toda a sua individualidade e singularidade. **Nesta fase, a palavra**

334 No original: *Таким образом, в комплексе индивид сохраняется как таковой, а сам комплекс объединяет различные элементы не на основании внутренней существенной связи между ними, а на основе фактической, конкретной, существующей в действительности между ними смежности в том или ином отношении. Вот на этой стадии комплексного мышления и стоит в значительной степени примитивный человек. Его слова суть имена собственные или фамильные имена, т. е. знаки отдельных предметов или знаки комплексов. Примитив мыслит не в понятиях, но в комплексах. Вот самое существенное отличие, которое отделяет его мышление от нашего.* (ВИГОЦКИЙ, ЛУРИЯ, 1930/1993, с.104).

> **é um meio de formação de complexos**..[335] (VIGOTSKI, LURIA, 1930/1993, p.104-105, grifos nossos).

Desse modo, os autores discutem a relação do pensamento por complexos, entendendo a palavra como "*meio de formação*" de determinado tipo de pensamento (no caso da passagem acima, trata-se do complexo). Assim, da mesma forma que a aprendizagem da linguagem oral teria um papel determinante na transição do pensamento sincrético ao por complexos, será a internalização cultural dos signos linguísticos (em especial a escrita, a álgebra, etc.) que será chave mediadora à passagem ao pensamento por conceitos.

Já vimos que para Vigtoski o caminho percorrido pelos conceitos espontâneos e científicos para sua formação, assim como a origem de ambos, são distintos. Se os conceitos espontâneos são originados da experiência direta da criança, correspondendo à uma generalização de primeira ordem, os conceitos científicos se formam a partir dos espontâneos, constituindo-se em generalizações de segunda ordem.

Quanto ao processo de transição de uma estrutura de generalização à outra, Vigotski defende, em *Pensamento e Linguagem,* que os conceitos científicos seriam formados pelo *ensino*[336] de sistemas de conhecimentos científicos, tendo por base os conceitos espontâneos desenvolvidos previamente. As *vias distintas* de desenvolvimento de ambos, sendo os espontâneos do concreto ao abstrato e os científicos do abstrato ao concreto, se relacionariam dinamicamente, da seguinte forma:

> Ambas as coisas (a dependência dos conceitos cientificos em face dos espontâneos e a influência inversa daquele sobre estes) decorrem da relação original desse conceito científico com o objeto, relação esta que, como já dissemos, tem como peculiaridade ser **mediada por outro conceito e incorporar, simultaneamente com a relação com o objeto, também a relação com outro conceito**, isto é, incorporar os elementos primários do sistema de conceitos. (VIGTOSKI, 1934/2009, p.293, grifo nosso).

335 No original: Второй стадией в развитии пользования словом является стадия, когда слово выступает как ассоциативный знак не индивидуального предмета, а какого-нибудь комплекса или группы предметов. Слово становится как бы фамильным, групповым именем. Оно выполняет уже не только ассоциативную функцию, но и мыслительную операцию, так как при его помощи классифицируются, объединяются в известный комплекс различные индивидуальные предметы. Но это объединение все еще остается группой отдельных конкретных предметов, из которых каждый, войдя в новое сочетание, сохраняет всю свою индивидуальность и единственность. На этой стадии слово есть средство образования комплекса. (ВИГОЦКИЙ, ЛУРИЯ, 1930/1993, с.104-105).

336 Diferentemente de trabalhos dos anos de 1920, quando Vigotski defendia a posição da inviabilidade psicológica do ensino (ver *Psicologia Pedagógica*, 1926).

Desse modo, as características dos conceitos científicos, de *serem mediados por outros conceitos* e de *incorporarem a relação com o objeto além da relação com o outro conceito* resultariam em que a relação entre os conceitos espontâneos e eles significariam tanto um salto no desenvolvimento das formas do pensamento como uma relação distinta do pensamento com o objeto concreto, o real. A partir do momento em que fosse adquirida a nova estrutura de generalização (do pensamento por conceitos) essa seria "*posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos*" (VIGTOSKI, 1934/2009, p.290), consistindo assim no processo de autodesenvolvimento dos conceitos, de transformação das antigas estruturas de generalização a partir da nova recém-adquirida.

Nesse sentido, a aquisição dos conceitos espontâneos se daria por processo indutivo, os conceitos científicos se dariam via processo dedutivo ("*do abstrato ao concreto*"). Essa operação dedutiva seria um processo interior do pensamento (*mediado intrassubjetivamente*), porém que só possível ocorrer a partir dos novos conceitos fornecidos "*de fora*", *mediados*, portanto, *intersubjetivamente*. Aqui temos uma relação dual, tanto no *processo indutivo-dedutivo de formação dos conceitos* como na *mediação de um signo exterior no significado interior* para que o primeiro processo mencionado possa ocorrer.

Daí a analogia com os instrumentos psicológicos/ internalização dos signos ser tão importante à psicologia histórico-cultural. Sua posterior ênfase nos signos não alterou sua lógica, a nosso ver, mas a precisou conceitualmente. O fato é que, nessa perspectiva, analogamente ao trabalho material através de instrumentos ou ferramentas de trabalho, os indivíduos realizariam um "trabalho interior", psicológico, através dos signos linguísticos e seus significados. No entanto, qual o papel da relação mediada da prática social com a conformação do sujeito neste *autotrabalho do indivíduo sobre si mesmo*?

O problema desse posicionamento, levantado pertinentemente, a nosso ver, pela crítica à pedologia e à psicologia histórico-cultural nos anos de 1930, consistiu em questionar: qual o papel da prática social no processo de mediação da linguagem interiorizada em novas formas de pensamento e destas na linguagem exteriorizada (oral)?

Vigtoski assim trata sobre a mediação do significado no pensamento, ou sua transformação no mesmo:

> **O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados.** Acontece que a comuniação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por via mediata. Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas pelas palavras. (...) **O significado medeia o pensamento** em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado (VIGOTSKI, 1934/2009, p.479, grifos nossos).

Nesse trecho o autor aborda sobre os dois aspectos da mediação em sua teoria: a mediação intersubjetiva e a intrassubjetiva. Quanto à mediação intersubjetiva, Vigtoski afirma que o *pensamento é mediado por signos.* A esse respeito, por um lado, estamos de acordo com que esta não pode se dar de maneira imediata, porém, a nosso ver, essa seria mediada pelo conjunto da prática social entre os homens, da qual faz parte e está inserida a *linguagem*.

Já quanto a mediação intrassubjetiva, Vigotski ressalta que *o pensamento é mediado por significados.* Isso equivale a dizer que os significados internalizados socialmente transformam-se em pensamento ("*o significado medeia o pensamento"*). Obviamente, temos consciência de que os significados de nossos pensamentos se desenvolvem, não são de modo algum estáticos, porém dinâmicos, dialéticos, dialógicos. A sutileza aqui está em que ao distinguir os dois (significado, ou linguagem e pensamento) *no interior do pensamento verbal*, corremos o risco de conferir uma autonomia que não é própria da linguagem, mas do sujeito pensante. Ou seja, a nosso ver, não seria "a linguagem" em si, com atributos quase de auto-consciência, a propulsora do pensamento - mas o próprio *sujeito* imerso em sua *prática concreta*, social, impulsionado por suas finalidades e problemas situados. No entanto, entendemos que Vigotski acaba por atribuir à linguagem um reino próprio, promotor de "*atos de pensamento" através da generalização verbal*:

> Daí podemos concluir que **o significado da palavra**, (...), **tem na sua generalização um ato de pensamento** na verdadeira acepção do termo. Ao mesmo tempo, porém, o significado é parte inalienável da palavra como tal, **pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento**." (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 10, grifos nossos).

Aqui temos dois pontos estreitamente relacionados que queremos ressaltar: o primeiro é a autonomização do pensamento em relação à prática social, bem como da linguagem em relação ao pensamento. O segundo é o postulado de que a generalização do significado da palavra ou seja, o *conceito*, em seu desenvolvimento maior, seria promotor de *atos de pensamento*. Que atos seriam estes? No bojo da teoria histórico-cultural, esses atos seriam os de transformação dos demais conceitos constituídos anteriormente, uma vez que os novos conceitos alterariam as estruturas de generalização prévias. E quem seria o sujeito que *realizaria* destes atos? Da maneira posta pelo autor, seria o próprio conceito, ou a linguagem de modo mais geral, os propulsores do desenvolvimento do pensamento (os "realizadores" dos atos de transformação do pensamento).

Que problema teórico identificamos aí? Sabemos que ao nos apropriarmos de novos conhecimentos, aqueles constituídos anteriormente são também alterados, não permanecem os mesmos, de modo que o desenvolvimento do conhecimento não se dá simplesmente por acúmulos quantitativos mas por saltos de qualidade. Mas, isso é o mesmo do que diz Vigotski (1934/2009, p.290) quando afirma que "*Assim surgida em um campo do pensamento, a nova estrutura da generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princpipio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos*"?

O problema aqui é: qual a base e a natureza dessa transformação? Para Vigotski (1934/2009) a base estaria no autodesenvolvimento dos conceitos, possível através da internalização dos instrumentos/signos linguísticos. A natureza seria de um desenvolvimento propriamente psicológico, uma vez que "*é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas (...) e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente."* (VIGTOSKI, 1934/2009, p. 169).

Retomamos aqui uma passagem da luta teórica de Marx e Engels (2007[b])[337] ao criticarem Max Stiner[338] pela tentativa deste em autonomizar numa esfera à parte o mundo da linguagem do mundo real:

> Para os filósofos, uma das tarefas mais difíceis que há é a de descer do mundo do pensamento para o mundo real. (...) **Assim como os filósofos autonomizaram o pensamento, também tiveram de autonomizar a linguagem num reino próprio**. (...) O problema de descer do mundo dos pensamentos para o mundo real se converte no problema de descer da linguagem para a vida. (MARX, ENGELS, 2007[b], p.8490, grifo nosso).

Na perspectiva da dialética materialista, o trabalho teórico consiste, portanto, não num produto do "reino da linguagem", mas na produção de um produto espiritual externo e, portanto, *social* e *não-individual*. A divisão social do trabalho, que para Marx e Engels (2007[a], p. 54) *"só se converte em verdadeira divisão no momento em que se separam os trabalhos material e espiritual"*, cria a ilusão de que no trabalho teórico o meio de produção do indivíduo seja individual e o produto seja o próprio pensamento. Como problematizam os autores:

> A partir deste momento [da divisão entre trabalho espiritual e material], a consciência já **pode** imaginar realmente que é algo mais e algo distinto da práxis vigente, pode **realmente** representar alguma coisa sem representar algo real – a partir deste momento a consciência se acha em condições de se emancipar do mundo e se entregar à criação da teoria "pura", da teologia "pura", da filosofia "pura", da moral "pura", etc. (MARX, ENGELS, 2007[a], p.54, grifos do autor).

Ou seja, a partir da reflexão teórica *podemos* acabar, muitas vezes, por atribuir à ela mesma uma autonomia criativa e produtiva que possui o próprio *sujeito* e, em casos extremos, considerá-la supostamente desvinculada do real. Vigotski (1934/2009) não radicaliza a esse ponto, uma vez que considera como base dos conceitos científicos, os espontâneos - os quais, por sua vez, advieram da relação direta, imediata com o objeto. Porém, ao considerar o desenvolvimento destes nos conceitos científicos como mediados

337 A obra *A ideologia alemã* (MARX, ENGELS, 2007[a,b]) é toda ela dedicada à crítica da filosofia idealista alemã, particularmente, dos chamados jovens hegelianos. No início da obra, Marx e Engels (2007[a,b]) criticam os idealistas por terem separado o mundo das ideias do mundo real, e por terem autonomizado o primeiro. No entanto, a maior parte do livro é dedicada à crítica de Max Stirner (2003), que em sua obra *O Único e sua propriedade*, radicaliza o procedimento idealista dos jovens hegelianos. Marx e Engels (2007[a,b]) criticam Stirner por separar, ainda mais, o mundo ideal do mundo real.

338 STIRNER, Max. El Único y su propriedad. Trad. Pedro González Blanco. Buenos Aires: Libros de Anarres, 2003.

- no mínimo, centralmente, pela linguagem, o autor acaba por isolar esse aspecto ou priorizá-lo em relação à muitos outros aspectos da prática social. Esse é o risco engendrado pela divisão social do trabalho entre trabalho manual e intelectual, sobre a qual Marx e Engels (2007[a], p.54) chamam a atenção quando dizem que "*a consciência já pode imaginar realmente que é algo mais e algo distinto da práxis vigente*".

Retomamos Cury (1986, p.26) quando o autor, ao discutir sobre a relação entre a reflexão teórica e a realidade, conclui que "*É por isso que a reflexão só adquire sentido quando ela é um momento da práxis social humana".* Mais adiante, o autor aprofunda esse posicionamento:

> **O conhecimento, assim como o trabalho, são uma resposta mediada e mediadora às necessidades** surgidas no contexto dessas relações [*sociais*]. É no modo de viver e captar essas necessidades, no contexto das condições materiais de existência, que o homem conhece. O homem jamais se separa de seus atos. Ele os vive. (CURY, 1986, p.65, grifo nosso).

Assim, o autor destaca que são as necessidades reais, sociais, as que medeiam-se (no sentido de *transformar-se em*) tanto no trabalho como no conhecimento. Nessa perspectiva, com a qual nos alinhamos, tanto o conhecimento como o trabalho (os produtos materiais e espirituais da produção/ação humanas) são mediados pela finalidade/necessidade (material e/ou espiritual) de seu desenvolvimento. A base primária, necessária, porém ao segundo (o conhecimento humano, sua produção espiritual em geral) é o trabalho - uma vez que apenas com a finalidade "em si mesma"[339], sem seu mover *real*, sem mediar-se em *prática social*, o sujeito não promoveria as transformações (na natureza e na sociedade) capazes de produzí-lo (o conhecimento).

Nesse ponto, trata-se da mediação da prática social em teoria; do trabalho em conhecimento teórico; do concreto em abstrato e deste que, por estar em consonância com o objeto, devém em concreto-pensado. Porém, todo este salto, este devenir do concreto na abstração conceitual e sua formulação como concreto-pensado, sem o retorno à prática, não se *realiza*. Nesse sentido Cury (1986) afirma que

339 Colocamos aqui entre aspas e ressaltamos isso porque as próprias necessidades humanas, assim como as finalidades mais gerais da vida são produzidas social e historicamente pelos sujeitos, ou seja, nunca de modo absolutamente "individual", embora este possa tomar parte em processos de sua transformação (das finalidades e de tudo o mais) - coletivamente. Concordamos com Marx e Engels (2007[a], p. 61) ao afirmarem que "*os indivíduos se fazem uns aos outros, tanto física quanto espiritualmente, contudo não se fazem a si mesmos*".

> Essa insistência nas relações sociais tem um sentido. É através delas que a educação se articula com o todo e é através delas que a educação coopera mediata mas ativamente para (re)produzir relações sociais, elaborando e difundindo a luta entre as concepções de mundo. Contudo, **a concepção do mundo**, que se vê como momento teórico de uma nova prática social, **sai de seu estado meramente teórico para buscar sua realização como condição necessária**, embora não suficiente, para guiar a ação transformadora. (CURY, 1986, p. 67, grifos nossos).

Assim, o sujeito do trabalho teórico trabalha com materiais abstraídos da sociedade, utiliza como meios o conhecimento já adquirido socialmente e o produto de seu trabalho é um objeto externalizável, que por sua vez será trocado por outros produtos e, por fim, será utilizado na indústria ou no consumo. Como afirmam Marx e Engels (2007[a], p. 49, grifo nosso) *"os homens que desenvolvem sua produção material e sua circulação material trocam também, ao trocar esta realidade, seu pensamento e* ***os produtos de seu pensamento****."* O produto do pensamento, portanto, não é, nessa concepção, o desenvolvimento cognitivo ou de estágios do próprio pensamento, mas um concreto pensado, uma formulação, uma análise do real, etc., passível de *entrar socialmente em circulação* e ser trocado por outros produtos espirituais ou materiais.

Nesse sentido é que para Marx e Engels (2007[a]), a consciência medeia-se pelo ser social e não pela linguagem social, segundo eles:

> Os homens são os produtores de suas representações, ideias e assim por diante, mas apenas os homens reais e ativos, conforme são condicionados através de um desenvolvimento determinado de suas forças de produção e pela ciruclação correspondente às mesmas, até chegar a suas formações mais distantes. A consciência (*Bewusstsein*) não pode ser jamais algo diferente do que o ser consciente (*bewusstes Sein*), e o **ser dos homens é um processo de vida real**. (MARX, ENGELS, 2007[a], p. 48, grifo nosso]

Isto é, os homens produzem suas representações, mas não são eles mesmos resultados dessa produção. A consciência dos homens é, portanto, o produto de seu processo de vida real, ou seja de sua prática social. A consciência individual se expressa socialmente *mediante* a linguagem social, mas esta mesma consciência não é *produzida* por essa linguagem, nem pelo trabalho meramente interior, reflexivo, do próprio indivíduo, em nossa perspectiva.

Portanto, a expressão constitutiva da consciência, a nosso ver, seria o **ser social** do indivíduo e *"o que eles* [os indivíduos] *são coincide com sua produção, tanto com* ***o que*** *eles produzem, quanto* ***como*** *eles o produzem. O que os indivíduos são, portanto,*

depende das condições materiais de produção." (Idem, Ibidem, grifos dos autores). Desse modo, o que determinaria a consciência do indivíduo não seria o uso que este faz da *linguagem*, mas a sua *prática social integral*.

Por outro lado, a relação entre a prática social e o desenvolvimento da consciência do ser foi analisada, em Vigotski, priorizando a contradição entre linguagem e pensamento, tomando nesta relação, o significado da palavra como unidade básica para a análise do desenvolvimento do pensamento. Como vimos, a esse respeito se deu a crítica de alguns autores acerca da relação entre a linguagem, seus instrumentos e o desenvolvimento do pensamento em Vigotski:

> (...) se tomamos ferramentas, instrumentos e sinais, divorciados das relações de produção no ambiente sócio-histórico, como critério para a transição de um nível de desenvolvimento para outro, eles são incapazes de revelar o verdadeiro caminho dialético do desenvolvimento de animais, homens primitivos e das crianças[340] (...). (ABEL'SKAIA, NEOPIKHONOVA, 1932, p.41).

Assim, tanto a linguagem como a consciência são produtos sociais e se originam indesligavelmente, e se originam das *necessidades sociais* advindas dos processos produtivos (MARX, 1996[b]; MARX, ENGELS, 2007[a,b]). É por essa razão que, embora surjam juntos, pensamento e trabalho, Marx e Engels iniciam a investigação da consciência humana pela investigação das condições de produção da vida material da sociedade:

> Somente agora, depois de termos considerado quatro momentos, quatro aspectos das **relações originárias históricas**[341], nos damos conta de que o homem tem também "consciência". Mas também esta não é, **desde o princípio**, uma consciência "pura". O "espírito" carrega de antemão consigo a maldição de estar "acometido" pela matéria, que aqui se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em uma palavra, sob a forma de linguagem. **A linguagem é tão velha quanto a consciência**: a linguagem **é a consciência prática**, a consciência real, **que existe também para os outros e que**, portanto, **começa a existir também para mim mesmo**; a linguagem nasce, assim como a consciência, da necessidade, da carência de intercâmbio com os demais homens (MARX, ENGELS, 2007[a], p. 53, grifos nossos).

340 Na versão em inglês: "(...) *if we take tools, instruments, and signs, divorced from production relations in the sociohistorical environment, as the criterion for the transition from one level of development to another, they are unable to reveal the truly dialectic course of development of animals, primitive man, and the child* (...)." (ABEL'SKAIA, NEOPIKHONOVA, 1932, p.41).

341 Esses quatro aspectos são os seguintes: 1º. geração dos meios para satisfação das necessidades materiais; 2º. ação de satisfação e aquisição dos instrumentos para tal; 3º procriação; 4º modo de cooperação entre os homens (MARX, ENGELS, 2007[a]).

Assim, nessa perspectiva, as relações *originárias* históricas da humanidade são suas relações de produção. Na produção, a consciência e a linguagem nascem da necessidade de intercâmbio com os demais homens. A partir desse entendimento, a relação intersubjetiva se mediaria na intrassubjetiva, mas ambas seriam determinadas pelas condições concretas de produção e de vida (e não pelo signo verbal e/ou significado social, como em Vigtoski).

O que medeia o desenvolvimento de nosso pensamento, a nosso ver, é a prática social. Nossos problemas teóricos, todos eles advém da prática e as soluções abstratas encontradas só podem ser confirmadas ou refutadas, também, mediante a prática social. É a divisão social do trabalho que separa a sociedade entre aqueles que realizam o trabalho teórico e o trabalho produtivo. Fruto dessa divisão social, o material da teoria parece advir da própria ciência, quando na realidade todos os problemas científicos são abstrações dos problemas concretos da vida real dos seres humanos. Como destacam Marx e Engels:

> Feuerbach fala especialmente da observação da natureza por parte da ciência, cita mistérios que apenas se revelam aos olhos do físico e do químico; contudo, o que seria das ciências naturais se não fossem a indústria e o comércio? Inclusive esta ciência natural "pura" adquire seu fim, assim como seu material apenas através do comércio e da indústria, graças à atividade sensível dos homens. (MARX, ENGELS, 2007[a], p. 68)

A ciência, portanto, também é uma relação social. A dialética, por sua vez, além de ser uma determinada forma lógica de pensamento, na origem do termo remete também ao significado de debate, de diálogo como identificação de contradições e de sua superação. No diálogo, no debate, nessa forma de dialética, ocorre uma mediação intersubjetiva do pensamento, pois em meio a discussão, em meio a troca dos produtos espirituais dos homens, esses mesmos produtos também se transformam. Mas, neste caso, não é a linguagem que está transformando as ideias, e sim a dialética, a contraposição intersubjetiva de determinados pensamentos (inseparáveis de sua expressão verbal).

Da mesma forma, quando refletimos, especulamos, ou simplesmente pensamos, também ocorrem transformações em nossas ideias, mas uma vez mais não é a linguagem que está produzindo esses novos pensamentos, é a mesma dialética, agora como diálogo

interior, no qual apresento e refuto a mim mesmo, meus próprios pensamentos. intrassubjetivamente, realizamos em silêncio, um processo semelhante no debate intersubjetivo.

A diferença substancial é que enquanto não realizo, como ato ou como fala, as minhas ideias elas ainda não existem *socialmente*. A fala, o escrito, o projeto desenhado é como o concreto pensado; o ato é a prática que realiza esse pensamento. O primeiro é a casa construída mentalmente pelo mestre-de-obra, o segundo a casa construída materialmente pelo mesmo mestre-de-obra.

