

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

TESE DE DOUTORADO

*A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra
de A. R. Luria: Implicações para a Educação
Escolar e para a Compreensão dos Problemas de
Escolarização.*

SILVANA CALVO TULESKI

ORIENTADOR:

Prof. Dr. NEWTON DUARTE

LINHA DE PESQUISA: EPISTEMOLOGIA DO TRABALHO EDUCATIVO

ARARAQUARA

2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

TESE DE DOUTORADO

*A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra
de A. R. Luria: Implicações para a Educação
Escolar e para a Compreensão dos Problemas de
Escolarização.*

Tese apresentada como exigência parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação
Escolar ao Programa de Pós-Graduação da
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara,
sob orientação do Prof. Dr. Newton Duarte.

SILVANA CALVO TULESKI
2007

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Newton Duarte
UNESP Araraquara
(orientador)

Profa. Dra. Marilene Rabelo Proença de Souza
USP São Paulo

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
UEM Maringá

Profa. Dra. Lígia Márcia Martins
UNESP Bauru

Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida
UNESP Araraquara

Araraquara, 09 de Março de 2007

Profa. Esp. Vera Lúcia de Campos Rotter

Revisora das traduções em inglês

Profa. Esp. Maria de Fátima Vieira

Revisora das traduções em francês

As traduções do espanhol são de responsabilidade da autora.

Agradecimentos

Aos meus pais que sempre foram grandes incentivadores nas horas mais difíceis.

Aos meus filhos que me apoiaram direta e indiretamente proporcionando momentos bons e necessários de “desligamento”.

Às amigas e companheiras de doutorado Nádia Eidt e Sônia Shima Barroco, que comigo compartilharam as angústias e sofrimentos decorrentes de uma investigação científica.

À amiga Lenita que ouviu minhas lamentações e me “arrastou” nas horas mais difíceis para atividades alegres e descontraídas e também leitora crítica do que escrevi.

À amiga Vera, distante fisicamente, mas próxima afetivamente, que colaborou comigo no entendimento dos textos em inglês.

Aos companheiros do Diretório de Pesquisa intitulado Psicologia Histórico-cultural e Educação, notadamente Nádia Eidt, Sandro Almeida, Marilda Gonçalves Dias Facci, Graziela Luckesi, Sônia Mari Shima Barroco, Marta Chaves, que forneceram direta e indiretamente apoio logístico e bibliográfico para que esta tese chegasse ao fim.

Ao orientador doutor Newton Duarte, que com sua competência teórica auxiliou no delienamento e sistematização do trabalho.

Aos professores doutores José Luis Vieira de Almeida e Lígia Márcia Martins que na banca de qualificação foram decisivos com suas observações para lapidar o “material bruto” desta pesquisa.

À banca de defesa pela disponibilidade em aceitar participar e compartilhar comigo deste momento tão importante em minha carreira acadêmica.

Sumário

Resumo	viii
Abstract	ix
Introdução	1
1 A Influência da Psicologia Ocidental nos Primeiros Trabalhos de Luria.....	13
1.1 Contextualizando o início de sua trajetória científica	13
1.2 Estudos sobre as emoções e conflitos humanos	21
2 A Elaboração da Psicologia Histórico-Cultural Juntamente com Vigotski.....	40
2.1 A constituição da troika.....	40
2.2 Os estudos sobre a história do comportamento	46
2.3 Os estudos interculturais.....	80
2.4 Os estudos com pares de gêmeos idênticos	97
3 Driblando a Censura Stalinista: o uso do jargão pavloviano nos trabalhos das décadas de 30, 40 e 50.....	106
3.1 Contextualizando este período.....	106
3.2 Os estudos sobre afasia traumática.....	114
3.3 Os estudos na área da deficiência mental	143
4 Tributo a Vigotski: o <i>boom</i> das publicações de Luria das décadas de 60 e 70... 171	
4.1 Gênese da atividade consciente humana	172
4.2 O papel da linguagem na formação das funções psicológicas superiores	202
5 Contribuições dos Estudos de Luria para a Educação e Psicologia	227
5.1 Uma nova fórmula para a educação escolar: ensino + aprendizagem = desenvolvimento.....	228
5.2 As apropriações contemporâneas dos conceitos lurianos e suas consequências.....	248
5.3 A necessidade atual de superação da consciência alienada por uma consciência revolucionária e transformadora.....	297
Considerações Finais.....	321
Referências	328

Anexos.....	344
A Regiões do cérebro: temporal, parietal, occipital e frontal	345
B Afasia acústica temporal.....	346
C Afasia motora aferente ou apráxica.....	347
D Afasia motora eferente ou cinética.....	348
E Afasia semântica	349
F Diagramas e esquemas articulatórios	350
G Diagramas de preposições e frases.....	352
H Sistemas Funcionais e suas áreas	353
I Primeiro sistema funcional	354

Resumo

A presente pesquisa, de natureza conceitual, procurou compreender a obra de A. R. Luria (1902-1977) como determinada pela concretude de seu contexto histórico, isto é, a Rússia pós-revolucionária como marco inicial de seus estudos e pesquisas e, posteriormente, a União Soviética sob o regime stalinista. Para isso, foi realizada uma extensiva pesquisa das publicações deste autor, evidenciando a crescente sistematização dos conceitos e método para a compreensão da constituição da consciência humana, tomando-se por base seus fundamentos filosóficos e epistemológicos. Os estudos de Luria foram organizados por etapas - antes de Vigotski, em conjunto com ele e após sua morte - devido ao *aparente* redirecionamento dado às suas pesquisas, durante o stalinismo, que o fez concentrar-se mais na área da neuropsicologia. Observou-se que suas obras mais conhecidas no Ocidente quando desligadas de seus fundamentos marxistas, vêm dando base a apropriações indevidas de seus conceitos e associações a autores cuja base epistemológica é contrária. Entende-se que apenas o resgate da obra luriana em seu conjunto, bem como de seus fundamentos marxistas possibilita compreender o funcionamento cerebral como materialização das funções psicológicas superiores, de origem cultural, opondo-se ao reducionismo biológico ou subjetivo, hegemônico na atualidade. Para esta empreita, foi demonstrado que Luria deu continuidade aos pressupostos vigotskianos em suas pesquisas sobre o funcionamento cerebral e suas patologias, a despeito do acirramento do “stalinismo” na União Soviética após a morte de Vigotski, em 1934, superando a compreensão do homem como mais uma espécie sujeita, em seu desenvolvimento, às condições de maturação de seu organismo biológico, e, portanto, limitada por tais condições que independem de aspectos sócio-culturais, em direção a uma nova forma de entendimento do desenvolvimento e aprendizagem humanos, como um vir-a-ser. Para ele, quanto maior a complexidade das relações sociais, mais imprescindível é a educação sistematizada em dois sentidos: como garantia de continuidade e desenvolvimento do processo de humanização e como possibilidade de alteração ou superação dos entraves que impedem que este processo se dê em todos os indivíduos no interior da sociedade. Baseando-se em Vigotski, postulou que a consciência é a “vida tornada consciente” e que portanto, não são os processos internos nas estruturas receptoras que se refletem na consciência, mas é o mundo exterior que sempre se reflete nela. Desta forma, a “arquitetura” dos sistemas funcionais cerebrais subjacentes, que possibilitam o reflexo consciente da realidade, não permanece constante ao longo do desenvolvimento, isto é, não é estática, mas justamente é no e pelo reflexo da realidade, entendido aqui como processo, que se constituem as formas mais complexas do psiquismo humano, suas ligações funcionais. Só tal abordagem do problema vai além das compreensões organicistas e biologicizantes existentes no âmbito da Psicologia e da Educação, pois afirma a unidade dialética corpo/mente, indivíduo/sociedade que se dá por meio do trabalho ou da atividade humana, que permite entender os problemas de escolarização como constituídos historicamente, indicando enfrentamentos práticos para a crescente patologização dos indivíduos na escola.