A divisão social do trabalho complica a operação e o processo do conhecimento aparece divido no arquiteto que projeta e no operário que constrói. Mas, do ponto de vista do conhecimento o processo é um só, e só se encerra na construção da casa. Ou seja, é a *prática social* a mediadora durante todo o processo do conhecimento, desde seu "início", passando pela elaboração analítico-sintética, "retornando" (sem nunca ter "saído") à prática. É assim que, de mediadora torna-se mediada pelo próprio sujeito que, coletivamente, também a transforma, altera, desenvolve.

Em nossa perspectiva, quando refletimos intrassubjetivamente não há como definirmos se são os pensamentos que produzem nossa linguagem ou se é a linguagem que produz nosso pensamento. Isso porque a relação intrassubjetiva entre pensamento e linguagem seria uma relação *imediata*[342]*,* ou seja, indiferenciada: ambos aspectos coexistem, porém só abstratamente posso discerní-los, não concretamente. De maneira mais direta, Marx (2011, p.2325, grifo nosso) afirma que *"**As ideias não existem separadas da linguagem**"*.

Entendemos ser nesse mesmo sentido a menção de Marx e Engels (2007[b], p.8492, grifo nosso) de que *"**A realidade imediata do pensamento é a linguagem.**"* A nosso ver, essa afirmação indica que ambos não existem separadamente no próprio sujeito, da mesma forma que as mudanças que ocorrem nas línguas não modificam a "estrutura" do pensamento, como postulado pela psicologia histórico-cultural. Assim como as "revoluções" no pensamento não revolucionam a realidade, a sociedade só pode ser

342 Segundo Hegel (2016) na esfera da imediatez, os aspectos contraditórios existem, mas não podem ser diferenciados entre si, pois não existem como aspectos em separado, como algo e seu reflexo. Por isso, a imediatez é a esfera da indiferenciação (HEGEL, 2016).

transformada, e o pensamento só pode *completar seu desenvolvimento*, mediante a prática social.

No entando, na medida em que meu pensamento se transforma (medeia-se) em fala ou, em outros termos, a mediação intrassubjetiva torna-se intersubjetiva, deixa de ser uma relação imediata (interna ao próprio sujeito) e passa a ser, transforma-se, em uma relação mediada. Aqui estamos de acordo com o papel mediador do qual a linguagem *toma parte*, como constitutiva e inerente à toda relação social.

Assim, a nosso ver, a relação intrassubjetiva entre pensamento e linguagem é imediata, indistinta *no próprio sujeito*, uma vez que ela não teria uma autonomia e atividade "sobre" o sujeito ou o pensamento - sendo, por sua vez, parte integrante e internamente indesligável deste. Por outro lado, a linguagem (exterior) medeia-se no pensamento, na relação intersubjetiva. Contudo, aí ela também não possuiria uma "autonomia" perante o sujeito, sendo elemento integrante, constitutivo, do ser social e da contradição mais ampla entre a prática social e o pensamento. Por essa razão, entendemos que o resultado dessa mediação intersubjetiva (da linguagem exterior em pensamento e vice-versa) é o processo *comunicativo*, as criações e expressões *teóricas* e *artísticas* de todas as formas, e não o desenvolvimento *cognitivo* propriamente dito.

Mas, se a relação entre o pensamento e linguagem *no processo intrassubjetivo* é imediata, indistinta a não ser abstratamente, como explicar o *desenvolvimento* interior do conhecimento do sujeito? O desenvolvimento de suas aprendizagens, de seu pensamento? No próximo subtópico discutimos a esse respeito.

5.2.2 Mediação intrassubjetiva pela análise e síntese, e mediação intersubjetiva pela prática social

Ao afirmarmos que a relação intrassubjetiva entre pensamento e linguagem é imediata, não estamos afirmando que não haja *qualquer* mediação intrassubjetiva no processo do conhecimento. Apenas pontuamos que, a nosso ver, o que move o pensamento é a *finalidade* social, portanto, a *prática* social do sujeito e não a sua forma expressiva no processo de comunicação, a linguagem.

Retomando o já discutido no início do presente tópico, em nosso entendimento os pares contraditórios no processo do conhecimento seriam, fundamentalmente, a consciência e o ser social, ou o pensamento e a prática social. A prática social *se mediatiza* em pensamento, que por sua vez se transforma em uma nova prática social, e assim sucessivamente[343].

Tomemos agora a exposição da teoria marxista do conhecimento, a partir da apresentação do filósofo da educação, Dermeval Saviani:

> Recordemos que o movimento global do conhecimento (...) compreende dois momentos. Pelo primeiro parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição e, pela **mediação** da análise, chega-se aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela **mediação** da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como "a representação caótica de um todo", mas como "uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas" (MARX, 1973, p.229). (SAVIANI, 2015, p. 39, grifos do autor).

Nessa passagem, Saviani (2015) utiliza o conceito de mediação para explicar, em detalhes, o método do estudo da economia política desenvolvido por Marx (1996[b]). Nesse método, este autor apresenta o movimento do conhecimento, que de início parte do objeto concreto e, mediante abstrações encontra as determinações mais simples na representação desse concreto, e depois retorna ao ponto de partida com um conjunto de complexas determinações. O movimento do conhecimento teórico-conceitual aparece, assim, da maneira : concreto - abstrato - concreto pensado.

Em sua exposição, Marx (1996[b]) destaca, no movimento da abstração, os dois momentos referidos por Saviani (2015): análise e síntese. A exposição de Saviani (Idem), por sua vez, caracteriza esses dois momentos como *duas mediações que ocorrem na abstração* (o que temos denominado por *mediação intrassubjetiva*). Assim, o par conceitual análise-síntese é o mediador entre o concreto e o concreto pensado. Assim compreendida, a mediação intrassubjetiva no processo do desenvolvimento seria uma *mediação lógica (social) do conhecimento* e não uma *mediação do desenvolvimento psicológico pela linguagem*.

343 Analogamente à tese de que as circunstâncias de vida determinam a consciência dos homens, que por sua vez criam e transformam essas mesmas circunstâncias (MARX, ENGELS, 2007[a]).

Os instrumentos lógicos, no caso análise e síntese, produzem a abstração e o concreto pensado. Como tais são instrumentos sociais e não individuais:

> Pela **mediação** dos instrumentos teóricos e práticos devidamente apropriados manifesta-se o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Portanto, o quarto passo [do método da pedagogia histórico-crítica] não coincide com a *generalização* (pedagogia tradicional), nem com a *hipótese* (pedagogia nova). (SAVIANI, 2015, p. 37, grifos do autor)

Como destaca Saviani, o movimento da abstração (análise) para o concreto pensado (síntese) é uma ascensão, mediada por instrumentos teóricos e práticos devidamente apropriados pelo sujeito. Mas o que determina os instrumentos possíveis da mediação intrassubjetiva? Como destaca Hegel (2012), na *Fenomenologia do Espírito*, essa mediação possui uma história, ou nas palavras de Marx e Engels (2007[a,b]) é um produto social. A lógica intrassubjetiva, como destaca Saviani (2015), diz respeito ao método de investigação científica de um dado período histórico. No processo do conhecimento do objeto, ocorre aquilo que Hegel (2012) chama de *reconhecimento*, pois os critérios intrassubjetivos de mediação (no exemplo de Saviani, a análise e a síntese) correspondem aos critérios sociais. A forma lógica do que denominamos como mediação intrassubjetiva é, portanto, um produto social.

Para Vigotski (1934/2009), a linguagem como produto *social*, e como instrumento psicológico *internalizado*, apareceria como mediador intrassubjetivo do processo do conhecimento e nela, o indivíduo se reconheceria como parte de uma comunidade. Aparentemente, nessa perspectiva teríamos apenas uma substituição da lógica social, pela linguagem social. Vejamos como Vigotski apresenta essa relação entre lógica e linguagem:

> Costuma-se considerar como formas lógicas básicas em que se realiza o pensamento as atividades sintética e analítica na mente, ou seja, aquelas que inicialmente decompõem o mundo percebido em elementos isolados e depois constroem a partir desses elementos novas formações que ajudam a melhor entender o que está ao redor.
> (...)
> **Essa atividade analítica parecia extremamente enigmática** e complexa até que **foi estabelecido que trabalho análago ocorre na linguagem** sempre que operamos com objetos singulares (VIGOTSKI, 1926/2016, p. 241, grifo nosso).

Assim, Vigotski estabelece, em relação aos processos lógicos de análise e síntese realizados pelo sujeito, que "*trabalho análogo ocorre na linguagem*", como apontado no trecho acima - ou seja, as operações lógicas intrassubjetivas realizadas pelo próprio sujeito passam a ser concebidas como operações psicológicas promovidas pela linguagem.

Nesse sentido, para o autor, seria a função generalizadora da linguagem a que resolveria o enigma do pensamento analítico. Em outros termos, a estrutura generalizante da *fala* promoveria o desenvolvimento do pensamento por complexos, enquanto as novas estruturas de generalização (do pensamento) promovidas pela aprendizagem dos conceitos de maior grau de generalidade, levariam o sujeito às generalizações de segunda ordem (como é o caso da *escrita*, em particular), o que resultaria no pensamento por conceitos.

Para Vigotski, assim, a *função generalizadora da linguagem*[344] representaria a *mediação* através da qual se promoveria o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Noentanto, entendemos que a generalização conceitual ou da linguagem, não *explica* a análise. Esta, como um procedimento lógico complexo, corresponde à identificação das contradições fundamentais de um objeto concreto, a decomposição abstrata, isto é, a separação de seus aspectos contraditórios e a definição de sua contradição mais importante, seus aspectos constitutivos, no curso de seu desenvolvimento. A língua, por mais moderna que seja, não subsume essa dialética, em si mesma. Por isso, Saviani (2015, p. 37, grifo do autor) destaca que a ascenção do abstrato ao concreto pensado *"não coincide com a* generalização*"*, tal como na pedagogia tradicional, na qual generalização acabava por corresponder em verbalismo.

O concreto pensado corresponde ao reflexo e identificação das contradições internas do concreto real. A verdade desse concreto pensado só pode ser demonstrada na prática, de maneira que o ciclo ascendente do conhecimento sempre se encerra e novamente se inicia externamente ao sujeito: com o concreto, na *prática*. Dessa maneira, tanto a mediação lógica intrassubjetiva, destacada no exemplo de Saviani como análise e síntese, quanto a mediação intersubjetiva entre o concreto pensado e a prática são mediações sociais.

344 Para Hegel (2012), a universalidade é a característica básica da linguagem, no entanto, sua função lógica é tão reduzida que só lhe permite revelar a falsidade do critério da verdade na certeza imediata.

As formas lógicas de pensamento, que aparecem de maneira *aparentemente* autônoma e organizada quando apresentadas na história do pensamento filosófico são compreendidas pelo estudo materialista histórico da sociedade a partir da análise de suas formas econômicas de produção. Através delas é possível identificar raízes e modificações do conteúdo e formas gerais do pensamento predominantes em determinado momento histórico, por exemplo[345].

Por isso, apesar das inúmeras variedades de línguas e outros sistemas simbólicos existentes, podemos identificar nos períodos históricos aquilo que Hegel (2012) chamou de *espírito de uma época*. De qualquer maneira, em nosso entendimento, seriam as formas lógicas comuns de uma época os meios intrassubjetivos, aquelas que permitem o desenvolvimento do pensamento, sempre mediante a prática social do sujeito. Essas formas são comuns apesar da infinita variação linguística dos povos do mundo. Assim, o saber individual do sujeito se reconhece socialmente em suas formas lógicas, e não em suas expressões linguísticas. Estas se integram àquelas e são necessárias à elaboração do conhecimento humano - mas não determinam suas formas lógicas sociais e seu desenvolvimento pelo sujeito.

Neste tópico tratamos a respeito da mediação intrassubjetiva, a que fora menos abordada no debate crítico à pedologia de Vigotski. Discutimos sobre a tese vigotskiana acerca da linguagem como mediadora interior do pensamento, e sobre como, em nossa perspectiva, a mediação intrassubjetiva se daria mediante o desenvolvimento lógico do sujeito - e a todo momento mediado pela própria prática social. Além disso, os resultados da mediação intrassujetiva também diferem: enquanto para Vigotski este seria o desenvolvimento psicológico, referente aos estágios e fases do pensamento, além do desenvolvimento das funções mentais, entendemos que, desta forma de mediação, temos o desenvolvimento do conhecimento.

Da ênfase ontológica (o "ser" da consciência expresso nas fases inevitáveis do desenvolvimento infantil, por exemplo) passamos à ênfase epistemológica - na qual a

345 Assim, compreendemos que não há uma *lógica* interior *própria* (plenamente individual ou autônoma) do sujeito, pois tanto os sistemas lógicos quanto o critério da verdade são sempre históricos e sociais.

linguagem possui um papel de destacada importância, porém de ordem distinta do que na primeira abordagem.

No próximo tópico, passaremos à discussão da mediação intersubjetiva, com ênfase nos impactos pedológicos sobre os sistemas de ensino.

5.3 Mediação intersubjetiva entre aprendizagem e desenvolvimento na escola

Neste tópico, condensamos a discussão acerca da terceira crítica à teoria de Vigotski no que diz respeito à concepção de mediação no sistema conceitual do autor. Em síntese, a crítica dos autores analisados consiste na contraposição ao conceito de "período ótimo" de desenvolvimento, o qual corresponderia ao de zona de desenvolvimento proximal. Os autores que criticam diretamente o conceito de "período ótimo" de aprendizagem, ou zona de desenvolvimento proximal foram: Razmyslov (1934/2000), Kozyrev e Turko (1936/2000) e Rudneva (1937/2000). Esse seria, segundo Vigotski, o período etário no qual a criança estaria com suas funções mentais em processo de amadurecimento.

> (...) **a idade escolar é o período optimal de aprendizagem ou a fase sensível em relação a disciplinas que se apoiam ao máximo nas funções conscientizadas e arbitrárias**. Assim, a aprendizagem dessas disciplinas assegura as melhores condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se encontram na ZDI [ZDP]. A aprendizagem pode interferir no curso do desenvolvimento e exercer influência decisiva porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar seu destino. (VIGOTSKI, 1934/2009, p.337, grifo nosso).

Assim, de acordo com o autor, a aprendizagem relacionada às funções em maturação promoveriam seu desenvolvimento, enquanto o ensino realizado fora dessa faixa, seja antes do início ou após a conclusão do ciclo de desenvolvimento, seria mais difícil de ocorrer, e teria a particularidade de não promover o desenvolvimento psicológico (uma vez que as funções correspondentes ou já estariam maduras ou ainda não teriam iniciado seu processo de amadurecimento).

> Durante esses períodos [ótimos], ele [o biólogo Debries] descobriu que o organismo é particularmente sensível a tipos particulares de influências. Em um ponto crítico, a influência pode provocar mudanças profundas que afetam todo o desenvolvimento. **Em outro ponto do processo de desenvolvimento, essas mesmas condições podem não ter influência no desenvolvimento ou podem até ter um efeito oposto ao que teriam durante o período sensível.** Esse conceito de períodos sensíveis coincide amplamente com o que temos em mente quando falamos de períodos ótimos para a aprendizagem[346]. (VIGOTSKI, 1934/1987, p.212).

Ou seja, os períodos ótimos ou sensíveis para a aprendizagem, seriam aqueles nos quais o desenvolvimento de determinadas funções estariam em curso no sujeito; em função disto, apenas o ensino correspondente ao desenvolvimento *em curso*, ou seja, ensino relacionado às funções *em processo de amadurecimento*, teria efeito propulsor do desenvolvimento. Por conseguinte, passado o período ótimo, quando o ciclo de desenvolvimento do mesmo se encerra, o ensino dos respectivos conteúdos relacionados ao mesmo poderia não influir da mesma maneira sobre o desenvolvimento. Tal compreensão nos leva à ideia de uma "idade certa" ou "ótima" para aprender. A esse respeito, Vigotski (1934/1987) afirma:

> No entanto, a questão crítica diz respeito à natureza desses períodos sensíveis. **Durante um período sensível, certas condições - particularmente certos tipos de aprendizagem - podem influenciar o desenvolvimento**. Isso ocorre porque o ciclo correspondente de desenvolvimento ainda não está completo. **Quando esse ciclo de desenvolvimento é concluído, essas mesmas condições podem não ter efeito significativo no desenvolvimento**. Para que um determinado período seja sensível a condições específicas, os processos correspondentes de desenvolvimento não devem estar concluídos[347]. (VIGOTSKI, 1934/1987, p.213, grifo nosso).

---

346 Na versão em inglês: "*During these periods, he found that the organism is particularly sensitive to particular types of influences. At a critical point, the influence may elicit profound changes that have an impact on the whole of development. At another point in the developmental process, these same conditions may have no influence on development or they may even have an effect that is the opposite of what they would have had during the sensitive period. This concept of sensitive periods largely coincides with we have in mind when we speak of optimal periods for instruction."* (VIGOTSKI, 1934/1987, p.212).

347 Na versão em inglês: *"Only between these thresholds do we find The critical question concerns the nature of these sensitive periods however. During a sensitive period, certain conditions -- particularly certain types of instruction -- can influence development. This is because the corresponding cycle of development is not yet complete. When this cycle of development is complete, these same conditions may have no significant effect on development. For a given period to be sensitive to specific conditions, the corresponding processes of development must not have been completed.*" (VIGOTSKI, 1934/1987, p.213).

Isto indica que, *apenas durante o período sensível,* determinados conteúdos de ensino poderiam influir de modo global no desenvolvimento. Assim, para Vigotski, a aprendizagem ocorre, nestas fases, de maneira mais rápida e profícua, proporcionando o desenvolvimento de funções que até então não estavam amadurecidas (desde que já tivessem iniciado seu amadurecimento). A referida influência da aprendizagem quando vinculada e concernente às funções *em desenvolvimento* no indivíduo indica a importância pedagógica, destacada pelo autor, de o ensino ser organizado de acordo com os níveis ou zonas de desenvolvimento proximal da criança. Apenas assim a aprendizagem pode ser promotora do desenvolvimento.

Nesse sentido, o autor, ao afirmar a importância da definição não apenas dos limites inferiores de desenvolvimento (já amadurecidos/alcançados pela criança) mas de seus limites superiores de desenvolvimento (que estejam em processo de amadurecimento)[348], aponta que:

> Somente entre esses limiares encontramos o período ótimo para a aprendizagem de um determinado assunto. **O professor deve orientar seu trabalho não no desenvolvimento de ontem na criança, mas no de amanhã**. Só então ele será capaz de usar o ensino para trazer à tona os processos de desenvolvimento que agora estão na zona de desenvolvimento proximal[349]. (VIGOTSKI, 1934/2009, p.211, grifo do autor).[350].

Em situações, porém, nas quais a criança tivesse completado seu ciclo de desenvolvimento psicológico, a aprendizagem seria mais lenta e difícil de ocorrer. Até mesmo no caso de crianças que chegassem à escola com maior desenvolvimento prévio das funções psicológicas, devido à condições sociais e culturais mais favoráveis de seu

---

348 Para determinar a zona de desenvolvimento proximal, Vigotski estabeleceu o uso de dois tipos de avaliação: o "diagnóstico sintomático" e o "diagnóstico clínico". Segundo o autor: "*Determining the actual level of development and the zone of proximal development also comprises what is called normative age-level diagnostics. With the help of age norms or standards, this is meant to elucidate the given state of development characterized from the aspect of both the finished and the unfinished processes*." (VIGOTSKI, 1932-1934/1998. p.204).

349 Na versão em inglês: *Only between these thresholds do we find the optimal period for instruction in a given subject. The teacher must orient his work not on yesterday's development in the child but on tomorrow's. Only then will he be able to use instruction to bring out those processes of development that now lie in the zone of proximal development.* (VIGOTSKI, 1934/2009. p.211, grifo do autor)

350 Nesta obra, Paulo Bezerra traduz, em alguns casos, a expressão russa para período ótimo como "período de excelência". A adequação da linguagem realizada aqui, assim como em outras passagens do livro (identificamos ao menos 4, na publicação em inglês), não nos parece adequada, uma vez que o termo "período ótimo" é um conceito biológico utilizado na psicologia, naquela época histórica.

meio, Vigotski afirma que essas teriam menor faixa de desenvolvimento a ser percorrida, uma vez que sua ZDP já teria sido "gasta" parcialmente fora da escola (VIGOTSKI, 1935/2016[a,b]). Na obra *Desenvolvimento mental das crianças no processo formal de aprendizagem,* Vigotski (1935/2016[b]) afirma que:

> Será surpreendente que as crianças oriundas de famílias cultas tenham QI alto? O contrário é que seria surpreendente. E onde essas crianças recebem o seu QI alto? Recebem à custa da zona de desenvolvimento imediato, ou seja, **elas recorrem mais cedo à sua zona de desenvolvimento imediato e por isso acabam ficando com uma zona relativamente pequena de desenvolvimento, uma vez que em certo sentido já a utilizaram**. (...) (VIGOTSKI, 1935/2016[b], p.514, grifo nosso).

Rudneva (1937/2014, p.85) menciona essa mesma passagem em seu artigo e conclui que "*De acordo com Vigotski, o que vai acontecer é que, se o nível de desenvolvimento intelectual das crianças que vão à escola subir sob influência do nível crescente de cultura dos operários, as realizações na escola vão diminuir.*" De fato, no texto citado anteriormente, Vigotski (Idem, Ibidem) estabelece a relação inversamente proporcional entre o nível de desenvolvimento real que a criança chega à escola com o nível de desenvolvimento proximal de cada uma. Neste sentido, o autor prossegue seu raciocínio:

> O que acontece a essas crianças [de alto QI]? Em primeiro lugar, são crianças com pequena zona de desenvolvimento imediato pelo próprio tipo de desenvolvimento mental, logo, devem estudar mal na escola, ou seja, apresentar ali uma dinâmica ruim. (...) Quando passam os quatro anos de aprendizagem escolar, as crianças com baixo QI e alto QI apresentam a tendência natural de aproximação (...). Para aquelas crianças que nasceram em condições privilegiadas, as condições pioram relativamente, elas se nivelam. (VIGOTSKI, 1935/2016[b], p.514-515).

Ou seja, a criança que menos tenha desenvolvido-se psicologicamente antes de chegar à escola, segundo o autor, teria mais a "ganhar" com seu ingresso na mesma - uma vez que teria ainda toda a ZDP a percorrer, promovendo, através da aprendizagem escolar, o seu desenvolvimento. No entanto, as crianças que chegassem já com um nível de desenvolvimento das funções elevado, teriam menos a aproveitar da escola, e tendiam a ter um desenvolvimento *relativo* inferior que as demais.

O que consideramos necessário ressaltar, aqui, é que a crítica à pedologia explicitou e trouxe à tona, a nosso ver, um aspecto importante de ser problematizado no sistema conceitual vigotskiano. Se, por um lado, Vigotski afirma claramente - com o que estamos de acordo - ser a aprendizagem a mediadora do desenvolvimento, por outro lado, o autor estabelece um período específico para que ocorra esse desenvolvimento e, consequentemente, um limite relativo para a possibilidade da aprendizagem conduzir e promover o desenvolvimento.