Palavras-chave: A. R. Luria; Materialismo-Histórico; Problemas de escolarização; Dialética corpo e mente; Psicologia Histórico-Cultural.

Abstract

The present research, of conceptual nature, aimed at understanding the work of A. R. Luria (1902 – 1977) as determined by the concreteness of its historical context, i.e., the post-revolutionary Russia as the initial mark for his studies and research and, subsequently, the Soviet Union under Stalinist regime. In order to do so, extensive research was done into this author's publications, evidencing the increasing systematization of concepts and method for the understanding of how the human conscience is constituted, having its philosophical and epistemological foundations as basis. Luria's studies were organized in stages – before Vigotski, along with him and after his death – due to the apparent redirection given to his research, during Stalinism, which made him focus more on the neuropsychological area. It was observed that his most renowned pieces in the West when disconnected of its Marxist foundations have been giving basis to improper appropriations of its concepts and associations to authors whose epistemological basis is contrary. It is understood that only the rescue of Luria's work in its whole, as well as its Marxist foundations, enables the understanding of the brain work as materialization of the superior psychological functions, of cultural origin, opposing to the biological or subjective reductionism, presently hegemonic. For this purpose, it was demonstrated that Luria continued with the Vigotskian postulations in his research on the brain work and its pathologies, despite the incitement of “Stalinism” in the Soviet Union after Vigotski's death in 1934, overcoming the comprehension of the human being as one more species subject, in its development, to the conditions of maturation in its biological organism, and, therefore, limited by such conditions which prevent the social-cultural aspects, towards a new way of understanding human development and learning, from coming to be. For him, the more complex the social relations are, the more vital the systematic education is in two ways: as a guaranty of continuity and development of the humanization process and as a possibility of altering or overcoming the obstacles blocking this process from happening in every member within the society. Based on Vigotski, it was postulated that the conscience is “life made conscious” and, therefore, what reflects in the conscience are not the inner processes in the receiving structures but the outer world which always does. This way, the “architecture” of the underlying brain functional systems, which enable the conscious reflex of reality, does not stay constant throughout development, i.e., it is not static, but it is precisely in and by the reflex of reality, understood here as process, that the more complex forms of the human psychism and its functional connections are constituted. Only such approach to the problem goes beyond the organicist and “biologizing” understanding existing in Psychology and Education, for it affirms the body/mind, individual/society dialectic unity which exists through human work or activity, which allows the understanding of the schooling problems as historically constituted, indicating practical confrontations for a growing pathologization of the individuals at school.

Key-words: A. R. Luria; Historical-Materialism; Schooling problems; Body and mind Dialectic; Historical-Cultural Psychology.

Introdução

A preocupação em estudar o tema em questão foi despertada pela prática profissional em psicologia escolar. Na década de 1990, foram desenvolvidos trabalhos como psicóloga escolar na rede pública municipal de ensino e em uma escola privada, ambas do município de Maringá. No mesmo período, frequentou-se o Curso de Especialização em Psicologia da Educação, oferecido pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual de Maringá, no Estado do Paraná.

Estas duas experiências – a prática e a teórica – combinaram-se de uma maneira extremamente rica, definindo os rumos dos estudos e pesquisas da autora. No curso de especialização, houve o primeiro contato com a teoria de L. S. Vigotski¹ (1896-1934) e, logo de início, foi possível entender que tal perspectiva poderia responder a diversos questionamentos sobre os conteúdos e metodologias adotados nas escolas.

No grupo de psicólogos da rede municipal de ensino, as angústias eram semelhantes e percebiam-se as limitações de algumas correntes teóricas para dar conta dos problemas que a prática impunha a todos: psicólogos escolares, pedagogos e professores. Decidiu-se, na época, organizar um grupo de estudos, procurando compreender a perspectiva teórica de L. S. Vigotski e como esta poderia contribuir para a prática de todos.

Interessante que, logo em seguida, houve a contratação para trabalhar como psicóloga em uma escola privada e um dos fatores responsáveis por tal contratação foi o engajamento na especialização e o início das leituras referentes a Vigotski. Este fator foi decisivo porque a escola estava em um período de transição: queria abandonar uma prática pedagógica tradicional e buscava um outro referencial teórico para respaldar sua nova prática, sendo que a equipe pedagógica da escola – da qual o psicólogo faz parte – já estava realizando discussões sobre os textos de Vigotski e sobre o Currículo Básico das Escolas Públicas do Paraná, que possuía, na época, uma orientação histórica em relação aos conteúdos e formas de avaliação.

¹ Neste trabalho, fez-se a opção pela adoção da grafia do nome deste autor como VIGOTSKI, por ser considerada mais adequada para a língua portuguesa. No entanto, quando forem citadas as referências, serão respeitadas as grafias utilizadas pelos diversos tradutores, pois serão estas que constarão na bibliografia para fins de consulta.

Pode-se perceber, pelo relato acima, o quanto a convergência teórico-prática foi frutífera, sobretudo em dois sentidos. O primeiro diz respeito ao enriquecimento proporcionado por três grupos distintos de discussão: o acadêmico (da especialização), o grupo de psicólogos da rede pública municipal e a equipe pedagógica da escola privada (composto, em sua grande maioria, por professores e pedagogos), sendo que a discussão realizada em um contribuía para o avanço nos demais e vice-versa. O segundo referia-se à aplicabilidade da teoria no contexto educacional, um campo fértil para o desabrochar de inúmeros questionamentos quanto à operacionalização da proposta de L. S. Vigotski no interior da sala de aula e em relação à maneira como eram compreendidos (nos três grupos) seus pressupostos teóricos.

As dúvidas e inquietações e, muitas vezes, a consciência de que se realizava uma simplificação da teoria ao adaptá-la à prática, unida aos questionamentos de alguns professores que diziam: “Mas, se é só trabalhar com as crianças em grupo e estimular suas discussões e argumentações, é muito parecido com o construtivismo...”, preocupavam a todos porque, embora estivesse claro que havia uma disparidade enorme entre os pressupostos teóricos de Piaget e de Vigotski, não era ainda possível compreender porque, no campo da prática, tudo parecia tão semelhante.

Tais dúvidas foram esclarecidas anos mais tarde, durante os estudos no Mestrado em Fundamentos de Educação, pela Universidade Estadual de Maringá. Nele, além de se obter uma compreensão da historiografia da educação, foram realizadas leituras dos textos de Marx e Engels, que ofereceram condições para um entendimento maior dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, objeto de estudo na época.

Em 1999, ocorre a defesa da dissertação, intitulada “*Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida*” (TULESKI, 1999). Este trabalho teve como objetivo analisar como os pesquisadores, até a década de 1990, nacionais e internacionais, vinham interpretando a teoria de Vigotski e, logo em seguida, foi efetuada uma leitura extensiva dos textos do autor à luz das condições sócio-político-econômicas da Rússia pós-revolucionária, buscando a compreensão do sentido de seus postulados teóricos.

Durante o mestrado, no entanto, ocorreu o desligamento da rede pública municipal de ensino e da escola privada, em função da aprovação no concurso para professora efetiva da Universidade Estadual de Maringá. Assim, em 1997, deu-se início ao trabalho como docente do Curso de Psicologia, na área de psicologia escolar, tendo como atividade principal a supervisão de estágio curricular para o 5º ano da graduação. Em 2000,

é assumida, também, a coordenação da área de Psicologia Escolar da Unidade de Psicologia Aplicada (UPA), responsável pelos estágios no âmbito escolar.

A partir da inserção no estágio supervisionado, que é direcionado às escolas públicas estaduais e, sobretudo pelo intercâmbio com os professores supervisores da área de psicologia clínica, os quais supervisionam o trabalho dos estagiários nos atendimentos psicoterápicos (infantis, adolescentes e adultos), realizados no âmbito da clínica-escola ou Unidade de Psicologia Aplicada/UPA, algumas preocupações foram surgindo.

A primeira delas dizia respeito ao número de crianças e adolescentes encaminhados pelas escolas públicas à UPA para atendimento psicoterápico, os quais, segundo alguns professores supervisores da área clínica, apresentavam unicamente queixa de problemas de aprendizagem. Tal fato determinou um levantamento realizado pelo técnico em psicologia escolar da UPA, para verificar o percentual de tais encaminhamentos mediante as queixas registradas nas triagens realizadas pela clínica-escola. Chegou-se a um índice de 60% dos encaminhamentos feitos por escolas públicas, de crianças e adolescentes para atendimento psicoterápico.

A constatação do dado, em si, não foi de grande surpresa, pois já existiam textos publicados sobre o assunto, referindo-se a dados coletados em pesquisas realizadas pelo Instituto de Psicologia da USP, como as de Machado (1996), Souza (2000) e Boarini (1993) da Universidade Estadual de Maringá, em relação aos encaminhamentos realizados para as Unidades Básicas de Saúde (UBS). No entanto, dois outros problemas delineavam-se: o primeiro era que, se estas crianças estavam sendo encaminhadas para tratamento psicológico por não conseguir aprender, existiria, como base de tal prática, tanto um fracasso da escola em ensinar quanto uma individualização do problema, ou seja, o não aprender estava sendo visto como um problema da criança, situado no âmbito de sua psique ou organismo. Outro problema que se apresentava era de ordem prática, isto é, o que fazer, de fato, com tais crianças, tendo consciência de que, deste universo, algumas poderiam necessitar de atendimento psicoterápico (um número reduzido), outras poderiam estar apresentando um distúrbio de aprendizagem (talvez orgânico) e outras apresentariam dificuldades de aprendizagem produzidas por uma escola que vem fracassando em sua função de ensinar.

Tal problemática levou à busca de referenciais teóricos para o entendimento do que seriam problemas ou dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem. A participação em cursos e congressos sobre o assunto, bem como a busca de bibliografias

que pudessem auxiliar nesta compreensão se intensificaram, tendo-se em mente encontrar referenciais que se aproximassem dos estudos sobre Vigotski, mas que trouxessem subsídios para o entendimento das dificuldades e distúrbios de aprendizagem, ao mesmo tempo que sinalizassem para uma atuação prática neste âmbito.

O contato com as bibliografias fez com que se observasse o nome de Luria (1902-1977), citado particularmente em estudos relacionados à Neuropsicologia e Neurociências contemporâneas. Mais surpreendente ainda eram os encaminhamentos práticos resultantes que, em grande parte pouco ou nada, referiam-se ao social e cultural e muito se aproximavam de uma visão de cunho organicista.

Neste percurso, constatou-se que a escola, cada vez mais, vinha se defrontando com o “não aprender” no interior das salas de aula². Este fato colocava a necessidade de se adotar um referencial teórico que compreendesse o homem como alguém que se produz e reproduz no interior de relações sociais históricas, opondo-se à prática ideológica de atribuição das causas ao indivíduo aprendiz, ora a seu organismo, ora a seu psiquismo, justificando as desigualdades sociais como naturais, desconsiderando as implicações sócio-educacionais ou histórico-sociais do problema que vem servindo de apoio para a proliferação de clínicas especializadas em psicopedagogia e afins, independentemente de já existirem estudos sobre a produção social do fracasso escolar, como as de Schneider (1985), Patto (1990), Fernandes (1993), Carvalho (AQUINO, 1997), entre outros. A preocupação que se instalou foi decorrente da observação de que estava havendo uma retomada das concepções patologizantes do não-aprender, tão criticadas desde a década de 1980 e que estavam tornando-se, novamente, hegemônicas por meio do viés médico adotado pela neuropsicologia e neurociências.

A inquietação acima exposta provocou a necessidade de um estudo aprofundado das concepções lurianas, possibilitando a elaboração desta pesquisa de doutorado. Entende-se, aqui, que a compreensão da unidade dialética entre corpo e mente, biológico e social tal como Luria propõe, objeto principal da presente tese, possa contribuir para a superação das práticas patologizantes na área educacional, além de demonstrar a relação orgânica existente entre Psicologia e Educação. De acordo com o próprio Luria,

² Isto pode ser verificado em pesquisa recente divulgada pelo Ministério da Educação. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nível de leitura e matemática da maioria dos alunos é crítico**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/rotina/saeb/news02_02.htm. . Estudo intitulado “qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da quarta série do ensino fundamental” (2000) demonstra que, em língua portuguesa, somente 5% da amostra podem ser considerados leitores competentes (evidenciam habilidades de leitura compatíveis com a série cursada e dominam alguns recursos lingüísticos) e em matemática, apenas 7% conseguem resolver problemas de forma coerente.

desde o início de sua existência como ciência, a psicologia vem se debatendo entre duas tendências, aparentemente opostas: o subjetivismo e o materialismo mecanicista. A primeira tende a descolar os processos mentais ou psíquicos de seu substrato orgânico, abordando-os como processos espirituais, enquanto que a segunda tendência reduz o comportamento humano a reflexos condicionados, organicamente estruturados.