Em *O problema da idade*[351], escrito e preparado pelo autor para publicação entre 1932-1934, Vigotski afirma que *"Sabemos que há momentos ótimos no desenvolvimento da criança para cada tipo de ensino. Isso significa que ensinar um determinado assunto, com informações, hábitos e habilidades é mais fácil, eficiente e produtivo apenas em determinadas faixas etárias.*[352]*"* (VIGOTSKI, 1932-1934/1998, p.203).

Ou seja, identificamos aí, a partir das reflexões proporcinadas pela crítica dos autores à pedologia, duas problemáticas:

1) O conceito de mediação entre aprendizagem e desenvolvimento em Vigotski é, do ponto de vista de sua definição lógica, unilateral. Para o autor, apenas a aprendizagem promove (medeia) o desenvolvimento, a qual está "***sempre*** *adiante do desenvolvimento"* - segundo Vigotski (1934/2009, p.322, grifo nosso).

2) Apesar de os autores que vigotskianos não explicitarem dessa maneira - aspecto que nos foi chamado à atenção a partir da leitura dos artigos críticos contemporâneos à Vigotski, o conceito de zona de desenvolvimento proximal *como período ótimo do desenvolvimento*, indica a existência de um momento sensível, biologicamente determinado (variável apenas dentro dos limites estreitos da faixa etária infantil e juvenil), para que as aprendizagens pudessem promover o desenvolvimento. Ou seja, afora esse referido período, as aprendizagens continuariam sendo possíveis, porém de modo mais desfavorável, ***sem a promoção do desenvolvimento psicológico***[353].

---

351 Apesar de o livro ter sido preparado pelo autor para publicação, a morte prematura de Vigotski não o possibilitou fazê-lo. Tendo permanecido nos arquivos dafamília, foi publicado pela primeira vez em 1987.

352 Na versão em inglês: "*We know that there are optimum times in the child's development for each type of teaching. This means that teaching a given subject, given information, habits, and skills is easiest, efficient, and productive only at certain age periods.*" (VIGOTSKI, 1932-1934/1998. p.203).

353 Após mencionar a tese de Montessori acerca da existência de um período sensível para a aprendizagem da escrita pela criança que se daria entre os quatro anos e meio e os cindo anos, Vigotski prossegue afirmando: "O mesmo ocorre com qualquer matéria de ensino que também tem a sua fase sensível. Cabe-nos apenas esclarecer definitivamente a natureza desta fase sensível. Compreende-se

Como compreender as duas assertivas no interior de um mesmo sistema conceitual? Se *sempre* as aprendizagens medeiam o desenvolvimento, como conciliar isso com a existência de um *período ótimo* do mesmo? Poderia-se responder, como entendemos ser a perspectiva de Vigotski nessa esfera, que *as aprendizagens "sempre" medeiam o desenvolvimento psicológico* ***desde que*** *durante o curso de seu período ótimo*, ou no decorrer do percurso da zona de desenvolvimento proximal.

Por outro lado, com relação ao segundo aspecto, ao determinar um período específico (*ótimo* ou *sensível*) para o desenvolvimento, o autor considera que esse se encerraria após concluído o ciclo de desenvolvimento das respectivas funções psicológicas. Nesse sentido, Vigotski (1932-1934/1998, p.204) afirma que "*O período de maturação das funções é o mais favorável ou o período ótimo para o correspondente tipo de ensino*"[354]. Assim, as aprendizagens advindas daí por diante não mais mediariam o *desenvolvimento psicológico*, ou seja, não o promoveriam como antes, uma vez encerrado seu ciclo de desenvolvimento. Nesse caso, podemos inferir que seria o desenvolvimento que passaria, também unidirecionalmente, a mediar as aprendizagens futuras do sujeito.

De acordo com o que podemos denominar de "*psicogênese dos conceitos*" em Vigotski, após percorrer o curso do pensamento sincrético, por complexos e por conceitos, o pensamento não teria mais espaço para seu desenvolvimento *psicológico* - as ferramentas culturais, os signos, conceitos, estariam já internalizados e promoveriam, daí em diante, o *autodesenvolvimento* dos conceitos, compondo as novas aprendizagens nos sistemas de conceitos já formados pelo sujeito (VIGOTSKI, 1934/2009). De modo semelhante, após desenvolver suas funções psíquicas inferiores em superiores, as aprendizagens preencheriam de conteúdos novos os conhecimentos do sujeito, mas não em termos de *formas de pensamento* ou de *novos tipos de operações mentais* a serem realizadas.

---

que, desde o início, certas condições como, por exemplo, uma espécie de aprendizagem, só podem influenciar o desenvolvimento quando os respectivos ciclos desse desenvolvimento ainda não foram concluídos. Tão logo se concluem, aquelas mesmas condições podem se revelar neutras. Se o desenvolvimento já pronunciou sua última palavra em determinada área, a fase sensível já está concluída para tais condições." (VIGOTSKI, 1934/2001, p.336).

354 Na versão em inglês: *The period of maturation corresponding to the functions is the most favorable or optimum period for the corresponding type of teaching.*

Contrapondo-se à essa compreensão, Rudneva (1937/2000) aponta o que considerava ser uma comprovação das possibilidades individuais e sociais vigentes de então, ao afirmar que

> Não é preciso provar que esta conclusão foi refutada por todas as conquistas da revolução cultural em nosso país. Vastas massas de operários, chegando aos vários milhões, no nosso país, se levantaram e estão entusiasmados para participar criativamente na construção da sociedade socialista, e estão dominando as mais difíceis áreas da ciência[355]. (RUDNEVA, 1937/2000, p.85).

No mesmo sentido, Feofanov (1932/2000) traz um apontamento que consideramos pertinente. O autor ressalta que as mediações sociais promovidas pelas condições sociais, de classe e de produção sobre o desenvolvimento deveriam ser consideradas de maneira preponderante - e não as mediações promovidas pelas condições biológicas ou "naturais", tais como os "*estágios etários*" e os "*níveis de desenvolvimento orgânico*":

> A explicação dos autores não explica as principais forças motrizes no desenvolvimento da memória de uma criança: ela apenas liga o desenvolvimento cultural em geral e o desenvolvimento da memória em particular a **estágios etários específicos e a um nível específico de desenvolvimento orgânico, ignorando a mediação desse desenvolvimento por condições sociais, status de classe e tipo social de trabalho[356]**. (FEOFANOV, 1932/2000, p.28, grifo nosso).

Além disso, Feofanov (1932/2000, p.28) ressalta que o período biológico desse desenvolvimento é variável, "*como nós vemos no exemplo do aprendizado da escrita*", ou seja, estaria vinculado mais às demandas objetivas do ambiente sobre o sujeito do que às condições maturacionais de determinada faixa etária na infância. Não haveria, assim, um período ótimo para o desenvolvimento psicológico o qual, por sua vez, seguiria em relação dialética com a aprendizagem e mediados pela prática social, durante toda a vida.

---

355 Na versão em inglês: "*One need not prove that this conclusion has been refuted by all the achievements of the cultural revolution in our country. Vast masses of workers, numbering many millions, in our country have risen up, and been aroused to participate creatively in the building of socialist society, and are mastering the most difficult areas of science.*" (RUDNEVA, 1937/2000, p.85).

356 Na versão em inglês: "*The authors' explanation does not explain the principal driving forces in the development of a child's memory: it merely links cultural development in general and the development of memory in particular to specific age stages and to a specific level of organic development, ignoring the mediation of this development by social conditions, class status, and type of social labor."* (FEOFANOV, 1932/2000, p.28).

Assim, se por um lado, autores como Razmyslov (1934/2000) e Kozyrev e Turko (1936/2000) problematizam a mediação do desenvolvimento pela aprendizagem através do conceito de zona de desenvolvimento proximal como período ótimo de desenvolvimento, outros como Feofanov (1932/2000) e Rudneva (1937/2000) salientam que a aprendizagem mediaria o desenvolvimento em qualquer fase da vida, não apenas em determinado período biológico, constituindo, ambos, uma unidade indissolúvel. A esse respeito, Rudneva (1937/2000) postula que:

> Aprendizagem e desenvolvimento constituem uma unidade. A aprendizagem dá origem e dirige uma série de processos do desenvolvimento intelectual. A aquisição do conhecimento conduz ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das funções mentais. Para nós, o desenvolvimento intelectual não é tanto a pré-condição para a aprendizagem quanto é o seu resultado[357]. (RUDNEVA, 1937/2000, p.83).

Destacamos nessa passagem aqui dois aspectos que nos chamaram a atenção. O primeiro deles é o fato da posição apresentada pela autora ser, aparentemente, a mesma que a de Vigotski (1934/2009) a respeito da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, após o estudo das críticas e das obras originais de Vigotski que elas abarcam, podemos identificar que a distinção, aqui, estaria no limite temporal para a criação de zonas de desenvolvimento proximal pela aprendizagem. Como vimos, embora não seja de modo algum uma interpretação corrente da obra de Vigotski, para o autor a possibilidade de desenvolvimento psicológico estaria, grosso modo, circunscrita à determinada faixa etária do desenvolvimento humano.

Embora saibamos que tais posicionamentos traçados por Vigotski nas primeiras décadas do século passado não encontram eco naqueles que prosseguiram e desenvolveram a psicologia histórico-cultural, e que, como já mencionado, até mesmo em sua última obra tal abordagem encontra-se bastante mais atenuada que em suas obras anteriores, consideramos importante resgatar o desenvolvimento de seu pensamento por duas razões. Uma, por motivo de compreensão histórica acerca da formulação inicial e desenvolvimento da psicologia histórico-cultural no contexto do debate educacional soviético. Outra pelo fato de que, na atualidade do debate educacional em nosso país,

357 Na versão em inglês: "*Learning and development constitute a unity. Learning gives rise to and steers a number of processes of intellectual development. Acquisition of knowledge leads to the development and improvement of mental functions. For us, intellectual development is not so much a precondition for learning as it is its result*." (RUDNEVA, 1937/2000, p.83).

têm ganhado destaque institucional perspectivas teóricas de cunho associacionista e mecanicista de ensino, por exemplo.

O segundo aspecto que nos chama a atenção na passagem do texto de Rudneva (1937/2000) é o fato da autora abordar o desenvolvimento como *intelectual* e não *psicológico*. Essa, aparentemente uma pequena nuance, pode indicar outra abordagem acerca do desenvolvimento - mais voltada à perspectiva epistemológica do que ontológica; mais relativa ao conhecimento concreto sobre o real do que centrada no desenvolvimento de estruturas de pensamento imanentes do indivíduo.

Será a partir dessa perspectiva que Rudneva e outros atores tratarão a respeito da crítica pedagógica à pedologia, ou a aspectos pedagógicos da mesma. A esse respeito, centramos nossa discussão no próximo subtópico.

5.3.1 A crítica pedagógica à pedologia nos artigos críticos

Em relação à crítica mais propriamente pedagógica à pedologia, encontramos alguns apontamentos nos artigos analisados, embora esses, em sua maior parte, estivessem dedicados à uma abordagem especialmente filosófica e psicológica da pedologia e, em particular, da teoria histórico-cultural. Ainda assim, identificamos em três dos sete artigos críticas sobre aspectos pedagógicos da pedologia. São eles: Razmyslov (1934/2000), Kozyrev e Turko (1936/2000) e Rudneva (1937/2000).

Quanto às temáticas mais específicas dentro da categoria *Relação entre a pedologia e o ensino escolar* encontramos: a) crítica à "teoria do fim da escola" (RAZMYSLOV, 1934/2000; KOZYREV, TURKO, 1936/2000; RUDNEVA, 1937/2000); b) crítica ao papel diretivo da pedologia no trabalho pedagógico (RAZMYSLOV, 1934/2000; KOZYREV, TURKO, 1936/2000; RUDNEVA, 1937/2000); c) crítica à neutralidade política da natureza psicológica do ensino (RAZMYSLOV, 1934/2000; RUDNEVA, 1937/2000); d) crítica à influência da reflexologia no ensino (RAZMYSLOV, 1934/2000) e e) contra a concepção vigotskiana de educação moral na infância (RAZMYSLOV, 1934/2000). Trataremos aqui dos aspectos daquelas que mais se relacionam com o problema da mediação em Vigotski, em especial presentes nas duas primeiras temáticas (itens 'a' e 'b'), nos subtópicos seguintes.

5.3.1.1 A crítica à "teoria do fim da escola"

A crítica mais recorrente, discutida pelos três autores que trataram acerca das proposições pedagógicas da pedologia, refere-se à uma concepção gestada por algumas correntes socialistas na Rússia soviética. Essa entendia que progressivamente a escola deixaria de ser uma instituição necessária na sociedade socialista. Sendo identificada como de autoria de Shulgin pelos autores críticos, Vigotski parece ter se alinhado a essa proposição em seus trabalhos dos anos de 1920. Segundo Nobre (2019, p. 231) "*Shulgin esperava que o Estado e todos os seus aparelhos ideológicos fossem destruídos logo após a revolução*".

Nesse sentido, tanto Razmyslov (1934/2000) como Rudneva (1937/2000) referem-se à trecho da obra *Psicologia Pedagógica*, na qual Vigotski menciona que

> Na cidade do futuro, provavelmente não haverá um prédio chamado escola, porque *escola,* no sentido estrito da palavra, significa “ócio”. Mas a escola, que produziu pessoas especiais num prédio especial para ocupações de “ócio”, se tornará totalmente parte do trabalho e da vida e acontecerá nas fábricas, nas praças, nos museus e hospitais, e nos cemitérios. (VIGOTSKI, 1926/2016, p. 456).

A respeito dessa perspectiva acerca dos destinos da escola, Razmyslov (1934/2000, p.55) conclui: "*E, uma vez que tudo esteja nas praças públicas, nos museus, nos hospitais e nos cemitérios, então, é claro, não haverá necessidade de instrução.*"[358] A concepção geral do ensino escolar diluído em outras instituições sociais obteve, segundo o autor, *fundamentação psicológica* em Vigotski, acerca da impossibilidade epistemológica do *ensino* no processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, Razmyslov cita outro trecho da obra *Psicologia Pedagógica* de Vigotski, o qual incluímos na passagem seguinte, na qual este (1926/2016, p.455, grifo nosso) afirma que “*Por estranho que possa parecer, **ensinar enquanto profissão é, de uma perspectiva psicológica, um fato falso**. Irá sem dúvida desaparecer no futuro próximo*.” Em outra passagem,Vigotski, ao discutir sobre a importância de não facilitar a

358Na versão em inglês: *And, once everything is in the public squares, in the museums, in the hospitals, and in the cemeteries, then, of course, there will be no need for instruction.*

resolução de problemas para a criança, ressalta que "*Para nós, é bem mais importante ensinar a criança a comer do que alimentá-la hoje. De igual maneira, no processo de aprendizagem* ***é bem mais importante ensinar a criança a pensar do que lhe transmitir esse ou aquele conhecimento***." (Idem, Ibidem, p. 237, grifo nosso).

Naquele momento, para Vigotski (Idem, Ibidem) a função mais importante do ensino formal era, portanto, a de propiciar o *ambiente* adequado, com os estímulos necessários, para que os alunos, partindo desse contato com o meio e reagindo à ele, pudessem formar seus novos comportamentos. Em *Psicologia Pedagógica*, o autor concebe a atividade pedagógica através de uma perspectiva centrada no aluno - e não no professor, nos interesses infantis - e não nos conhecimentos científicos prescritivos. A experiência pessoal do aluno seria o crivo do processo educacional, no qual o papel docente seria o de "organizar e regular" o meio no qual a criança seria inserida.

> Vimos que o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência. Só aquela reação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. É por isso que **a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico**.
> (...)
> **No fim das contas, a própria criança se educa.** (...) Nos seminários, no velho ginásio, no corpo de cadetes, nos educandários para moças nobres, nas escolas da Grécia, da Idade Média e do Oriente **quem educou nunca foram os mestres nem os preceptores mas o meio social escolar** estabelecido para cada caso particular. (VIGOTSKI, 1926/2016, p.63-64, grifos nossos).

Ao tratar da passividade do aluno na escola tradicional, na qual "*o mestre é tudo, e o aluno, nada*", Vigotski (Idem, Ibidem) prossegue sua exposição afirmando:

> Ao contrário, o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, **a experiência pessoal do aluno é tudo**. A educação deve ser organizada de tal forma que **não se eduque o aluno mas o próprio aluno se eduque**. (VIGOTSKI, 1926/2016, p.64).

Vigotski, assim, apesar de se referir à "*experiência pessoal do aluno*" como centro do processo educacional e à este como um "*processo ativo bilateral*" (Idem, Ibid, p.72) no qual o embate entre o organismo e o meio travam uma luta constante, destaca o meio social como principal e "*verdadeira alavanca do processo educacional*" (Idem, Ibidem, p.65). O autor atribui o papel docente ao de *organizador* e *regulador* das condições

escolares, em analogia com um jardineiro que cuida das condições externas para o bom desenvolvimento da planta, tais como temperatura, umidade do solo, etc.

A proximidade desse conjunto de posicionamentos psicológicos com os preceitos pedagógicos da Escola Nova é bastante nítida nas obras do autor desse período (VIGOTSKI, 1926/2016; 1928/1999). Para Vigotski (1926/2016, p.267), a psicologia pedagógica que propunha era um contraponto à teoria pedagógica de Herbart, "*continuadora da escola medieval escolástica*".

A respeito das distinções entre o escolanovismo e a pedagogia tradicional, Saviani (2008) estabelece a conhecida comparação:

> (...) o ensino tradicional se centra no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, isto é, se centra no professor, o adulto que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados, enquanto que os métodos novos se centram no aluno (nas crianças), nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, se centra nas motivações e interesses da criança (...). Em suma, aqui, nos métodos novos, se privilegiam os processos de *obtenção* dos conhecimentos, enquanto que lá, nos métodos tradicionais, se privilegiam os métodos de *transmissão* dos conhecimentos já obtidos. (SAVIANI, 2008, p.38, grifo do autor).

Podemos afirmar assim que, naquele período, Vigotski, assim como outros importantes representantes do Comissariado do Povo para a Instrução Pública da URSS, tais como Lunacharsky, tiveram seus posicionamentos e formulações teóricas influenciados pela corrente pedagógica da Escola Nova. Jonh Dewey, fundador da mencionada abordagem, havia naquela mesma década visitado a Rússia Soviética, para conhecer e trocar experiências educacionais.

Porém, em suas últimas obras, Vigotski não desenvolve mais da mesma maneira tais problemáticas educacionais - podemos dizer que nelas o autor não estabelece tão diretamente a relação teórica com a pedagogia escolanovista - assim como a relação com outros posicionamentos teóricos como a reflexologia ou certo biologicismo, presentes em *Pedologia do Adolescente, Psicologia Pedagógica* e em outras obras do autor escritas nos anos de 1920, conforme já mencionamos ao longo deste trabalho.

Desse modo, torna-se compreensível a crítica realizada acerca da "teoria do fim da escola" pelos autores dos artigos aqui analisados - por mais estranho que possa parecer, como à nós nos foi, num primeiro momento. Destacamos, por sua vez, mais uma

temática levantada pelo debate crítico que nos moveu a aprofundar a compreensão acerca da pedologia de Vigotski em seu movimento histórico e contextualmente situado. A pertinência histórica da crítica - concordemos ou não com ela - fica estabelecida a partir do estudo das obras originais de Vigotski que foram objeto da mesma.

5.3.1.2 A crítica ao papel diretivo da pedologia no trabalho pedagógico

A segunda subtemática discutida pelos autores dos artigos críticos dentro da categoria *Relação entre a pedologia e o ensino escolar,* foi a crítica ao papel diretivo da pedologia no trabalho pedagógico (RAZMYSLOV, 1934/2000; KOZYREV, TURKO, 1936/2000; RUDNEVA, 1937/2014). A esse respeito, destaca-se a discussão acerca da identificação dos períodos ou zonas de desenvolvimento proximal das crianças e de suas turmas, de modo a promover a avaliação e organização escolar. Tais críticas abrangeram, também, outras obras de Vigotski, tais como *Pensamento e Linguagem* (1934/2009).

Como visto, para que a aprendizagem fosse apropriada, segundo Vigotski (1934/2009), ela deveria ocorrer sobre as funções *em amadurecimento*, e que tivesse efeito sobre o *desenvolvimento.* Assim, era primordial realizar estrita avaliação pedológica da criança e de seu grupo escolar, identificando não apenas o nível de desenvolvimento real das mesmas mas, centralmente, seu nível de seu desenvolvimento potencial, cuja diferença revelaria o alcance de sua zona de desenvolvimento proximal. Nessa perspectiva, o papel primordial no ensino formal foi conferido, portanto, aos pedólogos - os quais deveriam realizar não apenas a organização das crianças nas classes, de acordo com suas respectivas "idades ideais", como também orientar, a partir dessas avaliações, a produção de materiais didáticos e curriculares, bem como a formação de professores.

Destacamos aqui, a esse respeito, dois aspectos da pedologia de Vigotski que dizem respeito às *mediações intersubjetivas* na escola e que possuem implicação pedagógica direta com a *organização do ensino*: i) a limitação do ensino em função do desenvolvimento biopsicológico da criança e ii) orientação de bases pedológicas do currículo. O primeiro aspecto foi levantado pela crítica dos anos de 1930. O segundo, apenas superficialmente.

Em relação ao primeiro aspecto (i), já mencionamos neste mesmo tópico acerca da impossibilidade psicológica da atividade de *ensinar algo ao outro* teria, de modo geral, para Vigotski (1926/2016). Ao sustentar não ser possível o ensino dos *modos de pensar,* Vigotski valoriza, em *Psicologia Pedagógica*, a condição de *investigador* do aluno, a realização de pesquisas em laboratórios e com outros recursos, o desafio da formulação de leis científicas, etc. - o que, "*do ponto de vista psicológico, (...) melhor corresponde à natureza da educação do pensamento*" (Idem, Ibidem, p.239).

A rigor, para o autor, o próprio "*conceito de "educação" só se aplica em forma pura à criança, ou seja, ao organismo em crescimento e automudança*" (VIGOTSKI, 1926/2016, p.77). Assim, só poderia ser corretamente utilizado quando se referisse às fases em que a criança estivesse passando por processos de desenvolvimento orgânico. Vigotski estabelece a diferença entre a aquisição de novas *habilidades*, a elaboração ao longo da vida de "*novos sistemas de respostas*" e "*novas formas de comportamento*" daqueles processos que se realizam especificamente no período de *amadurecimento* das funções biológicas - correpondente ao período de *crescimento* do organismo - aos quais unicamente corresponderia designar como *educação* ou *ensino*:

> **A palavra "educação" só se aplica ao crescimento**. Assim, a educação só pode ser definida como ação planejada, racional, premeditada e consciente como **intervenção nos processos de crescimento natural do organismo**. Consequentemente, só poderá ter caráter educativo aquela fixação de novas reações que, de uma forma ou de outra, **intervenha nos processos de crescimento e os oriente**. (VIGOTSKI, 1926/2016, p.77-78, grifos nossos).