Vigotski já discutia a oposição corpo e mente nas teorias psicológicas em seu texto *O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica* (1996) originalmente publicado em 1927³. Neste texto, já procurava analisar as teorias psicológicas de sua época para explicitar as tendências objetivas que conduziam os postulados científicos. A cisão existente na psicologia, portanto, entre dois posicionamentos aparentemente distintos mostra que a discussão é ideológica e não científica, no sentido de buscar a verdade ou apreender a natureza social das idéias. Neste sentido, a dicotomia entre teorias materialistas e idealistas não só representa, na sociedade burguesa, a divisão entre duas classes que se opõem, mas estas expressam a divisão, no processo do trabalho, entre pensar e o fazer, entre interesse individual e a realização social. Assim, a superação de tal cisão no mundo das idéias está condicionada à superação dessa dicotomia na realidade objetiva, que seria resolvida com a superação do materialismo mecanicista pelo materialismo histórico dialético (TULESKI, 1999). Com base no método materialista histórico, Vigotski demonstra quanto esta oposição ou divisão entre tendências no campo da psicologia é uma expressão da fragmentação existente no interior da sociedade burguesa. Além disso, denuncia o afastamento da psicologia dos aspectos culturais e sociais humanos.

Duarte (2000b) faz referência a textos de Marx em que este critica a naturalização do social realizada pelos economistas clássicos ao teorizarem sobre o capitalismo. O “esvaziamento” no capitalismo, das relações sociais e, conseqüentemente, do indivíduo, caracterizado por Marx e bem explorado por Duarte (2000b, p. 116), “que resulta da universalização do valor de troca como mediação fundamental entre os seres humanos e destes com os produtos materiais e intelectuais de sua atividade social”, gera também, no âmbito da psicologia, como já nos apontou Vigotski, a aparente oposição entre corpo e mente. Oposição esta aparente por ser desconsiderado, nas duas tendências, o

³ Este texto foi editado em português como o título *Teoria e Método em Psicologia*, São Paulo: Martins Fontes, 1996.

contexto histórico-social como determinante e determinado pelas ações humanas, o que as conduz diretamente a uma concepção reducionista de homem, segundo o próprio Vigotski.

Como Duarte (2000b), não se quer aqui estabelecer uma oposição entre o mundo natural e o mundo social, mas sim reafirmar a diferença qualitativa entre o homem e os demais animais⁴, como Vigotski caracterizou em vários de seus escritos. Para Vigotski⁵, foi o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, filogeneticamente engendradas pela utilização de instrumentos e da linguagem durante o processo de trabalho humano, que operou o salto qualitativo da espécie humana, do biológico ao cultural, em relação às outras espécies animais. O homem como ser vivo possui uma estrutura biológica que não pode ser ignorada. Mas, como demonstra Duarte (2000b), é necessário que se reconheça a ineliminável relação entre natureza orgânica e sociedade como princípio ontológico fundamental, juntamente com o reconhecimento “da existência de um salto na passagem da evolução da vida sobre a face da Terra, como história da natureza orgânica, para história social (p.116)”.

Toma-se como pressuposto que o homem apenas se humaniza em sociedade ou, dito de outra forma, que seu processo de humanização se dá pela inserção da criança em seu meio histórico e cultural por meio das apropriações e das objetivações produzidas historicamente pela humanidade, dependendo mais destas do que propriamente de sua herança genética para desenvolver-se. Sob esta concepção, pretende-se compreender tanto os textos de Luria quanto as interpretações que hoje vêm sendo realizadas de seus escritos na área educacional.

Luria (1994 a, p. 17-19) já apontava o quanto a Psicologia, apesar dos avanços alcançados, vinha negligenciado o fato de que muitos processos mentais são sócio-históricos em sua origem. Afirmava, em consequência, que “os padrões descritos acabam sendo sempre os mesmos, para homens e animais, para homens de diferentes culturas e épocas históricas distintas e para processos mentais elementares e formas complexas de atividade mental”.

⁴ Esta idéia é discutida no artigo de Duarte, intitulado A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, p. 79-115, 2000 a.

⁵ Como referência para este assunto: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a História do Comportamento – Simios, Homem Primitivo e Criança*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996; VYGOTSKI, L. S. *El Problema do Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores*, Vol. III, Obras Escogidas, Madri:Visor, 1995; VYGOTSKI, L. S. *Conferencias sobre Psicologia*, Vol. II, Obras Escogidas, Madri:Visor, 1993; entre outras.

Diante do exposto, percebe-se quanto a afirmação de Luria continua vigorando no âmbito da Psicologia ainda hoje, em particular quando esta se pauta na Neuropsicologia e Neurociências moderna. Parece que tal tendência vem tendo força cada vez maior tanto no campo teórico quanto prático. O interesse crescente pelo estudo do cérebro na atualidade e os avanços da genética têm reforçado ainda mais a tendência já descrita de naturalizar problemas de ordem social e reduzir as diferenças às competências inatas. Luria foi eleito como autor principal desta tese de doutoramento por dois motivos: primeiramente por ser um dos fundadores da Teoria Histórico-Cultural, juntamente com Vigotski e Leontiev, e seu continuador após a morte do primeiro; em segundo lugar, por ter se dedicado ao estudo do cérebro, em oposição a duas tendências existentes na época - o localizacionismo estreito e a visão holística - e que permanecem até hoje no campo da Neuropsicologia e Neurociências.

No livro autobiográfico intitulado *A Construção da Mente*, Luria expõe sua trajetória de pesquisa e suas descobertas do funcionamento cerebral, juntamente com Vigotski. Ele deixa claro que “[...] uma teoria da organização cerebral das funções superiores tem que levar em conta determinados processos (como aqueles envolvidos no ato de escrever) que dependem parcialmente de mediadores externos, historicamente condicionados” (LURIA, 1992, p. 131).