Tal definição do ensino como possível apenas no período que corresponda ao crescimento infanto-juvenil coincide com o elaborado pelo autor acerca da zona de desenvolvimento proximal. Como vimos, essa se identifica com o *período ótimo do desenvolvimento do pensamento* durante o qual, através das devidas aprendizagens, essas seriam promotoras do desenvolvimento e *orientariam* seu rumo futuro (VIGOTSKI, 1934/2009). Desse modo, identificamos em *Psicologia pedagógica* as bases biológicas da teoria da aprendizagem e de sua relação com o desenvolvimento infantil em Vigotski - a qual o autor segue desenvolvendo, inclusive em seus últimos trabalhos, apesar de não

explicitar nos mesmos a ênfase de tais relações entre os fatores biológicos e o desenvolvimento do pensamento.

Em relação ao segundo aspecto destacado anteriormente (ii), qual seja, o relacionado à *orientação de bases pedológicas do currículo,* alguns autores críticos tocaram de modo tangencial (por exemplo, RUDNEVA, 1937/2000). Como pano de fundo histórico educacional, havia a orientação da organização curricular soviética através da *pedagogia dos complexos* (PISTRAK, 1981), vigente na política educacional soviética durante os anos de 1920 e início de 1930. Essa baseava-se em orientações pedológicas acerca do desenvolvimento do pensamento na infância. Assim, o sistema de ensino, até 1931, norteou-se fortemente pelos postulados pedológicos, tomando como referência da organização curricular os estágios do desenvolvimento do pensamento da criança tal como elaborados pela pedologia (ELKONIN, 1998).

O ensino por complexos temáticos[359] teve como fundamento psicológico, portanto, a concepção da pedologia acerca do pensamento por complexos dos alunos da respectiva faixa etária. O pressuposto era o de que as crianças *pensavam por complexos*, ou seja, não estabeleciam relações lógicas e abstratas entre os fenômenos, mas os "conceituavam" em relações de agrupamentos mais ou menos instáveis, por *complexos-família*, sem generalizações mais amplas e hierarquicamente estabelecidas. Assim, pensou-se que o ensino correspondente e adequado à essa faixa etária seria igualmente o estudo de "complexos temáticos"[360].

A partir daí o ensino deveria ser organizado a partir de temáticas-problema concretos, a serem estudados por diversos ângulos e áreas. Nesse caso, deixaria-se de lado o verbalismo da antiga escola, em prol do desenvolvimento autônomo e cooperado da criança no estudo e pesquisa sobre as temáticas (objetos complexos) em questão. Na

359 Pedagogia de Complexos ficou conhecida como de autoria do pedagogo soviétivo Pistrak (1981), que ao realizar um balanço da aplicação dessa proposição pedagógica na escola soviética, avaliou sua inadequação metodológica e epistemológica (PISTRAK, 1981). Os autores críticos à pedologia, no entanto, não fazem referência direta à nenhum pedagogo em seus artigos. A relação aqui estabelecida por nós entre a pedologia e a pedagogia dos complexos temáticos foi indicada por Elkonin (1998), pesquisador da psicologia histórico-cultural mundialmente reconhecido, em posfácio de Edição estadonidense das Obras Escolhidas de Vigotski, volume 5. Outras pesquisas poderão se aprofundar nessa verificação histórica e no estudo sobre as vinculações teóricas das proposições pedagógicas de ambas as correntes.

360 Outros pressupostos, políticos, epistemológicos e pedagógicos, também deram fundamento à pedagogia dos complexos. Aqui, em função de nosso objeto de estudo, damos destaque ao fundamento psicológico da mesma, cuja relação com a pedologia é amplamente ignorada (ou não apresentada e problematizada) por estudiosos tanto da psicologia vigotskiana como da pedagogia soviética no Brasil.

medida em que os anos escolares avançavam, os complexos eram mais duradouros, possibilitando maior aprofundamento multilateral do estudo dos mesmos. No caso das crianças menores, os complexos duravam pouco tempo, devido ao interesse nessa idade ser mais volátil e menos estável (PISTRAK, 1981).

A pedologia estabelecia, portanto, a partir dos pressupostos psicológicos, *formas de mediação intersubjetiva* a serem desenvolvidas nas escolas, por exemplo, entre os alunos e o conhecimento a ser investigado - através da *pesquisa*, por exemplo, assim como em relação ao papel do professor como *orientador* do processo educativo, numa progressão de estudo dos complexos considerada pela pedologia como correspondente ao desenvolvimento psicogenético de cada faixa etária.

No entanto, a esse respeito, Rudneva (1937/2000) aponta o que, para ela, seriam algumas decorrências pedagógicas dessa abordagem pedológica:

> (...) no lugar de uma exposição sistemática de certo assunto para as crianças, o que é proposto são retalhos, informação fragmentada numa combinação aleatória, de acordo com a reivindicação de que esse método está relacionado com características distintivas da idade. Isto claramente contradiz as proposições básicas da nossa pedagogia. (RUDNEVA, 1937/2000, p.92)[361].

A crítica à fragmentação curricular e à superficialidade da compreensão acerca das relações internas dos fenômenos estudados alcançada pelas crianças através do método por complexos foi realizada, também, por Pistrak (1981), formulador da proposta pedagógica de ensino por complexos. Os resultados escolares alcançados foram considerados não satisfatórios, o desenvolvimento do debate acerca da pertinência ou não da correspondência entre os "estágios de desenvolvimento" pedológicos e o ensino escolar, além de uma série de outros fatores relacionados às demandas sociais da educação naquele momento, resultou em uma nova orientação para o sistema de ensino soviético.

Segundo Elkonin, a nova resolução acerca do ensino, no início dos anos de 1930, teria influenciado os posicionamentos pedagógicos de Vigotski acerca do ensino por

361 Na versão em inglês: (...) *in place of systematic exposition of some subject to children, what is proposed is tatters, fragmentary information in a random combination, in accordance with the claim that this method is related to the distinctive features of age. This clearly contradicts the basic propositions of our pedagogy.*

complexos. Em capítulo que compôs originalmente a obra *Desenvolvimento mental da criança no processo de aprendizagem* (VIGOTSKI, 1935/2016[a])[362], o autor escreve:

> É verdade que a criança que chega à escola tem mais afinidade com o sistema complexo de pensamento, mas é igualmente verdadeiro que ela (o sistema complexo de pensamento) **já é uma etapa concluída do desenvolvimento pré-escolar**. Tomar esse sistema como orientação significa reforçar no pensamento da criança as formas e funções que, no desenvolvimento infantil normal, devem extinguir-se, desaparecer e dar lugar a formas novas e mais perfeitas de pensamento juntamente na fronteira da idade escolar, e através de sua negação transformar-se em pensamento sistemático. Os pedólogos que defendiam esse sistema não cometeriam esse equívoco se colocassem o problema da concordância da aprendizagem com o processo de desenvolvimento da criança do ponto de vista não do ontem, mas do amanhã, no desenvolvimento (VIGOTSKI, 1935/2016[a], p.482, grifo nosso).

Assim, segundo Vigotski, teria sido, de fato, equivocado do ponto de vista pedológico estabelecer que na fase do *pensamento por complexos* as crianças deveriam "estudar por complexos". Segundo o autor, o erro consistiria em que esse estágio já teria concluído seu desenvolvimento e, como vimos, a educação para ele só se daria em *sentido estrito* se se baseasse nas funções *em amadurecimento.* Ou seja, como afirma Elkonin (1998) percebeu-se que o ensino por complexos, apesar de basear-se do ponto de vista psicológico na pedologia, contrariava o princípio pedológico de que a *aprendizagem na idade escolar viria sempre à frente do desenvolvimento*.

Estabelecida a crítica à pedologia e às suas repercussões na organização escolar, o fato é que Vigotski (1934/2009) passa a defender, em seu último trabalho, não mais o ensino escolar baseado centralmente nos interesses e na experiência da criança, como o fez em trabalhos da década de 1920. O autor, que antes se colocava contrário à pedagogia tradicional de Herbart (VIGOTSKI, 1926/2016), passa a defendê-la em *Pensamento e Linguagem*, como vimos no capítulo 2.

Em *Psicologia Pedagógica,* o autor refere-se à teoria herbartiana sobre as disciplinas formais da seguinte maneira:

> Em termos psicológicos, essa teoria se baseia inteiramente na antiga e assim chamada psicologia das capacidades, que desmembrava todo o organismo psíquico em um grupo de capacidades intelectuais particulares,

362 Conforme já indicado neste trabalho (ver nota nº 292), esse texto foi escrito por Vigotski já entre 1933-1934, porém, foi publicado no Brasil pela editora Martins Fontes como *Capítulo XX* da obra *Psicologia Pedagógica*, de 1926, sem que tenha sido explicitado o fato de que são textos que compuseram diferentes obras do autor.

> encontrava para cada uma delas o seu lugar especial no cérebro e supunha que a psicologia do homem fosse constituída da ação conjunta dessas capacidades assim como o corpo é constituído de órgãos particulares. (...)
> Antes de mais nada a experiência pedagógica descobriu que a disciplina formal desse ou daquele objeto é sumamente insignificante. (VIGOTSKI, 1926/2016, p.268).

Tal posicionamento estava coerente com o conjunto de apontamentos pedagógicos realizado pelo autor na mesma obra[363], o qual baseava-se em uma perspectiva centrada na criança e em seus interesses - e não nas características dos objetos de ensino, sua estrita seleção e encadeamento - como no caso das disciplinas formais e os passos metódicos da prática de ensino proposto por Herbart[364].

Por outro lado, mais adiante (VIGOTSKI, 1935/2016[a]; 1934/2009) o autor modifica seu posicionamento e passa a defender, com algumas distinções, a perspectiva psicológica e pedagógica das disciplinas formais. Nessa abordagem, a apropriação de determinados conteúdos escolares, promoveriam, na criança, um desenvolvimento geral formal, a depender das características formais dos primeiros. Ou seja, um conteúdo ou conceito que carregue determinado grau de generalidade maior, por exemplo, do que o que a criança já tem estruturado, seria uma boa ferramenta com a qual a criança poderia desenvolver seu pensamento, reestruturando-o em níveis mais elevados de generalização conceitual.

É neste sentido que Vigotski (1934/2009) chama a atenção para a necessidade de identificar os aspectos formais das disciplinas e conteúdos escolares específicos, de maneira análoga ao que Herbart propunha a respeito das "disciplinas formais" - ou seja, aquelas cuja aprendizagem promoveria o desenvolvimento geral do pensamento. Para esse autor, tal disciplina formal seria a matemática. Para Vigotski, no entanto, todas as disciplinas - com destaque para a aprendizagem da escrita - trariam em si mesmas

---

363 Na edição da Martins Fontes, 4 capítulos que não pertencem à obra original de *Psicologia Pedagógica* foram inseridos (seguindo a organização da edição russa), no entanto sem que qualquer referência à datação histórica dos mesmos tenha sido feita pelos editores. Naquele que consta como capítulo *XX* do livro, intitulado **O problema do ensino e do desenvolvimento na idade escolar**, pode-se ler uma crítica de Vigotski à pedagogia de Herbart e às disiplinas formais. No entanto, o mesmo foi publicado originalmente apenas em 1935, como primeiro capítulo da obra *Desenvolvimento mental da criança no processo de aprendizagem,* preparado pelo próprio Vigotski para publicação. Portanto, ao contrário do que parece, pela indistinção feita na referida publicação brasileira, ambos não foram publicados pelo autor conjuntamente - o que poderia levar à erros de interpretação quanto ao desenvolvimento de seus posicionamentos acerca do ensino formal.

364 A esse respeito, ver Saviani (2008).

determinadas características formais que demandariam o desenvolvimento do sujeito em idade escolar - contribuindo, assim, com a aprendizagem das demais disciplinas (VIGOTSKI, 1934/2009).

Assim, Vigotski se posicionou ativamente no debate pedológico, sendo um de seus mais iminentes representantes na primeira metade da década de 1930. Nos anos de 1920 a pedologia como um todo teve forte influência sobre a organização curricular das escolas soviéticas (através da pedagogia dos complexos) - movimento com o qual Vigotski inicialmente aderiu e contribuiu com sua fundamentação psicológica/pedológica. Já em meados de 1930, ocorre a reforma educacional que modifica o sistema de ensino por complexos temáticos para o estudo das disciplinas científicas, de modo integrado ao trabalho - quando começa a diminuir a influência direta da pedologia nas escolas, ao lado do desenvolvimento progressivo das críticas à mesma no âmbito acadêmico e científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi o de investigar acerca do conceito de mediação em Vigotski no âmbito do debate crítico à pedologia na URSS, nos anos de 1930. Para isso, recorremos à pesquisa bibliográfica e análise de fontes diversas: a) trabalhos pedológicos de Vigotski (cuja grande parte ainda não foi publicada no país e, algumas delas, encontramos apenas em russo), b) artigos dos debatedores críticos à pedologia dos anos de 1930, c) documentos e resoluções oficiais do período acerca da pedologia e da educação soviéticas, e d) trabalhos relevantes das últimas décadas de comentadores russos e de outros países acerca de nosso objeto de estudo.

O material obtido, em especial os artigos críticos à pedologia de Vigotski, pela abrangência de assuntos e complexidade das questões que levantaram foram analisados a partir do recorte de nossa problematização, mesmo que num primeiro momento o tenhamos feito de maneira mais extensiva, dado seu ineditismo no Brasil e sua relevância para a compreensão do conjunto do debate (ver capítulos 4 e 5).

Em nossa análise, identificamos que a Pedologia, campo de estudo derivado da psicologia cujo objeto de investigação era o desenvolvimento infantil, teve tanto uma forte influência teórica (acadêmico-científica), como política (junto ao Narkompros, nos anos de 1920 e início de 1930) e educacional (prática pedológica nas escolas). Os artigos, por nós consultados, produzidos em língua russa dão ampla dimensão[365] dessa influência política, independentemente se seus autores, atualmente, se colocam perfilados ou não à pedologia como campo científico, ou de seus pontos de vista distintos acerca do papel e da teoria de Vigotski naquele contexto.

Diferentemente dos trabalhos produzidos por autores russos (dentro dos limites nos quais os pudemos identificar), em outros países, incluindo o Brasil, os artigos que tratam da temática pedológica nos estudos sobre Vigotski são, por um lado, ainda muito escassos e, por outro lado, geralmente abordam a questão de modo dissociado da análise da *prática pedológica* naquele contexto. Nestes casos, a *prática pedológica,* assim como a projeção oficial/profissional da pedologia nas escolas ou não é abordada ou o é

365Ver, por exemplo, Svetlichnaya (2006), Zamsky (1995) e Petrovsky (1991).

de modo absolutamente secundário, no que diz respeito à crise interna e às críticas feitas à pedologia naquele momento histórico (TOASSA, 2016[a]; PRESTES, 2017).

Entendemos, assim, que o debate crítico à pedologia não pode ser bem compreendido e analisado fora do conhecimento das condições concretas em que a pedologia se desenvolveu e das práticas pedagógicas que empreendeu por quase uma década, com o apoio institucional oficial na URSS, inclusive, do próprio Narkompros. Tal abordagem é oriunda de nossa perspectiva teórico-metodológica materialista dialética, que orientou o estudo e análises deste trabalho.

Nesse sentido, o impacto da pedologia junto às escolas soviéticas, com a disseminação em larga escala de testes de inteligência, em alguns casos mais abrangentes, envolvendo estudo das condições de vida familiar das crianças e aplicação de protocolos de avaliação com seus pais e familiares, geraram uma problemática grande na época. A partir de tais testes, os estudantes eram divididos entre "normais", "difíceis" e com deficiência mental/física e/ou com superdotação, sendo as crianças das últimas duas categorias transferidas para escolas auxiliares (especiais), permanecendo apenas as categorizadas como "normais" nas escolas regulares. A ocorrência de grande número de crianças sem qualquer deficiência e entendidas como sem necessidade de estudarem em uma instituição auxiliar à rede regular, gerou muitas críticas por parte de pedagogos, professores e alguns pedólogos (SVETLICHNAYA, 2006; ZAMSKY, 1995; PETROVSKY, 1991).

Anteriormente a essa consequência pedagógica de grave repercussão, os profissionais pedologistas haviam obtido, nos anos de 1920, a prerrogativa oficial de definir questões pedagógicas centrais, tais como a composição das turmas dentro da escola (conforme os testes pedológicos), a adequação curricular de acordo com estágios de desenvolvimento e faixa etária, a formação de professores nas faculdades pedagógicas, dentre outras funções, detalhadas em Resoluções do Comissariado do Povo para a Educação[366].

O papel dos professores, nesse contexto escolar, foi diminuído e o critério pedagógico para diversas questões curriculares, de avaliação educacional e gestão pedagógica passou a ser o pedológico, que trazia consigo o estatuto científico, em

366 Ver quadro 06, capítulo 3.

contraposição à pedagogia - vista, nessa configuração escolar e acadêmica, como campo meramente pragmático, técnico (MAKARENKO, 1984[a]; PC(b)US, 1936/1974).

Na década de 1930, contudo, outras definições, de órgãos superiores ao Comissariado da Educação, buscaram reverter algumas das amplas funções conferidas aos pedólogos, como por exemplo a Resolução de 03 de setembro de 1935[367] (URSS; PC(b)US, 1935/1974) que definiu, dentre outras medidas, sobre a impossibilidade de transferência de alunos "difíceis" para escolas auxiliares sem autorização expressa da direção escolar. A referida Resolução também restabeleceu aos professores a prerrogativa pelas avaliações dos estudantes (o que vinha sendo realizado pelos pedologistas).

De acordo com Howkings (1985; 1988), Anton Makarenko[368] foi um dos pedagogos que esteve à frente da crítica à pedologia. Como vimos, o educador soviético se opôs fortemente à pedologia por razões teóricas (a pedologia não estaria de acordo, segundo o autor, com as metas sociais da pedagogia na URSS; a prevalência de análise biossocial da infância em detrimento da avaliação política e pedagógica; o amplo e indefinido conceito interacionista de coletivo em contraposição ao coletivo produtivo e intencionalmente organizado) e práticas (contrapondo-se à direção pedológica dos órgãos de educação, à primazia da avaliação psicológica sobre a pedagógica na escola e aos testes pedológicos, que em sua opinião subestimavam as capacidades de crianças e jovens).

A partir de trabalhos de Makarenko, até o momento só publicados em russo, pudemos identificar que sua crítica à pedologia na educação permeou *todo* seu trabalho pedagógico, mesmo quando não se referia, propositalmente, de maneira direta à pedologia[369]. Assim, a pedagogia de Makarenko desenvolveu-se no contexto da crítica

367 Resolução do Conselho dos Comissários do Povo da URSS e do CC do PC(b)US intitulada *Sobre a organização do trabalho escolar e o programa interno da escola elementar, secundária incompleta e secundária. Título da resolução no original: ОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ И ВНУТРЕННЕМ РАСПОРЯДКЕ В НАЧАЛЬНОЙ, НЕПОЛНОЙ СРЕДНЕЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.*

368 A percepção histórica desta ligação entre os posicionamentos teóricos de Makarenko e a luta entorno das posições educacionais do Narkompros, na época com influência forte da pedologia, também é ignorada ou amplamente secundarizada pelos comentadores brasileiros do autor. Sem dúvidas, esse pode vir a se constituir em relevante objeto de novas investigações.

369 Em relato intitulado como "*Caso do Desempenho de fábrica "Rolamento de esferas" de 24 de outubro de 1936"*, Makarenko (1984[c], p.28) reafirma a respeito: "*Repito mais uma vez - eu tinha tanto medo da pedologia que em meu livro nunca mencionei a palavra "pedologia", enquanto na verdade* ***minha luta era com a pedologia e com um viés pedológico na pedagogia***." No original: *Я еще раз повторяю — педологии я боялся настолько, что в своей книге ни разу не упомянул слова « педология *,*

teórico-prático à pedologia na URSS, colocando-se não como uma "experiência" meramente colateral ou tangencial ao debate educacional dos anos de 1920 e 1930. Ao contrário, a obra teórica e prática de Makarenko posicionou-se no centro da discussão conceitual, ideológica e pedagógica da época[370].

Os diversos problemas concretos ocorridos nas escolas em decorrência da prática pedológica (mas não só), levaram à criação de uma Comissão, em fevereiro de 1935, presidida por Zhdanov e composta por outros quadros veteranos do Comitê Central do PCUS (como Nadezhda Krupskaia, por exemplo), além de trabalhadores da educação e representantes de órgãos soviéticos da capital (conf. RODIN, s/d).

Após essa comissão realizar estudos das condições escolares e do trabalho pedológico nas cidades de Moscou, Leningrado, Kharkov, Kiev e Minsk, outras comissões foram formadas para cada nível de ensino, cujo resultado foi a elaboração de um relatório, apresentado por Zhdanov ao Comitê Central, intitulado "*Sobre os desvios pedológicos do Comissariado do Povo para a Educação*" (conf. RODIN, s/d).

Esse documento teria dado base[371] à *Resolução de 04 de julho de 1936*, que determinou o encerramento da prática pedológica nas escolas e do ensino de pedologia nas faculdades pedagógicas. A *Resolução* reestabeleceu aos professores e pedagogos a responsabilidade pelo trabalho pedagógico em tarefas de avaliação escolar e composição de turmas, por exemplo. Definiu, também, que os antigos pedologistas poderiam assumir a função de professores, se assim o desejassem[372].

тогда как фактически моя борьба была с педологией и с педологическим уклоном в педагогике. (МАКАРЕНКО, 1984[ç], p.28).

370 A esse respeito, Makarenko saúda o restabelecimento do trabalho de professores e pedagogos nas escolas, assim definidas pela Resolução de 04 de julho de 1936, documento citado textualmente pelo autor em pelo menos cinco de seus trabalhos, alguns deles como acréscimos do autor à sua publicação original (MAKARENKO, 1932-1933/1983; 1984[a]; 1984[g]; 1986[a]; 2012).

371 Antes disso, segundo Rodin (s/d), outras duas resoluções foram aprovadas em decorrência dos trabalhos das referidas comissões, quais sejam: "Sobre a organização do trabalho acadêmico e o programa interno na escola elementar, secundária incompleta e secundária", de 3 de setembro de 1935, e "Sobre o trabalho e a administração nas instituições de ensino superior", de 23 de junho de 1936, ambas aprovadas pelo Comissariado do Povo da URSS e o CC do PC(b)US (ver capítulo 3).

372 É importante destacar a defesa feita por Zhdanov da realização de amplo debate sobre a pedologia nas escolas e faculdades pedagógicas, no intuito de ganhar posição através da discussão entre pedologistas práticos e professores acerca dos problemas da prática e teoria pedológicas. Essa posição estava em contradição com aquela que defendia o imediato fim da pedologia, a partir de medidas centralmente adminstrativas, postura adotada pelo chefe da Administração da Cidade de Leningrado M.A. Aleksinsky, por exemplo (conf. RODIN, s/d). A esse respeito, Rodin (Idem) cita trechos de registro de debate público ocorrido em uma escola de Leningrado, no qual os dois dirigentes expõem seus pontos de vista distintos a respeito do tratamento a ser dado aos pelogistas e à pedologia. Enquanto o primeiro, Zhdanov, defendia a integração de pedólogos práticos em outras tarefas escolares e centrava

Por esse conjunto de fatores e evidências históricas, em nosso entendimento, as condições objetivas da atuação pedológica nas escolas soviéticas constituíram-se as razões fundamentais da crítica à pedologia, intensificada na década de 1930. A identificação dessas razões práticas da crítica à pedologia constitui em uma ***tese de caráter histórico*** resultante de nossa investigação. Assim, a partir dos estudos por nós realizados, acreditamos que o debate crítico à pedologia se deveu principalmente aos impactos práticos, pedagógicos, dessa na escola soviética e, em segundo lugar, por sua falta de unidade interna e incongruências de seus próprios fundamentos teóricos e metodológicos (MINKOVA, 2013; ZAMSKY, 1995; PETROVKSY, 1991).

A respeito deste segundo aspecto (como vimos no capítulo 3), vários autores russos mencionam os debates ocorridos no *1º Congresso Pedológico da Rússia*, ocorrido entre 1927 e 1928, como exemplo da prevalência, no âmbito da pedologia, dos posicionamentos que concebiam a criança como um organismo biossocial "*que responde a todos os tipos de estímulos ambientais*"[373] (SVETLICHNAYA, 2006, p.29), do apoio à "*prática generalizada de testes na escola*"[374] (PETROVKSY, 1991, p.135), indicando que a pedologia assentava-se "*em uma base* [teórica] *fraca*"[375] (ZAMSKY, 1995, p.325).

Como discutimos no presente estudo, os trabalhos de Vigotski estiveram vinculados à pedologia desde os anos de 1920 até o final de sua vida, em 1934. Seu interesse pelas questões da defectologia e pela fundação de uma perspectiva própria no âmbito da psicologia, se desenvolveu a todo momento vinculado às preocupações do pesquisador com os problemas metodológicos da psicologia escolar (que não existia com este nome).

A importância de seus trabalhos no campo pedológico foi tão central que, estudiosos da teoria vigotskiana como Zóia Prestes (2017) defendem a designação da mesma como *pedologia histórico-cultural* - o que consideramos pertinente. Nesse caso, é preciso considerar as relações entre os trabalhos considerados como centrais na fundação da psicologia histórico-

---

sua crítica nos teóricos da pedologia, o segundo considerava a todos de igual maneira comprometidos com os problemas decorrentes da teoria e da prática pedológica, não distinguindo entre os teóricos formuladores e os profissionais praticantes da pedologia nas escolas - o que seria um erro, na percepção de Zhdanov (RODIN, s/d). Para maior discussão a respeito, ver capítulo 3 deste trabalho.

373 No original: "*Педология не представляет собою лишь науку о душевной деятельности детей, а охватывает полностью как биологический фонд организма, так и всевозможные реакции его на окружающие раздражители.*" (СВЕТЛИЧНАЯ, 2006, с.29)

374 No original: Как уже было подчеркнуто, имелись серьезные основания для критики ошибок педологии, выразившихся в широкой практике тестирования в школе. (Петровский, 1991, с.135).

375 No original: *Педология была основана на слабой основе*. (ЗАМСКИЙ, 1995, с.325)

cultural com aqueles voltados mais diretamente à pedologia, ou seja, ao estudo da criança e do adolescente e aos processos de aprendizagem e desenvolvimento mental nessas fases da vida.

De acordo com A. N. Leontiev (1978), dentre as obras consideradas fundantes da abordagem histórico-cultural estão: *Estudos da História do Comportamento Humano: Primata. Primitivo. Criança*, escrito por Vigotski em co-autoria com Luria, em 1930; *Instrumento e signo*, também de 1930, e escrito em co-autoria com Luria e *Sobre a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, escrito por volta de 1933. Dessas, apenas *Estudos da História do Comportamento Humano* foi publicada com Vigotski em vida. Em seu terceiro ensaio, *Criança*, os autores, ao definirem as linhas de desenvolvimento do pensamento e do comportamento da criança, discorrem sobre os processos naturais e culturais desse desenvolvimento, sendo os processos culturais condicionados por uma forma sistemática de ensino - o que se daria no ambiente escolar.

Esta obra, apesar de seu caráter eminentemente teórico, na qual os autores expõem e debatem sobre os dados de suas pesquisas bem como das de outros pesquisadores, foi escrita no mesmo momento (ou muito próximo) que os trabalhos pedológicos centrais do autor, quais sejam: *Pedologia da Idade Escolar* (1928) e *Pedologia do Adolescente* (1929-1931). Após esses ensaios, Vigotski irá realizar uma série de palestras (preparadas como cursos por correspondência) sobre pedologia, editadas como *Palestras sobre Pedologia* ou *Fundamentos Pedológicos* (1933-1934) e publicadas no mesmo período no qual desenvolvia seu último trabalho teórico em psicologia, o livro *Pensamento e Linguagem*.

Dessa maneira, as principais obras propriamente "pedológicas" do autor não foram produzidas em um período distinto dos trabalhos considerados como os fundantes da psicologia histórico-cultural. Tudo isso evidencia que Vigotski desenvolveu, junto com seus colaboradores, os fundamentos da psicologia histórico-cultural no mesmo período em que mais se destacou como eminente teórico da pedologia, chegando a ser um de seus principais expoentes, ao lado de alguns de seus fundadores na URSS como Blonskii, Zalkind e Basov.

No entanto, nos chama a atenção a escassez da discussão sobre a pedologia entre grande parte dos comentadores de Vigotski, bem como a deliberada substituição dos vocábulos ligados à pedologia em traduções de suas obras para o português, problemas pertinentemente criticados por Prestes (2017), Gonzáles Rey (2012) e outros. A nosso ver,

essa omissão acarreta limitações interpretativas teóricas e históricas acerca da obra vigotskiana.

Acreditamos que aqui há um ponto nodal, a partir do qual os leitores/interpretadores de Vigotski se dividem, uns enfatizando o caráter *desenvolvimentista* (psicogenético) de sua psicologia, outros a prevalência do *social* sobre o desenvolvimento (sociogenético, psicologia social). Em outros casos, alguns dão peso ao processo do desenvolvimento *cognitivo* (HOWKINGS, 1988), enquanto outros abordam o desenvolvimento dos *sentidos*, dos aspectos do desenvolvimento *semântico* e da *linguagem* na teoria vigotskiana (PINO, 2000). Há, também, os que secundarizam ou negam a influência de todas essas concepções na obra de Vigotski, enfatizando o caráter de classe, ativo e produtivo de sua psicologia como marxista (DUARTE, 2013; PRESTES, 2017).

Em nossa perspectiva, nos parece que o conjunto dessas posições é *parcialmente* correto, uma vez que na obra de Vigotski é possível identificar cada um dos aspectos ressaltados pelas diferentes correntes de comentadores de Vigotski. Porém, é difícil não incorrermos em uma análise unilateral se destacamos apenas uma ou outra dessas abordagens ou aspectos teóricos, desconsiderando os demais, em seu conjunto.

Nesse sentido, concordamos com Yanintsky (2011) no que se refere à necessidade de conhecermos o "*Vigotski real ou o Vigotski histórico*", trazendo à tona a discussão do papel da pedologia na produção teórica do autor, o que nos ajuda, pensamos nós, a alinhavarmos e melhor compreendermos o conjunto de seus trabalhos, suas contribuições e limitações dentro de seu tempo e espaço histórico de produção científica.

O presente estudo, ao investigar sobre um conceito central de Vigotski no bojo do debate crítico à pedologia, busca contribuir com essa lacuna na produção científica no Brasil, no campo educacional. Defendemos, portanto, na esteira de outros pesquisadores (GONZÁLEZ REY, 2012; PRESTES, 2017), mesmo que com perspectivas distintas, a importância de inserirmos a discussão histórica acerca da pedologia para o estudo teórico sobre Vigotski - o que constitui uma **segunda tese (também de caráter secundário)** que, embora não oriunda deste trabalho, o mesmo ajuda a sustentar.

Apesar de existirem no país alguns trabalhos acerca da pedologia de Vigotski em meio ao debate crítico na URSS dos anos de 1930[376], seguia pendente, contudo, a

376 Ver, por exemplo, os trabalhos de Toassa (2016[a]), da UFG, Prestes (2017), da UFF e Teixeira (2004) do CEFET-PR.

problematização dos artigos críticos à pedologia a partir de uma exposição do conjunto dos *argumentos teóricos* de seus respectivos autores, de modo mais abrangente, a fim de possibilitar ao leitor condições mínimas de elaboração de seu próprio posicionamento. Foi o que procuramos realizar neste trabalho, em particular no capítulo 4, uma vez que tais artigos não foram publicados em língua portuguesa e mesmo o acesso em língua inglesa é bastante restrito do público em geral[377].

Através do procedimento de análise dos argumentos teóricos trazidos pelos autores críticos à pedologia em seus artigos, pudemos constatar a importância de tal crítica para a compreensão do desenvolvimento da própria psicologia vigotskiana. O "*Vigotski que não conhecemos*" no Brasil, como destaca Yasnitsky (2011), fica melhor delineado no âmbito do debate crítico. Seus trabalhos, neste ínterim, estiveram perpassados (direta ou indiretamente) pelos argumentos e posicionamentos críticos, sendo desenvolvidos e/ou reformulados a partir dos mesmos. Esse desenvolvimento e/ou reformulação da psicologia vigotskiana vinculado ao debate crítico à pedologia constitui nossa ***tese contextual***, resultante de nosso trabalho de investigação a cerca **dos condicionantes históricos de nosso objeto de estudo**.

Assim, quando Vigotski se afasta da perspectiva reflexológica, presente em *Psicologia Pedagógica* (1926), ou deixa de utilizar o termo *primitivismo* (presente em *Estudos da História do Comportamento*, de 1930) ou *instrumento* (como em *Instrumento e Signo*, de 1930); quando não mais enfatiza a dicotomia das fases anteriormente classificadas como "*natural*" e "*cultural*" do pensamento e do comportamento (fortemente distinguidas em *Estudos da História do Comportamento Humano*), temos alguns exemplos de como a crítica influenciou no sentido de modificações de importantes conceitos do autor.

No quadro 20 damos realce a alguns aspectos, longe de pretender esgotá-los, dessas modificações no enfoque/abordagem teóricos do autor (e algumas permanências teóricas) no decorrer do debate crítico à pedologia (e, anteriormente, à reflexologia de Kornilov[378]), especialmente mencionado os que dizem respeito ao conceito de mediação intra e intersubjetivas.

377 Só acessíveis via pagamento por artigo ou via convênios entre Instituições de Pesquisa, como é o caso das universidades públicas do país com diversos periódicos, sites e bancos de dados de difusão científica.

378 Pesquisador com o qual Vigotski trabalhou diretamente no Instituto de Psicologia de Moscou, de 1926 à 1930.

Quadro 20: Mudanças conceituais (e algumas permanências) relacionadas ao conceito de mediação em Vigotski no curso do debate crítico à pedologia

Mediação / Período	1926-1928 Posição de Vigotski antes da crítica à pedologia	1930-1934 Principais críticas à pedologia	1932-1934 Posição de Vigotski após o início da crítica à pedologia
Mediação inter-subjetiva	- Defesa da pedagogia de projetos; docente como "organizador do *ambiente*", esse sim seria "o único educador"; - Contra a possibilidade psicológica de ensinar, influência da psicologia genética; - Contra a pedagogia moderna tradicional de Herbart e a existência de "disciplinas formais" cujo aprendizado influiria no das demais disciplinas; - Defesa da existência de fase "*natural*" e "*cultural*" do desenvolvimento do pensamento e do comportamento; - Defesa da internalização de instrumentos culturais para promoção do pensamento e do comportamento (destaque para os símbolos, signos e sistemas simbólicos como instrumentos).	- Crítica à chamada "teoria do fim da escola", ao espontaneísmo no ensino e à diminuição do papel docente na escola; - Crítica às concepções da reflexologia e reactologia no ensino ("ambiente educador" como estímulos externos, por exemplo); - Crítica à existência de fase "*natural*" da infância e suas respectivas funções "*naturais*" (por exemplo, crítica à existência de linguagem "*natural*" e memória "*eidética*" na infância como nos povos "primitivos"); - Crítica ao instrumentalismo na concepção de cultura e do conceito de internalização de instrumentos culturais (dicotomia entre aspectos exterior-interior no desenvolvimento do pensamento); - Crítica à separação entre a análise do desenvolvimento do pensamento com a prática social do sujeito.	- Defesa da pedagogia moderna tradicional de Herbart, com algumas distinções desta: defesa de que haveria uma "disciplina formal" para cada disciplina escolar, ou seja, a aprendizagem de uma disciplina influiria nas demais, respectivamente; a aprendizagem da escrita como "disciplina formal" central na idade escolar; - Ênfase no papel do professor para o ensino dos conceitos científicos na escola; - Defesa da colaboração para a promoção da aprendizagem na escola; - Diminui a ênfase à designação da primeira fase do desenvolvimento como "*natural*" ou "*primitiva"* (embora siga designando-a também assim, em algumas passagens), passando a denominá-las preponderantemente como fase de linguagem "*pré-intelectual*" e pensamento "pré-verbal"; - Ressalta caráter *social,* de função *comunicacional,* da linguagem não-intelectual, desde o primeiro momento na infância.

Mediação intra-subjetiva	- Base biológica como condição do desenvolvimento mental é explícita, por ex.: defesa da existência de *período ótimo*, para a aprendizagem de determinados conteúdos (especialmente os conceituais); - Relação biunívoca entre aprendizagem e crescimento orgânico na infância e adolescência; - Defesa da Lei inversamente proporcional entre o escopo (abrangência do conceito) e o volume (quantidade de objetos que abarca) do conceito;	- Crítica ao biologismo pedológico, que determinava limites para a aprendizagem a partir da definição de *períodos ótimos*; - Defesa da aprendizagem como condutora do desenvolvimento em qualquer fase da vida, não apenas na infância e adolescência. - Crítica à separação entre conteúdo e forma dos conceitos científicos; - Crítica à separação entre conceitos espontâneos e científicos no desenvolvimento do pensamento; - Crítica à que os conceitos científicos não seriam advindos da prática social, mas dos conceitos espontâneos.	- Base biológica do desenvolvimento não é mais ressaltada, mas está presente subjacente ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (por ex., ainda há menção aos períodos ótimos de aprendizagem, embora sem a mesma ênfase dos trabalhos anteriores, assim como a idade mínima de 12 anos para a aprendizagem dos conceitos científicos); - Explicita ser contrário a lei inversamente proporcional entre conteúdo e forma do conceito científico, a qual atribui à lógica formal. Porém, mantém defesa das leis de desenvolvimento do conceito por generalização abstrata. - Elabora e mantém distinção entre conceitos espontâneos e científicos, sendo estes advindos dos primeiros.
Relação entre mediação inter e intras-subjetivas	- Papel decisivo no desenvolvimento do pensamento: relação entre os aspectos biológico e ambiental, através da internalização de instrumentos-ferramentas/ culturais.	- Crítica ao duplo determinismo da pedologia (biológico e social);	- Papel decisivo no desenvolvimento do pensamento: comunicação/ interação verbal, unidade básica do pensamento é o significado da palavra; - *Desenvolvimento* dos significados das palavras (crítica à concepção mecanicista de linguagem).

Fonte: a autora.

O quadro 20 busca sintetizar alguns aspectos observados quanto à definição inicial de Vigotski acerca do conceito de mediação, contrastando-a com algumas modificações e permanências observadas no curso da crítica à pedologia.

Desse modo, nos trabalhos dos anos de 1920 notamos ênfase às fases natural e cultural do desenvolvimento do pensamento e do comportamento (VIGOTSKI, 1928/1999; VIGOTSKI, 1929-1931/1998; VIGOTSKI, LURIA, 1930/1993), além de uma abordagem mais próxima à reflexologia e reactologia (VIGOTSKI, 1926/2016) - o que se distancia do arcabouço teórico da dialética do qual faz parte o conceito de mediação. A mediação, caso fôssemos utilizar o conceito, nesta fase não utilizado por Vigotski, seria do desenvolvimento natural ao cultural, mas este seria duplamente determinado: pelos aspectos do ambiente e pelos aspectos biológicos sobre o indivíduo. De qualquer maneira, a ideia de que elementos externos (ferramentas, instrumentos, signos) eram internalizados transformando-se em mecanismos de ação interiores estava já presente nesta fase, considerada por alguns comentadores como período "instrumentalista" de Vigotski (PETROVSKY, 1991; VAN DER VEER, VALSINER, 1999) - e com algumas modificações de ênfase, permanecerá contida nas formulações do autor em sua fase denominada como "madura" ou "holística" pelos mesmos estudiosos.

Já observamos o direcionamento da crítica à pedologia quanto à mediação intersubjetiva em Vigotski. Nesse caso, de modo geral, a crítica às relações entre o ser social e a consciência individual foram predominantes (FEOFANOV, 1932/2000; ABEL'SKAIA, NEOPIKHONOVA, 1932/2000; RAZMYSLOV, 1934/2000; KOZYREV, TURKO, 1936/2000; RUDNEVA, 1937/2000). Num primeiro momento, os aspectos enfatizados foram os concernentes ao peso dos fatores ambientais e biológicos sobre o desenvolvimento (*dualismo* não-dialético, segundo os autores críticos).

Quanto aos trabalhos desenvolvidos nos anos de 1932-1934, a crítica a esse respeito se deu quanto a não consideração do conjunto da prática social do sujeito pelo autor - a qual abarcaria apenas as interações verbais, em seu aspecto comunicacional - para fins de análise do desenvolvimento do pensamento e consciência da criança. Esse aspecto, porém foi menos enfatizado na crítica da época, conforme os dados aos quais tivemos acesso.

No entanto, isso não quer dizer que essa crítica teve menor importância, uma vez que foi levantada pelos próprios colaboradores mais próximos de Vigotski, como Leontiev (193?/2000; 1940/2005; 1946), por exemplo - o que teria sido um dos pontos centrais de divergência teórica entre este autor e seu professor[379].

Quanto aos aspectos pedagógicos da mediação interssubjetiva, é mais nítida a mudança de posicionamentos após a crítica à pedologia. Se por um lado, não podemos afirmar que estas contribuíram diretamente com as alterações nas posições teóricas de Vigotski, é fato que este conhecia tais críticas e que reformulou sua visão após as mesmas. A mediação do "ambiente como único educador", fornecedor dos estímulos adequados, bem como a impossibilidade psicológica do ato de ensinar presente em *Psicologia Pedagógica,* de 1926, foi substituída pela colaboração entre os pares e pela importância da mediação docente, em *Pensamento e Linguagem,* de 1934. A defesa dos métodos de ensino por complexos temáticos, do interesse do aluno como ponto de partida do ensino, e da contraposição à pedagogia de Herbart, foi modificada para a defesa desta última, assim como do ensino dos conceitos científicos na escola.

A respeito desta última alteração, Petrovsky (1991) e Zamsky (1995) destacam o impacto que haveria tido as Resoluções educacionais do PC(b)US de 21 de fevereiro e 25 de agosto de 1931 para Vigotski, no sentido da reavaliação de seus posicionamentos anteriores, especialmente no tocante ao ensino por complexos. Tais resoluções trataram acerca da universalização do ensino primário e da reorganização do ensino primário e secundário, respectivamente.

Consideramos a discussão teórica crítica como parte inerente do desenvolvimento da ciência e sem a qual o movimento desta cessaria. De igual maneira, as reformulações teóricas com base na confrontação constante dos postulados e sistematizações conceituais com a realidade concreta e viva - de onde estes são apreendidos, é por sua vez, necessidade para manter a vivacidade e pertinência teóricas.

379 Libâneo (2004, p.10) sintetiza essa divergência da seguinte maneira: "As avaliações críticas envolvendo a relação entre a psicologia histórico-cultural e a Teoria da Atividade mostram que há pontos comuns entre os psicólogos russos, mas há também consideráveis divergências, por exemplo, na interpretação da expressão “determinação histórica e social da mente humana” ou do papel da cultura e da linguagem no desenvolvimento humano."

Assim, quanto a mediação interssubjetiva destacamos duas alterações significativas após a crítica pedológica (itens 'a' e 'b' abaixo) e duas permanências (itens 'c' e 'd'), embora com modificações também destas, nas elaborações teóricas de Vigotski:

a) do reflexo dos estímulos do *ambiente* nas reações interiores do indivíduo passou-se à concepção da mediação *docente* (como terceiro elemento, entre a criança e o novo conhecimento) dos conceitos científicos - os quais, internamente, seriam mediados pelos conceitos espontâneos de cada criança;

b) do método centrado na *criança* e na organização adequada do *ambiente* pedagógico pelo educador, passou-se à defesa do ensino de sistemas de *conceitos* pelo docente, de maneira *sistemática*, na escola;

c) em todo o período que vai dos anos de 1920 à meados de 1934, a ideia de internalização de elementos (ferramentas) exteriores está presente, sendo estas essencialmente signos ou sistemas simbólicos, como progressivamente vai enfatizando e precisando o autor em sua obra;

d) em todos os momentos dos trabalhos do autor aqui analisados já estava indicada a necessidade de avaliação não apenas dos estágios de desenvolvimento atual dos alunos, mas daquilo que estaria em curso no seu *amadurecimento*, o que Vigotski chamaria de ZDP entre 1932-1934.

Assim, a crítica parece ter contribuído, direta ou indiretamente, com algumas mudanças nos posicionamentos de Vigotski a respeito da *mediação intersubjetiva*, bem como com alguns desenvolvimentos de suas proposições centrais originais sobre a mesma.

No que diz respeito à mediação intrassubjetiva, num primeiro momento o desenvolvimento do pensamento foi interpretado por Vigotski (1926/2006) como um conjunto de "*super-reflexos*" ou como um encadeamento de estágios e fases de acordo com as faixas etárias e com sua interação com o ambiente (VIGOTSKI, 1928/1999; 1929-1931/1998). Em momento posterior, o autor passará a enfatizar a mediação pela linguagem[380], consistindo na mediação intersubjetiva responsável pela transformação do

380Neste ponto, vimos que a generalização de segunda ordem (generalização das generalizações) ocorrida na mediação dos conceitos espontâneos em científicos, geraria alterações na estrutura do pensamento o que, por sua vez, representaria o desenvolvimento das formas e estágios deste (do pensamento por complexos e suas fases correspondentes ao pensamento por conceitos e suas respectivas fases). A mediação da comunicação verbal deveniria, assim, nos conceitos espontâneos, e estes, a partir da

signo social em *linguagem interior*. E o desenvolvimento da linguagem interior corresponderia ao desenvolvimento do *significado da palavra* para a criança (VIGOTSKI, 1934/2009).