Para Luria (1992), portanto, a Psicologia só pode desenvolver-se em estreita ligação com outras ciências, as quais não a substituem, mas trazem informações importantes para a elucidação do seu objeto de estudo. Para ele, a verdadeira relação entre a Psicologia e a Fisiologia consiste em que “a primeira estuda as formas e meios de atividade que surgiram no processo da história social e **determinam** o comportamento, enquanto a fisiologia da atividade nervosa superior estuda os mecanismos naturais que **materializam** ou realizam este comportamento” (LURIA, 1992, p. 9). No entanto, a ligação entre a Psicologia e as Ciências Sociais é fundamental, pois enquanto no animal são as condições biológicas de vida que desempenham papel determinante, na formação do comportamento humano, esse papel é desempenhado pelas condições da história social, que desenvolve formas novas de uma complexa relação com a realidade, mediada pelas condições de trabalho, que são fonte das características especificamente humanas de atividade psíquica, segundo Luria (1992).

Considerando esta perspectiva, quaisquer problemas individuais, orgânicos, afetivos ou cognitivos estudados pela Psicologia devem ser analisados à luz de sua

produção social, dito de outra forma, como engendrados a partir das relações sociais de produção numa dada sociedade. Exemplificando, compreender o problema de uma criança que não aprende no interior de uma sala de aula significa, antes de tudo, compreender o fenômeno da produção social do fracasso escolar em massa; significa entender como se concretiza este fenômeno coletivo no âmbito individual (tanto da criança que não aprende como do professor que não ensina); significa ir além das aparências de alocar o problema somente em um dos pólos, individualizando-o; significa compreender o mecanismo de produção de fracassados em uma sociedade capitalista cada vez mais excludente e perversa. De acordo com Leontiev (1978, p. 186), “na sociedade de classes, a encarnação no desenvolvimento dos indivíduos dos resultados adquiridos pela humanidade na seqüência do desenvolvimento da sua atividade global e a de todas as aptidões humanas permanecem sempre unilaterais e parciais”. Assim, somente a “supressão do reino da propriedade privada e das relações antagonistas que ela engendra pode pôr fim à necessidade de um desenvolvimento parcial e unilateral dos indivíduos”, possibilitando o desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas em todos os indivíduos.

Neste sentido, entende-se que o processo de naturalização do social, que é apontado no presente estudo, manifesta-se na crescente biologicização ou subjetivização dos problemas de escolarização, tornando-os objeto de tratamento de psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, psicopedagogos. Esta concepção naturalizada acaba isolando os problemas das discussões sobre a educação/cultura e da condição de acesso a estas pela grande maioria da população; acaba também isolando da discussão o “porquê” de ser justamente nas escolas públicas onde se encontra o maior número de crianças encaminhadas para avaliações psicoeducacionais. E, em consequência destas avaliações descontextualizadas, muitas crianças são encaminhadas para classes especiais com diagnósticos de deficiência mental leve, enquanto outras adentram consultórios de especialistas para tratarem seus distúrbios de aprendizagem considerados de origem orgânica⁶.

Quando muito, as discussões tecem críticas à ideologia embutida nas análises e práticas “naturalizantes”, mas pouco têm contribuído na busca de um referencial teórico que dê base para uma outra forma de análise que auxilie no enfrentamento destes

⁶ Collares & Moysés (1992, 1996) mostram o quanto este é um mercado de trabalho economicamente atraente e em expansão, sobretudo com o surgimento de novas profissões baseadas nessa concepção do processo ensino-aprendizagem, como a psicopedagogia. Apontam também para a crescente medicalização dos “distúrbios de aprendizagem” e a disputa dos grandes laboratórios farmacêuticos por este filão de mercado.

problemas práticos, sob o prisma histórico de sua produção e reprodução social. Segundo Esteban (1992), quando não se considera a diversidade de condições materiais e culturais na sociedade e seu papel na formação da subjetividade, busca-se uma homogeneidade que inexistente e todo aquele que se mostra diferente da norma é excluído, mantendo as bases sólidas da divisão social em classes.

Concorda-se com Duarte (2000b, p.129) quando diz que

[...] a diversidade dos significados que a naturalização do social pode assumir, nos vários contextos históricos, jamais elimina, porém, seu caráter alienante contido na transformação, no plano ideológico, de algo criado pelo homem em algo que teria sido produzido pela natureza, retirando do ser humano a crença na possibilidade de transformação daquilo que ele próprio produziu.

Assim, na tentativa de seguir o caminho inverso, isto é, de desnaturalizar as explicações que a Neuropsicologia e Neurociências vêm oferecendo aos problemas de escolarização, entende-se que a Psicologia deva partir de um referencial teórico que se pautar por uma visão de homem histórico e que vá além da simples crítica aos procedimentos de avaliação e seus encaminhamentos. Pressupõe-se que, a partir deste, promova o desenvolvimento de novos procedimentos e práticas.

A Psicologia do homem deve ocupar-se da análise das formas complexas de representação da realidade, que se constituíram ao longo da história da sociedade e são realizadas pelo cérebro humano. Ela deve substituir a anterior descrição subjetiva das formas complexas de atividade consciente por uma análise científica objetiva dessas formas, sem substituir essa tarefa pelo estudo dos processos fisiológicos que lhes servem de base nem limitar-se à descrição exterior dos mesmos. É essa a tarefa da ciência psicológica, que deve estabelecer as leis da sensação e percepção humana, regular os processos de atenção e memorização, de realização do pensamento lógico, formação das necessidades complexas e da personalidade, considerando todos esses fenômenos como produto da história social e sem separar esse estudo da análise dos mecanismos fisiológicos que lhes servem de base. (LURIA, 1992, p. 7)

Este estudo, portanto, traz como premissa básica: a necessidade de se compreender o funcionamento cerebral como materialização das funções psicológicas superiores, fundamentalmente de origem cultural, opondo-se ao reducionismo biológico ou subjetivo que vem se tornando hegemônico na atualidade, ou seja, orientando-se por um referencial teórico que contribua para o entendimento dos problemas de escolarização como constituídos historicamente e que possibilite enfrentamentos práticos da

problemática da patologização crescente atribuída aos indivíduos no interior da escola e da sociedade. Para tanto, considera-se que o estudo da obra luriana traz grandes contribuições se compreendida em sua totalidade.

Para esta empreita, vê-se a pertinência de demonstrar os aportes iniciais dos estudos de Luria até sua associação com Vigotski e de que forma deu continuidade aos pressupostos vigotskianos em suas pesquisas sobre o funcionamento cerebral e suas patologias a despeito do acirramento do “stalinismo” na União Soviética após a morte daquele, em 1934. Isto é importante se, antes da década de 1930, a psicologia e outras ciências estavam enraizadas na vida social e se propunham resolver os problemas que surgiam para a construção de uma nova sociedade, encarando-os criativamente, após a morte de Lênin, assumiram um caráter em que

[...] o poder unipersonal e a arbitrariedade na interpretação das leis da natureza e da sociedade, o caráter inapelável dos juízos de quem se declarou (ou se fez declarar) Pai dos povos, a implantação do culto a uma personalidade [...] onde o terror se disfarçou de vigilância revolucionária, a denúncia se apresentou como o mais alto dever cidadão, a ausência de um estado de direito se fez passar pelo logro mais alto da revolução [...] (SHUARE, 1990, p. 99).

Mais adiante, a autora expõe as críticas realizadas pelo Partido Comunista aos estudiosos e pesquisadores que, juntamente com Vigotski e Luria, desenvolveram a Psicologia Histórico-Cultural, demonstrando que “toda ela [a crítica] se fez de maneira absolutamente irresponsável, anexando teorias e traços científicos, características e afirmações que deformavam a essência daquelas e a pessoa de seus autores” (SHUARE, 1990, p. 103).

Como muitos dos estudos de Luria em neuropsicologia foram desenvolvidos na década de 1940-1950, coincidindo com o período da guerra, e foram os mais divulgados e aceitos fora da União Soviética, tornando-o o psicólogo soviético mais conhecido no ocidente, com suas obras traduzidas em vários idiomas, segundo Shuare (1990), torna-se importante verificar se, mesmo diante de tantas arbitrariedades políticas, manteve-se fiel à sua base marxista. Por isso a necessidade de se estudar as obras de Luria para compreender de que forma seus estudos foram apropriados e tão amplamente aceitos no ocidente (antes mesmo de Vigotski ser conhecido), bem como sua incorporação pela Neuropsicologia e Neurociências contemporâneas na explicação dos problemas de escolarização.

Uma das hipóteses norteadoras da pesquisa é a de que com os estudiosos de Luria, vêm ocorrendo o mesmo que com os de Vigotski, isto é, uma “leitura” específica, feita atualmente, que prioriza alguns aspectos em detrimento de outros, ignorando o que o autor, intencionalmente, tentou evidenciar ou reiterar em seus textos. Esta desconsideração do autor como alguém historicamente datado e, portanto, comprometido com os acontecimentos de sua época, também, pode conduzir a inúmeras “interpretações” abstratas de seus conceitos e pressupostos teóricos na atualidade (TULESKI, 1999).

Para verificar esta hipótese, foi necessário investigar de que forma os estudos de Luria vêm sendo apropriados pelos pesquisadores atuais no âmbito da Educação, e os encaminhamentos práticos decorrentes destas apropriações, que podem, inclusive, quando se fragmenta sua obra, estar dando base para a visão patologizante dos problemas de escolarização que vêm se tornando hegemônica. Ao recuperar a adesão de Luria ao método materialista-histórico, objetiva-se não só demonstrar a consonância e fidelidade que manteve à psicologia Histórico-Cultural, como analisar as apropriações contemporâneas de seus estudos, apontando a superação de possíveis reducionismos na área da Educação e da Psicologia.

A realização deste estudo se deu por intermédio de uma pesquisa de natureza conceitual, a qual busca, em princípio, compreender a obra luriana segundo o método de análise materialista-histórico, isto é, entender sua produção teórica como determinada pela concretude de seu contexto histórico, tendo a Rússia pós-revolucionária como marco inicial de seus estudos e pesquisas e, posteriormente, a União Soviética sob o regime stalinista.

Assim, o objetivo principal, do primeiro ao quarto capítulo, é apresentar a multiplicidade das pesquisas e estudos realizados por Alexander Romanovich Luria (1902-1977), demonstrando como foi se delineando seu objeto de estudo e sua metodologia para a compreensão da constituição da consciência humana. Para atingir tal objetivo, é importante destacar que foi realizada uma pesquisa dos artigos, livros e monografias publicadas por Luria e traduzidas para as línguas portuguesa, espanhola, inglesa e francesa. Este trabalho extensivo justifica-se pelos princípios norteadores da pesquisa, de que, para que seja possível o entendimento dos conceitos e categorias implícitos e explícitos nos estudos de um determinado autor, faz-se necessário compreender o contexto sócio-político-econômico em que estes foram desenvolvidos, seus fundamentos filosóficos e epistemológicos e seu desenvolvimento e sistematização ao longo do conjunto de sua obra,

ou seja, sua totalidade, compondo-se o mosaico da aparente diversidade dos trabalhos de Luria.

Em específico, portanto, o primeiro capítulo traz uma síntese dos primeiros trabalhos de Luria, desenvolvidos e publicados após a Revolução Russa de 1917, cuja influência da psicologia ocidental ainda é marcante, período que antecede o seu encontro com Vigotski.

O segundo capítulo sintetiza os principais trabalhos desenvolvidos por Luria em conjunto com Vigotski e Leontiev, que marcaram a elaboração dos principais pressupostos e conceitos da Psicologia Histórico-Cultural.

O terceiro capítulo delinea os trabalhos elaborados e publicados por Luria no período posterior à morte de Vigotski, que coincide com o acirramento do regime ditatorial stalinista que desencadeou a dissolução da *Troika*, correspondendo às décadas de 1930, 1940 e 1950.

O quarto capítulo demarca as produções das duas últimas décadas de vida de Luria, que correspondem à dissolução do regime stalinista e que concentra o maior número de produções, equivalente apenas ao período em que trabalhou com Vigotski.

O quinto capítulo tem como objetivo apontar as principais contribuições dos estudos lurianos para a Educação Escolar, para a relação entre Psicologia e Educação, e, em particular, na compreensão dos problemas de escolarização. Discute, também, os limites das apropriações que se vem fazendo de seus estudos, hoje, por desconsiderar o método que embasa toda a sua obra: o materialismo histórico-dialético.

1. A Influência da Psicologia Ocidental nos Primeiros Trabalhos de Luria

1.1. Contextualizando o início de sua trajetória científica

Neste capítulo, o objetivo principal é apresentar as primeiras pesquisas e estudos realizados por Alexander Romanovich Luria (1902-1977), cuja influência da psicologia ocidental é evidente, mas, antes, importante se faz conhecer, brevemente, alguns aspectos de sua biografia.

Luria nasceu em 1902, na cidade de Kazan. Seu pai era médico, conhecido clínico e professor universitário (GOLDER, 1986). Quando ocorreu a Revolução, Luria tinha 15 anos e, como ele mesmo diz em seu livro autobiográfico intitulado *A Construção da Mente* (1992), toda a sua geração “foi inspirada pela energia da mudança revolucionária”, sendo os interesses pessoais consumidos em favor das metas mais amplas, em prol da construção de uma nova sociedade coletiva. Relata que as dificuldades eram imensas, pois havia escassez de todos os gêneros naquele período.