Assim, em sua fase "madura", a *mediação pela linguagem é colocada no centro como propulsora do desenvolvimento do pensamento* - e esta configura-se na ***tese conceitual*** deste trabalho, referente ao nosso objeto específico: o conceito de mediação em Vigotski. Na perspectiva materialista dialética, discutimos como o pensamento e a linguagem comporiam aspectos imediatamente determinados, ambos mediados pela prática social dos sujeitos e internamente desenvolvidos via processos de análise e síntese (SAVIANI, 2015), dentre outras formas sociais de consciência (MARX, 1996[b]). A esse respeito, debatemos sobre a mediação intersubjetiva e intrassubjetiva, bem como sobre suas relações, no âmbito do debate crítico à pedologia.

Vejamos: nos anos de 1930 à 1932, os artigos críticos que trataram sobre os aspectos que identificamos como correlatos à *mediação intrassubjetiva*, abordaram centralmente os problemas quanto ao esquematismo conceitual de *estágios abstratos gerais do desenvolvimento* (genético) do pensamento, que se desenvolveriam no *mesmo sentido e direção*, a depender somente das condições ambientais para seu pleno desenvolvimento (duplo determinismo - biossocial ou bioambiental). A crítica aos estágios invariáveis de desenvolvimento mental não se restringiu à teoria pedológica de Vigtoski, mas abarcou também a ela.

Nos anos de 1932-1934, nos quais trabalhou no Instituto Pedológico de Leningrado, Vigotski mudaria sua ênfase acerca do desenvolvimento genético do pensamento infantil e dos adolescentes, quando fará uma crítica mais completa da teoria piagetiana e deixará de centrar o desenvolvimento do pensamento em função das faixas de idade.

Nesse sentido, Vigotski passa a abordar os estágios do desenvolvimento do pensamento como correspondentes, centralmente, ao grau de generalidade dos conceitos aprendidos - embora, ainda que como aspecto secundário, estes seguiam sujeitos ao desenvolvimento biológico, como indica a permanência de conceitos como *período ótimo*

aprendizagem dos conceitos científicos ("como duas linhas que se cruzam") deviniriam nos conceitos científicos. Assim, a ênfase é acentuada no que diz respeito à internalização da linguagem como promotora do desenvolvimento psicológico, embora essa esteja sempre dependente da interação social com outros indivíduos, da comunicação verbal.

de aprendizagem e idade mínima para o desenvolvimento do pensamento conceitual (aos doze anos). Porém, a *ênfase central* no desenvolvimento dos *significados das palavras* (conceitos espontâneos em científicos) já afastava o autor do campo teórico mais criticado anteriormente no que se refere a mediação intrassubjetiva, ou seja, o campo da psicologia do desenvolvimento genético.

O que ocorreu entre uma elaboração e outra do autor? Alguns estudiosos da teoria vigotskiana, conforme já mencionado, categorizam suas diferentes "fases" porém, quais contradições internas ou condicionantes externos ao seu constructo teórico se desenvolveram de modo a propiciar tal ou qual alteração?

Mais uma vez ressaltamos que, embora cada pesquisador possa, *aparentemente* "*por si mesmo*" superar determinadas contradições conceituais, confrontá-las com a realidade prática ou com outras explicações teóricas de modo a reformular aspectos mais ou menos importantes de sua teoria, a produção científica é um processo que, como toda prática social, nunca é plenamente "individual" ou mesmo estritamente "teórica", apartada da realidade social na qual se insere. Por isso é que consideramos pertinente a **tese contextual**, evidenciada por este estudo, de que o debate crítico configurou-se em importante elemento para a reconfiguração parcial acerca do conceito de mediação em Vigotski.

No entanto, no debate crítico à pedologia de Vigotski, o papel e significado da *mediação pela linguagem* não foi problematizado com maior destaque. Nossa expectativa ou hipótese iniciais, de que a crítica abordaria a mediação pela linguagem em Vigotski senão com centralidade, ao menos com maior ênfase, não se confirmou. Levantamos algumas das razões possíveis para isso, tendo em vista a dimensão que o debate sobre a linguagem tomou tanto nos estudos vigotskianos posteriores, de diferentes abordagens, como na discussão acadêmica mais geral no campo das ciências humanas e sociais, especialmente.

Por um lado, podemos considerar a limitação quantitativa de nosso *corpus*[381] de artigos críticos, motivo que nos leva a apontar para a possibilidade de que novas pesquisas tragam outros resultados com relação a crítica à mediação pela linguagem em Vigtoski e outros aspectos de sua teoria. Por outro lado, na segunda metade do século XX, tomou cada vez mais centralidade a discussão da linguagem, o que no período analisado ainda era uma tendência latente na abordagem de alguns autores, tais como na do próprio Vigotski.

Por fim, algumas considerações no que diz respeito à *relação entre a mediação intersubjetiva e a intrassubjetiva* em Vigotski. O conceito central que abarca tal relação desenvolvido pelo autor é o de *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Sendo o mais conhecido conceito do autor no âmbito da formação pedagógica no Brasil, geralmente é definido como a área ou a diferença que corresponde entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que ela só consegue realizar com o auxílio de algum adulto ou pessoa mais experiente. No entanto, o enfoque da crítica à pedologia de Vigotski nos levou à revisão de nossa compreensão anterior, a qual correspondia exatamente com a definição acima - e com a qual estamos de acordo quanto a sua pertinência pedagógica.

Por isso, foi com estranhamento, em primeiro lugar, que lemos a crítica dos artigos de Razmyslov (1934/2000), Kozyrev e Turko (1936/2000) e Rudneva (1937/2000) que relacionavam o conceito de ZDP ao de "*período ótimo*" para aprendizagem. Porém, buscando-nos apoiar no que o próprio autor elaborou a respeito deste conceito, especialmente nos textos não publicados no Brasil, é que pudemos compreender o

381 Porém, os artigos de nosso *corpus* podem ser considerados, por outro lado, como uma amostra significativa, no que se refere à sua inserção no debate crítico à pedologia, uma vez que muitas referências cruzadas em relação aos mesmos foram identificadas, o que nos dá indícios de sua possível representatividade do debate crítico à pedologia. Por exemplo, o artigo de Rudneva é o mais citado nos trabalhos que tratam do debate pedológico na URSS, além deste ter tido uma publicação grande na época (tiragem de 10 mil). Já outros comentadores mencionam os artigos de Feofanov, Abelskaia e Neopikhonova, Talankin, Razmyslov e Kozyrev e Turko, assim como, por sua vez, identificamos que alguns destes artigos são mencionados entre si, de modo a conferir outro indício de sua circulação em meio ao debate crítico (é o caso, por exemplo, de Kozyrev e Turko, que citam o artigo de Razmyslov). Outros artigos foram fruto de comunicações orais em congressos ou outros eventos públicos, como foi o caso dos textos críticos de Zalkind, Talankin e Abel'skaia e Neopikhonova. Estas últimas, fizeram sua apresentação no Instituto de Leningrado em 1932, onde Vigotski e Luria trabalhavam, à época. De igual modo, Kozyrev e Turko trabalhavam neste mesmo Instituto, central na crítica à pedologia, que chegou a ser mencionado no artigos tanto destes últimos como no de Rudneva. A despeito desses elementos, não descartamos a possibilidade de que muitos outros artigos possam ter composto a cena central do debate pedológico na URSS dos anos de 1930, cuja verificação demandaria a continuidade deste estudo, especialmente em bibliotecas e institutos de pesquisas russos.

sentido da crítica. De fato, a ZDP compreendida como "período ótimo de aprendizagem" está presente tanto em *Pensamento e Linguagem*[382], como de modo mais evidenciado em outros trabalhos, por exemplo, em *O desenvolvimento mental das crianças no processo formal de aprendizagem*, publicado em 1935, e *O problema da Idade*, preparado para publicação entre 1932-1934.

Na definição de ZDP, em Vigotski, está subjacente a compreensão de que o ensino "muito antes ou muito depois" do "período ótimo" fica prejudicado e de que somente neste período é que a aprendizagem, porque apoiada em processos ainda imaturos, pode proporcionar o desenvolvimento do pensamento. No entanto, isso não significa que os comentadores, pesquisadores ou educadores vigtoskianos, na prática não extrapolem o conceito (inacabado) do autor, abordando-o de modo mais abrangente e desconsiderando seu significado como “período ótimo” de aprendizagem.

De fato, considerando-se os aspectos pedagógicos contidos na interpretação mais generalizada do conceito (por exemplo, não restringindo-o a uma faixa etária específica, por exemplo - como o concebeu Vigotski), temos decorrências importantes para a prática pedagógica. Podemos destacar, a título de exemplo, a avaliação e o ensino não centrados apenas no que as crianças já dominam com autonomia, mas considerar o que as desafiam a avançar em suas aprendizagens (ou mesmo às pessoas de qualquer idade, na sugerida e possível "adequação" ou "reformulação" conceitual).

No curso de nosso estudo, e a partir da perspectiva do materialismo dialético, buscamos apreender dinamicamente possíveis relações entre a elaboração teórico-conceitual da pedologia de Vigotski (e da crítica à ela), as políticas e normativas educacionais concernentes à pedologia, bem como a prática pedológica nas escolas soviéticas no período estudado. Pudemos, assim, identificar neste trabalho as modificações conceituais acerca do conceito de mediação em Vigotski, no âmbito de um movimento contextual e histórico concretos na URSS dos anos de 1930, em que o debate teórico crítico à pedologia teve como lastro pedagógico as próprias políticas educacionais vigentes (e posteriormente modificadas) e a prática escolar de então - que conferiram e

382 Embora com traduções para o português atenuadas em relação a este conceito da psicologia, como "período de excelência", por exemplo (VIGOTSKI, 1934/2009). Na tradução para língua inglesa, o mesmo conceito é traduzido como *optimal period* (VYGOTSKY, COLLECTED WORKS, vol.1, pp.211-213).

corroboraram com a primazia pedológica na direção pedagógica das escolas soviéticas ao longo dos anos de 1920 e início da década de 1930.

A finalidade e alcance da crítica à pedologia de Vigotski teve, portanto, interesse não meramente acadêmico ou teoricista, mas estava imbrincada ao debate acerca da configuração e organização escolar na URSS. Além de repercussões no âmbito das próprias elaborações conceituais de Vigotski, percebemos que a ampla crítica à pedologia também deu fundamento à diversas modificações no sistema de ensino ao longo dos anos de 1930. Algumas dessas alterações foram no sentido da reinclusão massiva de crianças categorizadas como "difíceis" nos testes pedológicos ao sistema regular de ensino; da retomada das atribuições pedagógicas de definição curricular, avaliação discente e organização escolar à professores e pedagogos e da incorporação de pedólogos práticos em atividades de ensino, por exemplo. As repercussões na formação de professores também foi significativa, passando de uma preponderante ênfase psicológica à propriamente pedagógica e social na formação docente.

Contribuindo para compreendermos historicamente e, mais amplamente, os posicionamentos conceituais de Vigotski em seu movimento (em particular acerca do conceito de mediação na obra do autor), assim como para abordá-los de maneira integrada ao debate pedagógico e pedológico da época, estamos cientes de algumas das limitações deste estudo. Como de praxe, abre-se a possibilidade para novas pesquisas, algumas delas indicadas no curso do texto.

REFERÊNCIAS

ABEL'SKAIA, R.; NEOPIKHONOVA, I.S. The Problem of Development in German Psychology and Its Influence on Soviet Pedology and Psychology. **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 38, n. 6, p. 31-44, 1932/2014.

ALVES, S.M.; VIEIRA, M.M.; FAITÃO, L.M.; SIGNOR, T.R.; ZAMONNER, Â. Linguagem, desenvolvimento humano e educação: o foco na educação da infância. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1090>. Acesso em: 20 ago. 2018.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAUER, Raymond. **The new man in soviet psychology.** Boston, USA: Harvard University Press, 1952.

BLANCK, Guillermo. Prefácio: Para ler a *Psicologia Pedagógica* de Vigotski. In: VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CARUSO, Marcelo. Introducción histórica. In: VIGOTSKI, Lev S. **Pensamiento y Habla**. Trad. Alejandro Ariel González. 1ª ed. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2007.

COLE, Michael. A. R. Luria and the Cultural-Historical aprroach in Psychology. In: AKHUTINA, T. et al (org.) **A.R. Luria and Contemporary Psychology**. Nova York: Nova Science Publishers, 2005. Cap. 5, pp. 35-41.

COSTA, Eduardo M.C., TULENSKI, Silvana C. Psicologia Histórico-cultural e a relação entre instrumento e signo no desenvolvimento infantil: uma discussão metodológica. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 6, n. 18, p.101-123, 2015.

CURY, Carlos R. J. **Educação e Contradição elementos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

DAFERMOS, Manolis. Soviet Psychology. In: TEO, T. (ed.) **Encyclopedia of Critical Psychology**. Berlim: Springer, 2014, p. 1828-1835.

DAVYDOV, Vasili V. The concept of theoretical generalization and problems of educational psychology. **Studies in Soviet Thought**, v. 36, n. 3, p. 169-202, 1988. Disponível em: <www.doi.org/10.1007/BF01043781>. Acessado em: 23 de setembro de 2018.

DUARTE, Newton. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2150>

ECO, H. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. Tradução Ana Bastos e Luís Leitão. 13ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

ELKONIN, Daniil B. Epilogue. In: **The Collected Works of L. S. Vygotsky**. Vol. 5: Child Psychology. Berlim: Springer Science & Business Media: 1998, pp. 297-317.

FEOFANOV, M. P. The Theory of Cultural Development in Pedology as an Eclectic Conception with Basically Idealist Roots, **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 38, n. 6, pp. 12-30, 2014.

FERRARO, Alceu R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**. Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.

FERREIRO GRAVI, Ramón. Aprendizaje cooperativo: Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 9, n. 2, 2007. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ferreiro.html>. Acessado em: 03 de janeiro de 2017.

FILONOV, G.N; (2000). **Anton Makarenko** (1888-1939). Paris: UNESCO: International Bureau of Education, 2000.

FRADE, Isabel. Imagem, texto e elementos de composição como recursos expressivos de estruturação de revistas pedagógicas. Trabalho apresentado na **24ª. Reunião Anual da ANPEd** – GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita. Caxambu-MG, 2001.

FRASER, Jennifer; YASNISTSKY, Anton. Deconstructing Vygotsky's victimization narrative: A re-examination of the 'Stalinist suppression' of Vygotskian theory. **History of the Human Sciences**. V. 28, p. 128-153, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277965067_Deconstructing_Vygotsky's_victimization_narrative_A_re-examination_of_the_'Stalinist_suppression'_of_Vygotskian_theory>

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. Disponível em: <https://www.academia.edu/5403787/LEV_VIGOTSKI_MEDIA

%C3%87%C3%83O _APRENDIZAGEM_E_DESENVOLVIMENTO>. Acesso em: 18 de julho de 2018.

GAMBOA, Sílvio S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia espistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 84-110.

GONZÁLEZ REY, F. L. Reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. **Psicologia & Sociedade**, 24(2), p. 263-271, 2012.

HEGEL, Georg W. F. **Ciência da Lógica: 1. A doutrina do ser**. Petrópolis: Vozes, 2016.

HEGEL, Georg W. F. **Ciência da Lógica: 2. A doutrina da essência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HEGEL, Georg W. F. **Femenologia do Espírito**. Tradução Paulo Meneses. 7ª edição. Petrópolis/Bragança Paulista: Vozes/USF, 2012.

HICKS, Stephen R. C. **Explicando o pós-modernismo**: ceticismo e socialismo, de Rousseau a Foucault /Stephen R. C. Hicks. Tradução: Silvana Vieira. São Paulo: Callis Ed., 2011.

HOLOWINSKY, Ivan Z. Vygotsky and the history of pedology. **School Psychology International**. V. 9, n. 2, pp. 123–128, 1988. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0143034388092006

HOLOWINSKY, Ivan Z. Assesment of cognitive skills in the URSS: historical trends and current developments. **The Journal of Special Education**, v. 18, n. 4, p. 541-545, 1984-1985.

JAMERSON, Frederic. Periodizando os anos 60. Tradução César Brites e Maria Luiza Borges. In: HOLLANDA, Heloisa B. de (org.) **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 81-126.

KOZYREV, A. V.; TURKO, P. A. Professor L.S. Vygotsky's "Pedological School", **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 38, n. 6, p. 59-74, 1936/2014.

LEONTIEV, A. A.; LEONTIEV, D. A.; SOLOKOVA E. E (orgs). Trabalho inicial de A. Leontiev e seu caminho para a psicologia da atividade. In: LEONTIEV, Alexis N. **A formação da psicologia da atividade**: Trabalho inicial. Moscou: Significado, 2003. p. 03-26. [No original: Леонтьев, А.А.; Леонтьев, Д.А.; Соколова, Е.Е. Ранние работы А.Н. Леонтьева и его путь к психологии деятельности. In: Леонтьев, А. Н. **Становление психологии деятельности**: Ранние работы. Москва: Смысл, 2003. с. 03-26.]

LEONTIEV, Alexis. N. A psicologia soviética depois da decisão do CC do PCUS (b) “Sobre as distorções pedológicas no Comissariado de Educação”, em 4 de Julho de 1936. **Sovietskaia pedagogika**, n. 7, p. 21-31, 1946.

LEONTIEV, Alexis N. Prefácio. In: Alexei N. Leontiev. **Actividade Consciência e Personalidade**. 1978, www.marxists.org, tradução Maria Silvia Cintra Martins. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/cap05htm> Acesso em: 18/04/2015.

LEONTIEV, Alexis N. Materiais sobre a consciência. In: LEONTIEV, Alexis N. **A formação da psicologia da atividade**: Trabalho inicial. Moscou: Significado, 2003. p. 335-352. [No original: Леонтьев, А. Н. Материалы о сознании. In: Леонтьев, А. Н. **Становление психологии деятельности**: Ранние работы. Москва: Смысл, 2003. с. 335-352.]

LEONTIEV, Alexis N. Study of the environment in the pedological works of L.S. Vygotsky: a critical study. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 43, n. 4, p. 8-28, 193?/2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente**: estudo introdutório sobre pedagogia e didática. 1990. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) PUC-SP, São Paulo, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-24, Set/Out/Nov/Dez 2004.

MAINARDES, Jefferson; PINO, Angel. Publicações brasileiras na perspectiva Vygotskyana. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, pp. 255-269, Julho/2000.

MAKARENKO, Anton S. **Problems of Sovietic School Education**. Moscou: Editora Progresso, 1938/1965. Traduzido do russo por O. Shartse. Disponível em: https://www.marxists.org/reference/archive/makarenko/works/problems-soviet-school-education.pdf

MAKARENKO, Anton S. Teses do relatório “Organização da educação da infância difícil”. In: MAKARENKO, Anton. S. **Obras Pedagógicas** em 8 vol. Tomo I. Moscou: Pedagogia, 1926/1983. p. 53. [No original: МАКАРЕНКО, А.С. Тезисы доклада «Организация воспитания трудного детства». In: МАКАРЕНКО, А.С. **Педагогические сочинения** в восьми томах. Томах I. Москва: «Педагогика», 1926/1983. с. 53.]

MAKARENKO, Anton S. Educadores encolhem os ombros. In: MAKARENKO, Anton. S. **Obras Pedagógicas** em 8 vol. Tomo I. Moscou: Pedagogia, 1932/1983. p. 136-165. [No original: МАКАРЕНКО, А.С. Педагоги пожимают плечами. In: МАКАРЕНКО, А.С. **Педагогические сочинения** в восьми томах. Томах I. Москва: «Педагогика», 1932/1983. с. 136-165.]

MAKARENKO, Anton S. Experiência na metodologia de trabalho da colônia de trabalho infantil (Materiais do livro). In: MAKARENKO, Anton. S. **Obras Pedagógicas** em 8 vol. Tomo I. Moscou: Pedagogia, 1932-1933/1983. p. 166. [No original: МАКАРЕНКО, А.С. Опыт методики работы детской трудовой колонии (Материалы книги). In: МАКАРЕНКО, А.С. **Педагогические сочинения** в восьми томах. Томах I. Москва: «Педагогика», 1932-1933/1983. с. 166.]

MAKARENKO, Anton. S. O objetivo da educação. In: MAKARENKO, Anton. S. **Obras Pedagógicas** em 8 vol. Tomo IV. Moscou: Pedagogia, 1984[a]. p. 41-49. [No original: МАКАРЕНКО, А.С. Цель воспитания. In: МАКАРЕНКО, А.С. **Педагогические сочинения** в восьми томах. Томах IV. Москва: «Педагогика», 1984[a]. с.41-49.]

MAKARENKO, Anton. S. Maxim Gorky na minha vida. In: MAKARENKO, Anton. S. **Obras Pedagógicas** em 8 vol. Tomo IV. Moscou: Pedagogia, 1984[b]. pp.08-18. [No original: МАКАРЕНКО, А.С. Максим Горький в моей жизни. In: МАКАРЕНКО, А.С. **Педагогические сочинения** в восьми томах. Томах IV. Москва: «Педагогика», 1984[b]. с.08-18.]

MAKARENKO, Anton. S. Caso de festa Desempenho de fábrica "Rolamento de esferas" 24 de outubro de 1936. In: MAKARENKO, Anton. S. **Obras Pedagógicas** em 8 vol. Tomo IV. Moscou: Pedagogia, 1984[c]. p. 27-35. [No original: МАКАРЕНКО, А.С. Дело партии Выступление на заводе «Шарикоподшипник» 24 октября 1936 г.. In: МАКАРЕНКО, А.С. **Педагогические сочинения** в восьми томах. Томах IV. Москва: «Педагогика», 1984[c]. с.27-35.]

MAKARENKO, Anton. S. Problemas da educação escolar soviética (teses). In: MAKARENKO, Anton. S. **Obras Pedagógicas** em 8 vol. Tomo IV. Moscou: Pedagogia, 1938/1984[d]. p. 118-121. [No original: МАКАРЕНКО, А.С. Проблемы школьного советского воспитания (тезисы). In: МАКАРЕНКО, А.С. **Педагогические сочинения** в восьми томах. Томах IV. Москва: «Педагогика», 1938/1984[d]. с.118-121.]

MAKARENKO, Anton. S. Problemas da educação escolar soviética (palestras). In: MAKARENKO, Anton. S. **Obras Pedagógicas** em 8 vol. Tomo IV. Moscou: Pedagogia, 1984[e]. p. 123-203. [No original: МАКАРЕНКО, А.С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции). In: МАКАРЕНКО, А.С. **Педагогические сочинения** в восьми томах. Томах IV. Москва: «Педагогика», 1984[e]. с.123-203.]

MAKARENKO, Anton. S. A educação do caráter na escola. In: MAKARENKO, Anton. S. **Obras Pedagógicas** em 8 vol. Tomo IV. Moscou: Pedagogia, 1984[f]. p. 207-210. [No original: МАКАРЕНКО, А.С. Воспитание характера в школе. In: МАКАРЕНКО, А.С. **Педагогические сочинения** в восьми томах. Томах IV. Москва: «Педагогика», 1984[f]. с.207-210.]

MAKARENKO, Anton. S. Algumas conclusões da minha experiência de ensino. In: MAKARENKO, Anton. S. **Obras Pedagógicas** em 8 vol. Tomo IV. Moscou: Pedagogia,

1984[g]. p. 230-248. [No original: МАКАРЕНКО, А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта. In: МАКАРЕНКО, А.С. **Педагогические сочинения** в восьми томах. Томах IV. Москва: «Педагогика», 1984[g]. с.230-248.]

MAKARENKO, Anton. S. Do ensaio “Livro para os Pais”. **Obras Pedagógicas** em 8 vol. Tomo V. Moscou: Pedagogia, 1985. p. 250-262. [No original: МАКАРЕНКО, А.С. Из очерка “Книга для родителей». In: МАКАРЕНКО, А.С. **Педагогические сочинения** в восьми томах. Томах V. Москва: «Педагогика», 1985. с.250-262.]

MAKARENKO, Anton. S. Literatura e arte na educação das crianças. In: MAKARENKO, A.S. **Obras Pedagógicas** em 8 vol. Tomo VII. Moscou: Pedagogia, 1986[a]. p. 26-50. [No original: МАКАРЕНКО, А.С. Художественная литература о воспитании детей. In: МАКАРЕНКО, А.С. **Педагогические сочинения** в восьми томах. Томах VII. Москва: «Педагогика», 1986[a]. с.26-50.]

MAKARENKO, Anton. S. Sobre o indivíduo e a sociedade. In: MAKARENKO, A.S. **Obras Pedagógicas** em 8 vol. Tomo VII. Moscou: Pedagogia, 1986[b]. p. 11-15. [No original: МАКАРЕНКО, А.С. О личности и обществе. In: МАКАРЕНКО, А.С. **Педагогические сочинения** в восьми томах. Томах VII. Москва: «Педагогика», 1986[b]. с.11-15.]

MAKARENKO, Anton. S. Sobre a história “Bandeiras nas Torres”. In: MAKARENKO, A.S. **Obras Pedagógicas** em 8 vol. Tomo VII. Moscou: Pedagogia, 1986[c]. p. 191-197. [No original: МАКАРЕНКО, А.С. О повести «Флаги на башнях». In: МАКАРЕНКО, А.С. **Педагогические сочинения** в восьми томах. Томах VII. Москва: «Педагогика», 1986[c]. с.191-197.]

MAKARENKO, Anton. S. Carta a A. Romitsin em 31 de agosto de 1938. In: MAKARENKO, A.S. **Obras Pedagógicas** em 8 vol. Tomo VII. Moscou: Pedagogia, 1938/1986[d]. p. 177-184. [No original: МАКАРЕНКО, А.С. Письмо А. Ромицыну 31 августа 1938. In: МАКАРЕНКО, А.С. **Педагогические сочинения** в восьми томах. Томах VII. Москва: «Педагогика», 1938/1986[d]. с.177-184.]

MAKARENKO, Anton S. Os objetivos da educação. In: FILONOV, G. N.; BAUER, C.; BUFFA, E. (orgs.) **Anton Makarenko**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MAKARENKO, Anton. S. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2012.

MARTENS, L. **Um Outro Olhar Sobre Stáline**. Para a história do Socialismo: 2009. Disponível em: <http://www.hist-socialismo.com/docs/UmOutroOlharStaline.pdf>

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Miguel A.. The sociocultural approach at the study of development and education. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Cidade do México, v. 1, n. 1, p. 16-36, 1999. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contents-mtzrod.html>

MARTINS, João Batista; SOUZA, Marilene P.R. Pedologia de Vigotski e a abordagem multirreferencial: aproximações. **Revista Interamericana de Psicologia**/Interamerican Journal of Psychology (IJP). v. 52, n. 3, p. 295-305, 2018.

MARTINS, Ligia M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015.

MARTINS, S.T.F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. **Ciência & Educação**, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política - O processo de Produção do Capital. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s/d.

MARX, K. Introdução a Para Crítica da Economia Política. Tradução Edgar Malagodi. *In* **Os Pensadores**: Marx. São Paulo: Nova Cultural, 1996[a], pp. 25-48.

MARX, K. Prefácio a Para Crítica da Economia Política. Tradução Edgar Malagodi. *In* **Os Pensadores**: Marx. São Paulo: Nova Cultural, 1996[b], pp. 49-54.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007[a].

MARX, K. **Grundrisse**: Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. Tradução Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**. Tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007[b].

MELLO, Marisol B. Relendo Luria: os limites de uma perspectiva. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 99-124, março/2001.

MINKOVA, Elena. Unfulfilled Ambitions of Russian Pedologists (At the Turn of the 20th Century). **Research in Psychology and Behavioral Sciences**, v. 1, n. 3, p. 31-37, 2013. Disponível em: <http://pubs.sciepub.com/rpbs/1/3/1>

MORAES, Maria Célia. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação.** Braga, Portugal, Universidade do Minho, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

NOBRE, Iziane S. Politecnia e instrução profissional na Rússia revolucionária: o debate pedagógico de Pistrak e Shulgin. **Germinal**: marxismo e educação em debate, v. 11, n. 2, p. 223-238, abr. 2019. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/29676>

ORRÚ, Sílvia E. Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. **Estudios Pedagógicos,** Valdívia, Chile, v. 38, n. 2, p. 337-353, 2012.

PC(b)US. Sobre o ensino primário universal e obrigatório, Resolução do Comitê Central do PC(b)US, 25 de julho de 1930. In: **Educação Pública na URSS, Coleção de Documentos** vol. 1917-1973. Moscou: "Pedagogia", 1930/1974. p. 109 [No original: О ВСЕОБЩЕМ ОБЯЗАТЕЛЬНОМ НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ, Постановление ЦК ВКП(б), 25 июля 1930 г. In: **НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ в СССР, Сборник документов** 1917-1973 тт.. Москва: «Педагогика», 1930/1974. с. 109.]

PC(b)US. Sobre o progresso do ensino primário universal, Da Resolução do Comitê Central do PC(b)US, 21 de fevereiro de 1931. In: **Educação Pública na URSS, Coleção de Documentos** vol. 1917-1973. Moscou: "Pedagogia", 1931/1974[a]. p. 114. [No original: О ХОДЕ ВСЕОБЩЕГО НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ, Из постановления ЦК ВКП(б), 21 февраля 1931 г. In: **НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ в СССР, Сборник документов** 1917-1973 тт.. Москва: «Педагогика», 1931/1974[a]. с. 114.]

PC(b)US. Sobre a escola primária e secundária, Resolução do Comitê Central do PC(b)US, 25 de agosto de 1931. In: **Educação Pública na URSS, Coleção de Documentos** vol. 1917-1973. Moscou: "Pedagogia", 1931/1974[b]. p. 156. [No original: О ХОДЕ ВСЕОБЩЕГО НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ, Постановление ЦК ВКП(б), 25 августа 1931 г. In: **НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ в СССР, Сборник документов** 1917-1973 тт. Москва: «Педагогика», 1931/1974[b]. с. 156.]

PC(b)US. Sobre programas educacionais e currículo na escola primária e secundária, Resolução do Comitê Central do PC(b)US, 25 de agosto de 1932. In: **Educação Pública na URSS, Coleção de Documentos** vol. 1917-1973. Moscou: "Pedagogia", 1932/1974. p. 161. [No original: ОБ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММАХ И РЕЖИМЕ В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ, Постановление ЦК ВКП(б), 25 августа 1932 г. In: **НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ в СССР, Сборник документов** 1917-1973 тт. Москва: «Педагогика», 1932/1974. с. 161.]

PC(b)US. Sobre desvios pedológicos no sistema do Comissariado do Povo para a Educação, Resolução do Comitê Central do PC(b)US, 04 de julho de 1936. In: **Educação Pública na URSS, Coleção de Documentos** vol. 1917-1973. Moscou: "Pedagogia", 1936/1974. p. 427. [No original: О ПЕДОЛОГИЧЕСКИХ ИЗВРАЩЕНИЯХ В СИСТЕМЕ НАРКОМПРОСОВ, Постановление ЦК ВКП(б), 04 июля 1936 г. In: **НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ в СССР, Сборник документов** 1917-1973 тт.. Москва: «Педагогика», 1936/1974. с. 427.]

PETROVSKY, A.V. A proibição de um estudo abrangente da infância. A ciência reprimida. **Science**, p. 126-135, 1991. Disponível em: <http://www.ihst.ru/projects/sohist /books/os/126-135.html>

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, Julho/2000.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PRESTES, Zóia R. A pedologia histórico-cultural de Vigotski: um projeto revolucionário? **Veresk**: Cadernos Acadêmicos Internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, Brasília, UniCEUB, v.3, p. 63-74, 2017.

PRESTES, Zóia R. **Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAZMYSLOV, P. On Vygotsky's and Luria's "Cultural-Historical Theory of Psychology", **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 38, n. 6, p. 45-58, 1934/2014.

RODIN, A. M. **Da história da proibição da pedologia na URSS**. s/d. Disponível em: <http://aprol-pro.narod.ru/student/ pedagogika>

ROTH, Wolff-Michael. On Mediation: Toward a Cultural-Historical Understanding. **Theory Psychology**, v. 17, n. 5, pp. 655-680, 2007.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RUDNEVA, Eva I. Vygotsky's Pedological Distortions, **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 38, n. 6, p. 75-94, 1937/2014. Disponível em: <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2011_06.dir/pdfm7B5o5wrKB.pdf>. Acessado em: 13 de julho de 2017.

SAFATLE, Vladmir. **Dialética hegeliana, dialética marxista, dialética adorniana**. Curso ministrado no primeiro semestre de 2015. Pós-Graduação Departamento de Filosofia da USP. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/317521602/Curso-Integral-Dialetica-Hegeliana-Dia>

SÁKHAROV, Leonid S. On the methods of investigating concepts. **Soviet Psychology**, Julho/Agosto, 1990. Transcrito por Andy Blunden, 1928/2003. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/comment/sakharov.htm>

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Org. Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 9. ed. São Paulo: Editora Cultrix, s/d.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Ed. Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal**: Marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/22/Media%C3%A7%C3%A3o%20Saviani%20Germinal.pdf>

SCRIBNER, S.; COLE, M. Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects. **Harvard Educational Review**, v. 48, n. 4, p. 448-461, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17763/haer.48.4.f44403u05l72x375>

SHUARE, Marta. El desarrollo psiquíco: problemas y soluciones. The development psychic: problems and solutions. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 7, n. 21, p. 228-242, 2016.

SOUZA, Marilsa M.; GOMES, Marco A. O. A educação integral na URSS: experiências de Makarenko na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15. n. 32, p. 297-315, 2019.

STIRNER, Max. **El Único y su propriedad**. Tradução Pedro González Blanco. Buenos Aires: Libros de Anarres, 2003.

SVETLICHNAYA, Angela V. **Pedologia como ciência do desenvolvimento infantil**: Gênese, constituição, perspectivas. Disertação (em Ciências Pedagógicas). Universidade Pedagógica do Estado de Ural. Ecaterimburgo: RSL, 2006 (Das coleções da Biblioteca Estatal Russa). [Disponível em: <http://diss.rsl.ru/diss/06/0270/060270013.pdf> [No original: Светличная, Анжела В. *Педология как наука о развитии ребенка*: Генезис, состояние, перспективы]

TALANKIN, A. A. III.On the Vygotsky and Luria Group. **Journal of Russian & East European Psychology**. vol. 38, no. 6, pp. 10-11, November-December, 1931/2000.

TEIXEIRA, Edival S. A Censura Imposta a Vigotski e seus Colegas na União Soviética entre 1936 e 1956: o decreto da pedologia. **In Pauta**, Pato Branco, v. 2, p. 222-244, 2004.

TOASSA, Gisele. A “Psicologia Pedagógica” de Vigotski – Considerações introdutórias. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 64-72, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2155>

TOASSA, Gisele. Há um “Materialismo Vygotskyano?” Preocupações ontológicas e epistemológicas para uma psicologia marxista contemporânea (Parte I). **Dubna Psychological Journal**, n. 1, p. 58-68, 2015[a]. Disponível em: <www.psyanima.ru>

TOASSA, Gisele. Há um “Materialismo Vygotskyano?” Preocupações ontológicas e epistemológicas para uma psicologia marxista contemporânea (Parte II). **Dubna Psychological Journal**, n. 3, p. 81-93, 2015[b]. Disponível em: <www.psyanima.ru>

TOASSA, Gisele. Nem tudo que reluz é Marx: críticas stalinistas a Vygotsky no âmbito da ciência soviética. **Psicologia USP.** pp.1-11, 2016[a]. Disponível em: <http://dx.doi.org / 10.1590/0103-656420140138>

TOASSA, Gisele. "Atrás da consciência, está a vida": o afastamento teórico Leontiev-Vigotski na dinâmica dos círculos vigotskianos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 445-462, junho de 2016[b]. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87346871008.pdf>

URSS. Sobre as medidas para a educação do povo, Decisão da 2ª sessão do VtsIK (Comité Executivo Central de Toda a Rússia) da XI convocação, 15 de outubro de 1924. In: **Educação Pública na URSS, Coleção de Documentos** vol. 1917-1973. Moscou: "Pedagogia", 1924/1974. p. 24. [No original: О МЕРОПРИЯТИЯХ ПО НАРОДНОМУ ПРОСВЕЩЕНИЮ, Постановление 2-й сессии ВЦИК XI созыва, 15 октября 1924 г. In: **НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ в СССР, Сборник документов** 1917-1973 тт.. Москва: «Педагогика», 1924/1974. с. 24.]

URSS. Resolução CIIK da RSFSR (República Socialista Federativa Soviética da Rússia) sobre o relatório do Comissário Popular da Educação, 12 de junho de 1925. In: **Educação Pública na URSS, Coleção de Documentos** vol. 1917-1973. Moscou: "Pedagogia", 1925/1974[a]. p. 27. [No original: Резолюция CIIK РСФСР по докладу народного комиссара просвещения, 12 июня 1925 г. In: **НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ в СССР, Сборник документов** 1917-1973 тт.. Москва: «Педагогика», 1925/1974[a]. с. 27.]

URSS. Sobre a introdução do ensino primário universal na RSFSR (República Socialista Federativa Soviética da Rússia) e a construção de uma rede escolar, Decreto do VtsIK (Comité Executivo Central de Todas as Rússias) e SNK (Conselho dos Comissários do Povo) da RSFSR, 31 de agosto de 1925. In: **Educação Pública na URSS, Coleção de Documentos** vol. 1917-1973. Moscou: "Pedagogia", 1925/1974[b]. p. 105. [No original: О ВВЕДЕНИИ В РСФСР ВСЕОБЩЕГО НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПОСТРОЕНИИ ШКОЛЬНОЙ СЕТИ, Декрет ВЦИК и СНК РСФСР, 31 августа 1925 г. In: **НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ в СССР, Сборник документов** 1917-1973 тт., Москва: «Педагогика», 1925/1974[b]. с. 105.]

URSS. Sobre a condição geral da educação pública na RSFSR (República Socialista Federativa Soviética da Rússia), Resolução do XIII Congresso dos Sovietes de toda a Rússia, 16 de abril de 1927. In: **Educação Pública na URSS, Coleção de Documentos** vol. 1917-1973. Moscou: "Pedagogia", 1927/1974[a]. p. 33. [No original: ОБ ОБЩЕМ СОСТОЯНИИ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В РСФСР, Постановление XIII Всероссийского съезда Советов, 16 апреля 1927 г. In: **НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ в СССР, Сборник документов** 1917-1973 тт. Москва: «Педагогика», 1927/1974[a]. с. 33.]

URSS. Sobre os resultados da formação cultural na União das RSS (Repúblicas Socialistas Soviéticas) durante dez anos, Resolução da 2ª sessão do TsIK (Comité Central Executivo) da URSS, IV convocação, 20 de outubro de 1927. In: **Educação Pública na URSS, Coleção de Documentos** vol. 1917-1973. Moscou: "Pedagogia", 1927/1974[b]. p. 38. [No original: ОБ ИТОГАХ КУЛЬТУРНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА СОЮЗА ССР ЗА ДЕСЯТЬ ЛЕТ, Постановление 2-й сессии ЦИК СССР IV созыва, 20 октября 1927 г., 20 октября 1927 г. In: **НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ в СССР, Сборник документов** 1917-1973 тт. Москва: «Педагогика», 1927/1974[b]. с. 38.]

URSS. Sobre o ensino primário universal e obrigatório, da Resolução do TsIK (Comité Central Executivo) e SNK (Conselho dos Comissários do Povo) da URSS, 14 de agosto de 1930. In: **Educação Pública na URSS, Coleção de Documentos** vol. 1917-1973. Moscou: "Pedagogia", 1930/1974. p. 111. [No original: О ВСЕОБЩЕМ ОБЯЗАТЕЛЬНОМ НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ, Из постановления ЦИК и СНК СССР, 14 августа 1930 г. In: **НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ в СССР, Сборник документов** 1917-1973 тт.. Москва: «Педагогика», 1930/1974. с. 111.]

URSS; PC(b)US. Sobre a organização das atividades educacionais e do programa interno na escola primária, secundária incompleta e secundária, do Decreto do SNK (Conselho dos Comissários do Povo) da URSS e do Comitê Central do PC(b)US, 03 de setembro de 1935. In: **Educação Pública na URSS, Coleção de Documentos** vol. 1917-1973. Moscou: "Pedagogia", 1935/1974. p. 170. [No original: ОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ И ВНУТРЕННЕМ РАСПОРЯДКЕ В НАЧАЛЬНОЙ, НЕПОЛНОЙ СРЕДНЕЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ, Из постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б), 3 сентября 1935 г. In: **НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ в СССР, Сборник документов** 1917-1973 тт.. Москва: «Педагогика», 1935/1974. с. 170.]

URSS; PC(b)US. Sobre o funcionamento das instituições educacionais superiores e sobre a gestão da escola superior, Resolução do SNK (Conselho dos Comissários do Povo) da URSS e do Comitê Central do PC(b)US, 23 de junho de 1936. In: **Educação Pública na URSS, Coleção de Documentos** vol. 1917-1973. Moscou: "Pedagogia", 1936/1974. p. 427. [No original: О РАБОТЕ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ И О РУКОВОДСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛОЙ, Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б), 23 июня 1936 г. In: **НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ в СССР, Сборник документов** 1917-1973 тт.. Москва: «Педагогика», 1936/1974. с. 427.]

VALLE, Lílian do. Categoria, teoria, conceito (para dizer o ser em múltiplos sentidos). **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 2, p. 303-320, Out/2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v6n2/06.pdf>

VAN DER VEER, René. Editor's Introduction Criticizing Vygotsky. **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 38, n. 6, p. 3-9, 2000.

VAN DER VEER; René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. Tradução Cecília C. Bartalotti. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**, vol 3, cap.5, s/d.

VIGOTSKI, Lev S. Prefácio. In: LEONTIEV, A.N. **Desenvolvimento da memória**: um estudo experimental de funções psicológicas superiores. Moscou: Leningrado: Editora Estatal Pedagógica, 1931. p. 06-13. [No original: Выготский, Л.С., ПРЕДИСЛОВИЕ. In: **Развитие памяти**: Экспериментальное исследование высших психологических функций. МОСКВА: ЛЕНИНГРА: ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧЕБНО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАЛЕЛЬСТВО, 1931. c. 06-13.] Disponível em: <https://www.twirpx. com/file/896642/>

VIGOTSKI, Lev S. **Desenvolvimento mental da criança no processo de aprendizagem**. Moscou: Leningrado: Editora Estatal Pedagógica, 1935[a]. [No original: **Умственное развитие детей в процессе обучения**. МОСКВА: ЛЕНИНГРА: ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧЕБНО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАЛЕЛЬСТВО, 1935[a]]

VIGOTSKI, Lev S. O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S. **Desenvolvimento mental da criança no processo de aprendizagem**. Moscou: Leningrado: Editora Estatal Pedagógica, 1935[b]. p. 3-20. [No original: ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ И УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ. In: **Умственное развитие детей в процессе обучения**. МОСКВА: ЛЕНИНГРА: ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧЕБНО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАЛЕЛЬСТВО, 1935[b]. c. 3-20]

VIGOTSKI, Lev S. Thinking and Speech. In: VIGOTSKI, Lev S. **The Collected Works of L.S.Vygotsky**. Volume 1: Problems of General Psychology. Tradução Sobranie Sochinenii. New York: Plenum Press, 1934/1987. p. 39-287.

VIGOTSKI, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev S; LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 1988. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev S. El método instrumental en psicología (1930/1960). In: VIGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

VIGOTSKI, Lev S. Psicología del adolescente. In: VIGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Ed. Visor, 1929-1931/1991.

VIGOTSKI, Lev S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931/1960). In: VIGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1931-1960/1991.

VIGOTSKI, Lev S. La crisis de los siete años. In: **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Ed. Visor, 1933-1934/1991.

VIGOTSKI, Lev S. A crise dos sete anos. In: VIGOTSKI, Lev S. **The Collected Works of L.S.Vygotsky**. Volume 5. Child Psychology. Tradução Marie Hall. New York: Springer Science+Business Media, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. Pedology of the Adolescent. In: **The Collected Works of L.S.Vygotsky**. Volume 5: Child Psychology. Tradução Mary J. Hall. New York: Springer Science+Business Media, 1929-1931/1998. p. 03-186.

VIGOTSKI, Lev S. The Problem of Age. In: VIGOTSKI, Lev S. **The Collected Works of L.S.Vygotsky**. Volume 5: Child Psychology. Tradução Mary J. Hall. New York: Springer Science, Business Media, 1932-1934/1998. p. 187-206.

VIGOTSKI, Lev S. **Pedologia da idade escolar**. Moscou: Ed. Departamento Pedagógico da Universidade Estatal de Moscou. Tarefas 1-8, 218f, 1928/1999. [No original: Педология школьного возраста. Москва: Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ, 218 с. Задания № 1-8, 1928/1999]

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª edição. São Paulo: Marins Fontes, 1934/2009.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. Org. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Tradução J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1926/2016.

VIGOTSKI, Lev S. O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1935/2016[a]. Cap. XX, p. 465-487.

VIGOTSKI, Lev S. A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar em função da aprendizagem. In: VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1935/2016[b]. Cap. XXI, p. 489-516.

VIGOTSKI, Lev S. Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1935/2016[c]. p. 517-545.