Termina a escola secundária e ingressa na Universidade de Kazan, na Faculdade de Ciências Sociais, onde finaliza o curso em 1921, e começa a trabalhar em psicologia experimental. Suas primeiras investigações eram relacionadas a temas da psicologia aplicada e da psicofisiologia (GOLDER, 1986). A escassez de professores preparados para ensinar dentro das novas condições era grande, pois muitos dos mais antigos e conservadores opunham-se à Revolução. Nesse contexto, muitos dos programas e projetos eram elaborados em conjunto: professores e alunos.

De acordo com Luria (1992), foi a partir destas reuniões, em que mesclavam estudos, discussões teóricas e encaminhamentos políticos, que foi se definindo por desenvolver uma abordagem psicológica concreta dos eventos da vida social. “Eu queria uma psicologia que se aplicasse às pessoas de fato, na sua vida real, e não uma abstração intelectual num laboratório. A psicologia acadêmica era para mim terrivelmente desinteressante, porque não via qualquer ligação entre a pesquisa e o lado de fora do

laboratório. Queria uma psicologia relevante que conferisse alguma substância a nossas discussões sobre a construção de uma nova vida” (1992, p. 27-8).

Em 1923, Luria é convidado a integrar a equipe de Kornilov no Instituto de Psicologia de Moscou, que passava por profundas alterações, objetivando a aproximação da psicologia à vida objetiva, isto é, a reconstrução da psicologia sobre bases materialistas. Neste processo, diversos cientistas foram engajados, e foi nesse período que Luria conheceu Leontiev.

Na empreitada coletiva, cujo objetivo era a construção de uma psicologia materialista de base marxista, Luria procura fazer uma aproximação entre a psicanálise e o marxismo, decidindo desenvolver uma *psicanálise experimental*. Suas pesquisas sobre as reações emocionais humanas, desenvolvidas na década de 1920, estão detalhadamente expostas na obra *A Natureza dos Conflitos Humanos*, publicada nos Estados Unidos em 1932 (LURIA, 1992). Esta monografia serviu como material básico para sua tese de doutorado realizada em 1936, que levou o título de *Psicofisiologia dos Estados Afetivos*. As investigações sobre os afetos e sua relação com as reações motoras permitiram a construção de um modelo artificial dos afetos, valendo-se de uma situação experimental, e também o estudo dos afetos reais (complexos) que se vinculavam a atos delituosos (GOLDER, 1986). Esta prova ou método de diagnosticar afetos encontrou ampla difusão prática na URSS e no exterior, e foi com base na *prova de reação motora combinada*, desenvolvida por Luria, que se criaram nos EUA os primeiros *detectores de mentira* (PUZIRÉI, 1989). No entanto, aqui, é importante salientar que, em trechos de uma conferência de Luria⁷, transcrita de uma fita gravada por Levitin (1998a), o autor faz severas críticas à forma como suas idéias foram “adaptadas”, simplificadas e interpretadas erroneamente na América, dando base aos detectores de mentira norte-americanos.

É interessante destacar que, embora Vigotski tenha criticado em seu artigo *O Significado Histórico da Crise na Psicologia* (1996) as tentativas de Luria em aproximar a psicanálise freudiana e o marxismo, com o objetivo de construir uma psicologia marxista, este trabalho já apresentava a orientação psicotécnica que Vigotski defende posteriormente, bem como um modelo experimental para estudar a inter-relação entre movimento voluntário e linguagem. Pode-se dizer que o primeiro ponto impeliu Luria em

⁷ Conferência proferida em março de 1974 no Instituto de Psicologia de Moscou, na sessão da Associação dos Psicólogos de Moscou.

direção a Vigotski, enquanto que o segundo ponto despertou o interesse de Vigotski pelos primeiros trabalhos de Luria (PUZIRÉI, 1989).

Quanto à união de Vigotski, Luria e Leontiev, concretizando um grupo denominado *troika*, que liderava diversas frentes de pesquisa com outros colaboradores e objetivava a construção de uma nova psicologia (Psicologia Marxista) para a nova sociedade que se constituía, entre os autores contemporâneos, há algumas divergências.

Alguns autores, como Valsiner & Van Der Veer (1996), consideram tal visão romantizada, pois ignora as divergências de opiniões que existiam entre Vigotski, Luria e Leontiev. Apontam como uma destas divergências a incursão inicial de Luria pela psicanálise, criticada por Vigotski, e por considerá-los *pensadores diferentes*, visto que “Luria representava o cientista típico que expunha suas idéias de forma clara e didática, fazendo referência fiel e meticulosa a suas fontes, enquanto Vigotski era o humanista brilhante que sugeria mudanças radicais em várias áreas e que, tipicamente, não fazia referência a suas fontes ou o fazia com suprema despreocupação” (p. 204). Em outras partes do livro, os autores, claramente baseados em interpretações crivadas por um posicionamento anticomunista de trechos de cartas trocadas entre Luria, Leontiev e Vigotski, que dão margem a diversas formas de compreensão, pela linguagem bastante vaga, talvez em virtude da censura soviética, concluem que Luria e Leontiev abandonaram Vigotski porque “já não se sentiam incondicionalmente obrigados a seguir a *causa comum*, ou seja, a nova psicologia do homem que Vigotski desejava criar” (VALSINER; VAN DER VEER, 1996, p. 317). Aqui, parece que os autores realizam o mesmo tipo de censura que o stalinismo fez, pautada em procedimentos de distorção das idéias e difamação dos autores e não em uma compreensão científica, sistematizada e acadêmica da obra de Luria como um todo, o que demonstra que a censura capitalista não é menos violenta do que foi a stalinista, sendo muitas vezes mais perigosa por apresentar-se de forma velada e ideológica. Neste ponto, é importante destacar que autores como Levitin (1998a, 1998b), Shuare (1990), entre outros não compactuam da idéia destes autores.

Levitin (1998b) lastima e faz críticas sobre o estado atual da psicologia científica, em que o levantamento das fontes e dos dados tem deixado a desejar e trazido inúmeros equívocos de interpretação, mormente em relação à psicologia soviética. Este autor compara o livro de Valsiner & Van Der Veer (1996), citado anteriormente, com os estudos de Michael Cole. O primeiro é criticado por Levitin (1998b), como o exemplo claro da irresponsabilidade científica, por trazer interpretações sobre a vida e obra de

Luria, Vigotski e Leontiev sem sequer terem tido algum contato com qualquer um destes autores em vida, pautando seus comentários em fontes restritas e duvidosas, como os depoimentos da filha de Vigotski que, na época em que seu pai integrava a *troika*, tinha apenas seis anos de idade. Em contraposição, Levitin (1998b) refere-se a Cole como um exemplo de “humildade científica” ao se abster de realizar comentários sem um conhecimento mais aprofundado das condições da Rússia após a morte de Vigotski e suas influências no trabalho de Luria, preferindo buscar informações extraídas de entrevistas realizadas por ele com o próprio Luria e transcritas por Levitin (1998a, 1998b).