VIGOTSKI, Lev S. A análise pedológica do processo pedagógico. In: VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1935/2016[d]. pp.547-552.

VIGOTSKI, Lev S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. PRESTES, Zóia R.; TUNES, Elizabeth (orgs). Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 1934/2018.

VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R. **Estudos sobre a história do comportamento. Primata. Primitivo. Criança**. Moscou: Impressa Pedagógica, 1930/1993. [No original: Л.С.Выготский; А.Р.Лурия. Этюды по истории: Обезьяна. Примитив. Ребен. поведения. Москва: Педагогика-Пресс, 1930/1993.]

YASNITSKY, Anton. O Vigotski que nós (não) conhecemos: os principais trabalhos de Vigotski e a cronologia de sua composição. **Revista Psicológica**, n. 4, p. 62-70, 2011. [No original: **Психологический журнал.** Международного университета природы, общества и человека «Дубна». н. 1. 4, с. 62-70, 2011. Disponível em: <www.psyanima.ru>

YASNITSKY, Anton; VAN DER VEER, René. **Revisionist revolution in Vygotsky studies**. East Sussex: New York: Routledge, 2016.

ZAJDA, Joseph I. **Education in the USSR**. Australia: Pergamon Press, 1980.

ZALKIND, A.B. Psychoneurological study of national minorities. **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 31, n.1, pp. 11-12, 1930/1993.

ZAMSKY, X.C. Reforço da escola especial após resolução do CC do PCUS(b) de 4 de julho de 1936 "Sobre os desvios pedológicos no sistema do Narkompros". In: **Crianças com retardo mental**: a história de seu estudo, educação e instrução desde os tempos antigos até meados do século 20. Tese, 400 f. "Educação", 1995. [No original: Замский, Х. С. In: **УМСТВЕННО ОТСТАЛЫЕ ДЕТИ**: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. «Образование» 1995.]

ZINCHENKO, Vladmir P. Should the 'postulate of directness' be overcome? **History of the Human Sciences**, v. 28, n. 02, p. 51-71, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro 21: Quadro Geral Makarenko - Pedologia (Obras Pedagógicas - 8 vol.)

QUADRO GERAL MAKARENKO - PEDOLOGIA (OBRAS PEDAGÓGICAS - 8 vol.)		
Tomos	**TEXTOS**	**TEMAS DAS CRÍTICAS**
I	**Teses do relatório "Organização da educação da infância difícil" (1926)**	- crítica à A.B. Zalkind e P.G.Velky (ou Belsky): sobre chamada infância defeituosa; superestimação da psicologia no processo educativo.
	Encolher os ombros dos educadores (1932)	- crítica aos "educadores do Olimpo", em especial a algumas figuras do Comissariado do Povo da Ucrânia, funcionários do Instituto de Pesquisa em Pedagogia da Ucrânia - crítica à posição da reflexologia na educação; faz menção à A. S. Zaluzhny (veja a coleção: Pedologia e educação. M., 1928, p. 76).
	Experiência na metodologia de trabalho da colônia de trabalho infantil (Materiais do livro) (1932-1933)	- Sobre os métodos pedológicos de avaliação das crianças e a separação das mesmas em diferentes instituições de ensino (escolas regulares e especiais) - Sobre concepção de coletivo da pedologia
III	**Poema Pedagógico**	- Poucas menções à pedologia, feitas de forma irônica e, algumas vezes, indiretas.
IV	**Maxim Gorky na minha vida (p.08-18)**	- Dificuldades acerca do enfrentamento das posições pedológicas nas colônias
	Caso de festa Desempenho de fábrica "Rolamento de esferas" 24 de outubro de 1936 (p.27-35)	- Dificuldades acerca do enfrentamento das posições pedológicas nas colônias - Sobre os métodos pedológicos de avaliação da criança
	Fale sobre parentalidade - Conversação com um ativo em funcionamento em uma fábrica "Rolamento de esferas" (p.35-38)	- Relação entre a pedologia e teoria de Shulgin sobre o "fim da escola" - Menção ao periódico "*Educação Comunista*"
	O objetivo da educação (p.41-49)	- Sobre os métodos de ensino individuais e o espontaneísmo das orientações pedagógicas da pedologia - Menção ao periódico "*Educação Comunista*" - Sobre o problema da ausência da *meta* na pedologia e sua *natureza apolítica*
	Educação pública na URSS (p.51-59)	- Sobre métodos pedológicos na pedagogia
	Problemas da educação escolar soviética (teses) (p.118-121)	- Sobre o problema da ausência da *meta* na pedologia e sua *natureza apolítica*
	Problemas da educação escolar soviética (palestras) (p.123-203)	- Sobre o problema da ausência da *meta* na pedologia e sua *natureza apolítica* - Sobre concepção interacionista de coletivo da pedologia

	A educação do caráter na escola (p.207-210)	- Influência da pedologia na prática pedagógica
	Algumas conclusões da minha experiência de ensino (p.230-248)	- Sobre a relação "professor-aluno" na pedologia e o coletivo pedagógico - Referência indireta ao "Decreto do Conselho dos Comissários do Povo da URSS e no Comitê Central do Partido Comunista da União dos Bolcheviques “Sobre a organização do trabalho acadêmico e das rotinas internas das escolas primárias e secundárias de 3 de setembro de 1935" - Sobre o fatalismo da relação entre a hereditariedade e o meio no destino da criança (Referência à teoria de Lombroso)
V	**Do ensaio “Livro para os Pais” (p.250-262)**	- Sobre os métodos pedológicos de avaliação das crianças
	Materiais preparados com G.S. Makarenko (p.281-311)	- Sobre o fatalismo da relação entre a hereditariedade e o meio no destino da criança
VII	**Sobre o indivíduo e a sociedade (p.11-15)**	- Sobre concepção interacionista de coletivo da pedologia
	Literatura e arte na educação das crianças (p.26-50)	- Sobre os métodos pedológicos de avaliação das crianças - Sobre o problema da ausência da *meta* na pedologia e sua *natureza apolítica* - Sobre o fatalismo da relação entre a hereditariedade e o meio no destino da criança (Referência à teoria de Lombroso) - Dificuldades acerca do enfrentamento das posições pedológicas nas colônias
	Carta a A. Romitsin em 31 de agosto de 1938 (p.177-184)	- Dificuldades acerca do enfrentamento das posições pedológicas nas colônias
	Sobre a história “Bandeiras nas Torres” (p.191-197)	- Dificuldades acerca do enfrentamento das posições pedológicas nas colônias infanto-juvenis

APÊNDICE B

Quadro 22: Levantamento de obras pedológicas de Vigotski

OBRAS DE VIGOTSKI				
Autor(es)	**Data em que foi escrito**	**Data da primeira publicação**	**Título do trabalho**	**Publicações utilizadas**
Vigotski, L.S	1934	1934	- A construção do pensamento e da linguagem - Thinking and Speech	- São Paulo: Marins Fontes, 2009. 2ª edição. Trad. Paulo Bezerra. - The Collected Works of L.S.Vygotsky. Vol.1: Problems of General Psychology. New York: Plenum Press, 1987, pp.39-287. Traduzido de: Sobranie Sochinenii.
	1926	1926	Psicologia pedagógica	São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.
	1931	1931	Psicología del adolescente	Obras Escogidas. Tomo IV. Madri: Ed. Visor. 1984.
	1933-1934	1934	Palestras sobre Pedologia - Instituto Pedológico de Moscou // Fundamentos da Pedologia	PRESTES, Z; TUNES, E. (org.) Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia. Tradução do original em russo (Lektsii po pedologuii. Ijevsk: Izdatelskii dom “Udmurski universitet”, 2001. p. 9-150.) por Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro : E-Papers, 2018.
	1932	1983	O pensamento do escolar	“Uma aula de L. S. Vigotski”. Em: Orso, P.; Malanchen, J. e Castanha, A. P. Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução. Campinas: Navegando e Armazém do Ipê, 2017. p. 207-224.
	1930	1984	El instrumento y el signo en el desarrollo del niño	Obras Escogidas. Tomo VI. Madri: Ed. Visor. 1984.
	1931	1936	Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil	Obras Escogidas. Tomo V. Madri: Ed. Visor. 1983.
	1930	1930	Desarrollo cultural del niño con anomalías y difícil de educar	Obras Escogidas. Tomo V. Madri: Ed. Visor. 1983.
	1928	1928	Sobre la dinámica del carácter infantil	Obras Escogidas. Tomo V. Madri: Ed. Visor. 1983.
	1929	1929	Princípios básicos para elaborar un plan de	Obras Escogidas. Tomo V. Madri: Ed. Visor. 1983.

			investigación paidológica en el ámbito de la infancia difícil	
	1928	1928	El desarrollo de los niños difíciles y su estudio	Obras Escogidas. Tomo V. Madri: Ed. Visor. 1983.
	1928	1983	La infancia difícil	Obras Escogidas. Tomo V. Madri: Ed. Visor. 1983.
	1928	1929	Anomalías en el desarrollo cultural del niño	Obras Escogidas. Tomo V. Madri: Ed. Visor. 1983.
	1931	1960	Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores	Obras Escogidas. Tomo III. Madri: Ed. Visor. 1983.
	1926	1926	Prólogo al libro de Thorndike “Principios de enseñanza basados en la psicología” (**)	Obras Escogidas. Tomo I. Madri: Ed. Visor. 1982.
	1934	1934	La psicología y la doctrina de la localización de las funciones psíquicas superiores. (*)	Obras Escogidas. Tomo I. Madri: Ed. Visor. 1982.
	1930	1987	O problema da Idade (Age problem)	The Collected Works of L.S.Vygotsky. Volume 5 - Child Psychology.
	193?	1935	O desenvolvimento mental da criança no processo de ensino formal.	Москва. Педагогика-Пресс, 1935.
	1928	1999	Pedologia da idade escolar (1928) - (ex.4, 5, 6, 8)	Л.С. Выготский «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» // Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва. Педагогика-Пресс, 1999. Редакторы Л. М. Штутина, Л. М. Малова, 536 с.
Vigotski e Luria	1930	1993	Estudos da História do Comportamento.	Л.С.Выготский; АРЛурия Этюды по истории: Обезьяна. Примитив. Ребен. поведения. Москва. «Педагогика-Пресс» 1993.

(*) Texto publicado no Brasil em: Vigotski, L. S. Teoria e método em psicologia. Tradução do espanhol por Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

(**) Texto publicado no Brasil em: Vigotski, L. S. O desenvolvimento psicológico da criança. Tradução do espanhol por Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE C

Quadro 23: Conjunto das obras de Vigotski e Luria citadas nos artigos críticos.

	Obras de Vigotski e Luria citadas [383]	Autores/ Datas dos artigos críticos
Vigotski e Luria	*[Eitudy po istorii povedeniia] // [Studies in the history of behavior].*(1930)	- Abel'skaia e Neopikhonova (1932) - Razmyslov (1934) - Kozyrev & Turko (1936) - Rudneva (1937)
Vigotski	*[Pedology of the adolescent]* (1931)	- Abel'skaia e Neopikhonova (1932) - Feofanov (1932) - Razmyslov (1934) - Rudneva (1937)
	[Pedology of school age] (1928)	- Feofanov (1932) - Razmyslov (1934) - Rudneva (1937)
	[Thinking and speech] (1934)	- Kozyrev & Turko (1936) - Rudneva (1937)
	[Pedagogical psychology]. Rabpros, (1926)	- Razmyslov (1934) - Rudneva (1937)
	[Problems of contemporary psychology]. Giz. (1926)	- Razmyslov (1934)
	[The genetic roots of thinking and speech] *Estestvoznanie i Marksizm,* 1ª ed. (1929)	- Razmyslov (1934)
	Relatório apresentado na Academia de Educação Comunista intitulado "*On the methodological foundations of psychological study of culturally unique peoples*" (*)	- Razmyslov (1934)
	[*The pedology of psychology*] (*)	- Razmyslov (1934)
	[Consciousness as a problem of psychology] (1926)	- Razmyslov (1934)
	[*Lectures on pedology*] (2nd ed.). MGMI [Segundo Instituto Médico Estadual de Moscou]	- Kozyrev & Turko (1936)
	Prefácio do livro de Gesell: *Pedology ofearly childhood*, traduzido por Ostrovskii em (1932)	- Kozyrev & Turko (1936)
	[*Psikhologii*], (1931, Vol. 4, Nº 1).	- Kozyrev & Turko (1936)
	*[The mental development of the child in the process of formal education] (*1935)	- Rudneva (1937)
	[The collection *Psychology and Marxism] (*)*	- Rudneva (1937)
	Intr. à obra de Thorndike intitulada *Principles of education based on psychology* (1930)	- Rudneva (1937)
	*[Foundations of pedology] (*1934)	- Rudneva (1937)
LURIA	*[Psychoanalysis in the light of the principal trends in contemporary psychology]*. Kazan, (1923)	- Razmyslov (1934)
	[Psychology and Marxism]. Giz, (1925) (*)	- Razmyslov (1934)

Fonte: a autora

383 Nesta coluna, as referências das obras aparecem do modo como constam nos artigos do *corpus*. As obras destacadas com um (*) indicam às quais não tivemos acesso.

ANEXOS

ANEXO I

SOBRE DESVIOS PEDOLÓGICOS NO SISTEMA DO COMISSARIADO DO POVO PARA A EDUCAÇÃO

Resolução do Comitê Central do Partido Comunista (Bolchevique) da União Soviética - PC(b)US, de 4 de julho de 1936

O Comitê Central do Partido Comunista (Bolchevique) da União Soviética estabelece que o Comissariado do Povo da RSFSR e os Comissariados do Povo de outras Repúblicas da União perverteram a liderança da escola, expressa na implantação em massa dos chamados "pedologistas" nas escolas e confiou-lhes as funções mais importantes de gerenciar a escola e educar os alunos. Por ordens dos Comissários do Povo, os pedologistas foram incumbidos das tarefas de organizar as aulas, modificar e adaptar o programa escolar, dirigir todo o processo educacional com o "objetivo de pedologizar as escolas e os professores", determinar as razões do mau desempenho dos alunos, dirigir a educação política, determinar a profissão de formandos do ensino médio, transferir das escolas estudantes com baixo desempenho, etc.

A criação na escola de uma organização de pedologistas paralela ao corpo docente e independente dos professores, com centros administrativos próprios na forma de várias salas pedológicas, laboratórios regionais e institutos de pesquisa, a fragmentação do trabalho educacional entre professores e pedologistas, a partir da condição de que os professores foram controlados pela equipe pedológica - tudo isso não podia deixar de reduzir o efetivo papel e a responsabilidade do professor em estabelecer o trabalho educacional, não podia deixar de criar uma falta real de controle na gestão da escola, não podia deixar de prejudicar toda a causa da escola soviética.

Esse dano foi exacerbado pela natureza e metodologia do trabalho pedológico na escola. A prática dos pedologistas, realizada em pleno isolamento das atividades do professor e da escola, concentrou-se principalmente em experimentos pseudocientíficos e na realização de inúmeros exames entre crianças na idade escolar e seus pais na forma de questionários, testes, etc., sem sentido e prejudiciais, condenados há muito tempo pelo Partido. Essas “pesquisas” supostamente científicas, conduzidas entre um grande número

de estudantes e seus pais, foram direcionadas principalmente a estudantes que não estavam indo bem ou que não se adaptavam à estrutura do regime escolar e deveriam provar, supostamente, do ponto de vista “científico” “biossocial” da pedologia moderna, a condicionalidade hereditária e social do mau progresso do aluno ou defeitos individuais em seu comportamento, para encontrar o máximo de influências negativas e transtornos patológicos do aluno, sua família, parentes, antepassados, ambiente social e, assim, encontrar um motivo para remover os alunos do sistema escolar regular.

Para os mesmos fins, a pedologia realizou um extenso sistema de pesquisas sobre o desenvolvimento intelectual e a superdotação de crianças em idade escolar, transferidas acriticamente da pedologia burguesa para o solo soviético e representando uma forma de zombaria dos estudantes, contrária às tarefas da escola soviética. Crianças de 6 a 7 anos de idade foram submetidas a perguntas casuísticas padrão, após as quais foram determinadas sua "idade pedológica" e o grau de seu talento mental.

Tudo isso acarretou com que mais e mais crianças fossem matriculadas na categoria de retardados mentais, deficientes e "difíceis".

A partir da classificação dos escolares submetidos ao “estudo” pedológico em uma das categorias mencionadas, os pedologistas determinavam que as crianças fossem removidas das escolas regulares para escolas e turmas “especiais” para crianças “difíceis”, com retardo mental, psiconeuróticas, etc.

O Comitê Central do Partido Comunista (Bolchevique) da União Soviética aponta que, como resultado das atividades prejudiciais dos pedologistas, o estabelecimento de escolas "especiais" foi realizado em uma escala ampla e cada vez maior. Ao contrário das instruções diretas do Comitê Central do Partido Comunista (Bolchevique) da União Soviética e do Conselho dos Comissários do Povo da URSS para criar duas ou três escolas para estudantes deficientes e com distúrbios, o Comissariado do Povo do RSFSR criou um grande número de escolas "especiais" de vários nomes, nas quais a grande maioria dos estudantes é composta por crianças completamente normais e que devem ser transferidas de volta para escolas regulares. Nessas escolas "especiais", juntamente com crianças deficientes, crianças talentosas e inteligentes foram testadas e classificadas indiscriminadamente por pedologistas como crianças "difíceis", com base em suas teorias

pseudocientíficas. Quanto à organização do trabalho educacional desenvolvido nessas escolas "especiais", o Comitê Central do Partido Comunista (Bolchevique) da União Soviética considera como completamente intolerável, à beira da irresponsabilidade criminal. As escolas “especiais” foram essencialmente negligenciadas, seu programa acadêmico, o regime educacional e o ensino nessas escolas foram entregues aos professores e educadores de menor qualificação. Nenhum trabalho educacional sério foi organizado nessas escolas. Como resultado, um grande número de crianças que, em uma escola normal, são facilmente corrigíveis e se tornam estudantes ativos, conscientes e disciplinados, adquirem maus hábitos e inclinações na escola “especial” e se tornam cada vez mais difíceis de se corrigir.

O Comitê Central do Partido Comunista (Bolchevique) da União Soviética considera que esses desvios da política educacional do Partido na prática dos órgãos do Comissariado do Povo só puderam surgir pelo fato de os Comissários do Povo ainda estarem distantes das tarefas vitais e básicas de direção da escola e do desenvolvimento da ciência pedagógica soviética.

Somente a negligência do Comissariado do Povo com a condução da ciência e da prática pedagógica pode explicar o fato de que a teoria anticientífica da "morte da escola", condenada pelo Partido, continuou a ser reconhecida pelo Comissariado do Povo até recentemente, e seus adeptos pedologistas foram implantados nas escolas em uma escala cada vez mais ampla.

Somente a flagrante desatenção dos Comissários do Povo com as tarefas de estabelecer corretamente a educação da geração mais jovem e a ignorância de vários de seus líderes pode explicar o fato de que, no sistema dos Comissários do Povo, a pedagogia foi declarada com desprezo como "empirista" e "disciplina pseudocientífica" e, ainda assim, a superficial, oscilante e indeterminada em seu conteúdo e método da chamada pedologia, cheia de tendências antimarxistas prejudiciais, foi declarada uma ciência universal, projetada para direcionar todos os aspectos do trabalho educacional, incluindo o da formação de pedagogos e professores.

Somente a negligência quanto ao desenvolvimento da ciência pedagógica soviética pode explicar o fato de que a vasta e versátil experiência de um grande exército

de trabalhadores da educação não seja desenvolvida e generalizada e que a pedagogia soviética esteja em segundo plano para o Comissariado Popular de Educação, enquanto representantes da pedologia contemporânea tenham uma ampla oportunidade de difundirem visões pseudocientíficas prejudiciais e de produzirem experimentos massivos, mais que duvidosos, em crianças.

O Comitê Central do Partido Comunista (Bolchevique) da União Soviética condena a teoria e a prática da chamada pedologia moderna. O Comitê Central do Partido Comunista (Bolchevique) da União Soviética considera que tanto a teoria quanto a prática da chamada pedologia se baseiam princípios pseudocientíficos e antimarxistas. Essas disposições incluem, em primeiro lugar, a principal "lei" da pedologia moderna - a "lei" do condicionamento fatalista do destino das crianças por fatores biológicos e sociais, sob a influência da hereditariedade e de uma espécie de ambiente imutável. Essa "lei" profundamente reacionária está em flagrante contradição com o marxismo e com toda a prática da construção socialista, que reeducou com sucesso as pessoas no espírito do socialismo e está eliminando os vestígios do capitalismo na economia e na consciência do povo.

O Comitê Central do Partido Comunista (Bolchevique) da União Soviética estabelece que tal teoria só poderia surgir como resultado da transferência acrítica à pedagogia soviética das visões e princípios da pedologia burguesa anticientífica, que visa provar que o talento especial justifica a existência de direitos especiais das classes exploradoras e "raças superiores", a fim de manter o domínio das classes exploradoras e, por outro lado, justificar a condenação das classes trabalhadoras e das "raças inferiores" à desgraça física e espiritual. Essa transferência dos princípios anticientíficos da pedologia burguesa para a ciência soviética é ainda mais prejudicial porque se esconde por trás de fraseologia "marxista".

O Comitê Central do Partido Comunista (Bolchevique) da União Soviética acredita que a criação de uma ciência marxista da infância só é possível com base na superação dos princípios não científicos da chamada pedologia moderna acima expostos e nas críticas severas a seus ideólogos e profissionais, com base na restauração completa da pedagogia como ciência e dos educadores como seus portadores e guias.

O Comitê Central do PC(b)US resolve:

1.Restaurar plenamente os direitos da pedagogia e dos professores.
2.Encerrar o vínculo pedagógico dos pedólogos nas escolas e remover os livros didáticos de pedologia.
3.Propor ao Comissariado do Povo da RSFSR e aos Comissários do Povo de outras repúblicas da União a revisão das escolas para crianças com dificuldade de educação e a transferência da maior parte das crianças para as escolas normais.
4.Reconhecer como incorretas as decisões do Comissariado do Povo da RSFSR sobre a organização do trabalho pedológico e a Resolução do Conselho dos Comissários do Povo da RSFSR de 7 de março de 1931, "Sobre a organização do trabalho pedológico na república."
5.Abolir o ensino da pedologia como ciência especial em Institutos Pedagógicos e Escolas Técnicas.
6.Criticar na imprensa todos os livros teóricos dos pedologistas atuais publicados até agora.
7.Transferir pedologistas profissionais para a função de professores, se assim o desejarem.
8.Determinar o envio, no prazo de um mês, de relatório do Comissariado Popular da Educação da RSFSR ao Comitê Central do Partido Comunista da União Soviética (Bolchevique) sobre os progressos na implementação das presentes resoluções.

Comitê Central do PC(b)US, 5 de julho de 1936.