Aqui, é importante acrescentar que Valsiner & Van Der Veer (1996) não só ignoraram, por desconhecimento ou intencionalidade, a obra autobiográfica de Luria intitulada *A Construção da Mente* (1992), na qual o próprio autor descreve sua trajetória científica e apresenta sua associação a Vigotski como um ponto de virada em suas concepções teóricas⁸, já que esta união o aproximou ainda mais de sua intenção inicial de desenvolvimento de uma psicologia marxista, mas, também, minimizaram as inúmeras citações que Luria faz de Vigotski em suas últimas publicações. Nesta obra, Luria expõe, ainda, as críticas que os trabalhos da *troika* receberam após a morte de Lênin e que se intensificaram após a morte de Vigotski em 1934, culminando na proibição, a partir de 1936, de quaisquer referências aos trabalhos de Vigotski. Neste livro, Luria expõe o expediente utilizado por ele para driblar a censura stalinista e continuar pesquisando, sem, contudo, desviar-se da linha mestra da Psicologia Histórico-Cultural, iniciada por Vigotski⁹.

Shuare (1990) apresenta de forma clara o quadro que foi se estabelecendo na URSS na década de 1930: a produção diretamente ligada ao processo de industrialização e coletivização forçada da agricultura e as modificações na consciência social que passa a produzir o stalinismo. Nas discussões científicas, é possível verificar uma pressão para a necessidade de

[...] confirmação do papel da filosofia marxista como fundamento de todas as ciências, o início de uma série de exigências que se transformaram logo em dogmatização, esquematização e, no fim das contas, na castração do conteúdo verdadeiramente dialético do materialismo. Se trata, por um lado, nas exigências referidas ao partidismo na ciência, ao enfoque classista, à erradicação das concepções burguesas que, aparentemente, haviam se

⁸ Sobre este assunto ver também o texto: LURIA, Alexander R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998e. p.21-38.

⁹ Este assunto será abordado com mais propriedade no capítulo 3.

infiltrado nas construções teóricas de psicólogos e pedagogos (como na de físicos, matemáticos, etc.). Mas por outro lado, se livra também da luta para superar o mecanicismo e o reducionismo biologizante (SHUARE, 1990, p. 87).

A autora acrescenta que “ditas linhas antagônicas não se mesclaram e seu resultado foi a escolástica (a força de exigir pureza ideológica), a intransigência e a calúnia (a força de exigir enfoques partidistas e classistas), o isolamento e o rechaço indiscriminado da *ciência burguesa* (no lugar de seu estudo e crítica construtiva) e, finalmente, o triunfo oficial da interpretação mecanicista e reducionista biologizante” (SHUARE, 1990, p. 87).

Foi neste clima de embate violento que muitos teóricos foram “expurgados” cientificamente a partir de 1930, incluindo-se os trabalhos de Vigotski e Luria. Os estudos de ambos foram acusados de ecléticos, “coisificantes” por enfatizar o uso de instrumentos, mecanicistas, com um “historicismo vulgar e falta de enfoque classista e partidário” (SHUARE, 1990, p. 92-95). Desta forma, dos avanços alcançados por estes e outros teóricos foi grande parte negado e a produção científica em psicologia infantil e pedagógica, em defectologia, em higiene escolar foi declarada reacionária, antimarxista, sendo, em consequência, proibida.

Com a morte de Vigotski, Luria é proibido pelo Partido de continuar as pesquisas que foram iniciadas na área de desenvolvimento infantil e as relacionadas aos estudos interculturais, como os desenvolvidos anteriormente na Ásia Central. Foi nesta circunstância, segundo Cipolla (1992), que Luria retorna à escola de medicina em tempo integral, completando rapidamente seu treinamento médico e indo trabalhar numa clínica neurológica.

Tendo bloqueada sua tentativa de desenvolver idéias ligadas à psicologia do desenvolvimento e à pesquisa transcultural, ele retomou aquele fio de sua teoria cuja hipótese previa mudanças específicas como acompanhamento da perda da linguagem, e deu início ao que viriam a ser mais de trinta anos de pesquisas acerca da base cerebral daqueles processos psicológicos superiores que ele havia estudado em crianças. Esta não seria a última mudança das condições sociais, mas foi a mais oportuna. Quando foi deflagrada a Segunda Guerra Mundial, nenhum questionamento poderia ser colocado sobre a relevância da pesquisa neuropsicológica de Alexander Romanovich. (CIPOLLA, 1992, p.221).

A guerra lhe possibilitou dar continuidade aos primeiros estudos sobre o funcionamento do cérebro, iniciadas com Vigotski, proporcionando um imenso armazém

de dados ligados ao cérebro e aos processos psicológicos, que registrou em diversos artigos e monografias. Em 1942, recebe o título de Doutor na área de Ciências Médicas, com a tese dedicada aos problemas das afasias, que depois foi publicada em dois trabalhos: *Afasia Traumática* em 1947 e *Recuperação Funcional de Traumatismos de Guerra* em 1948 (GOLDER, 1986). No entanto, de acordo com Cipolla (1992), a partir de 1948, época da Guerra Fria, a ciência soviética passa por um período de grande turbulência, especialmente relacionada ao papel da genética. No começo de 1950, período que Pavlov, torna-se árbitro supremo da psicologia soviética por Stálin, Luria é desligado do Instituto de Neurocirurgia, mas, como membro da Academia de Ciências Pedagógicas, tinha direito a um emprego em uma de suas instituições, e retoma o trabalho com deficientes mentais, pois não podia trabalhar mais com “iletrados” e com pacientes com lesão cerebral. Sobre este período e o impacto restritivo entre os pesquisadores, inclusive aos trabalhos de Luria, Shuare (1990, p. 165) acrescenta:

A década de 50 havia começado de maneira bastante ameaçadora para a psicologia e a sessão da Academia de Ciências Pedagógicas, pois haviam confirmado a reestruturação desta ciência sobre a base da teoria pavloviana como única base científico-natural aceita. Não é de estranhar, então, que os trabalhos dos psicólogos se distingam por uma linguagem “reflexológica” muito particular e, incluso, que alguns investigadores se dediquem ao estudo de temas “pavlovianos”. Um exemplo do primeiro são os trabalhos de A. R. Luria sobre a linguagem como reguladora do comportamento, publicados em 1957 e 1958, em que abunda a terminologia do tipo “primeiro sistema de sinais”, “segundo sistema de sinais”, etc.

Shuare (1990) cita diversas situações em que Leontiev, Rubinstein, entre outros foram expostos ao escrutínio publicamente. Alguns destes teóricos foram “obrigados” a negar publicamente suas pesquisas ou assumi-las como equivocadas, quase como se deu na Idade Média quando imperou o terror da Santa Inquisição, entendida como guardiã da verdade sobre todas as coisas.

Neste período, Luria trabalhou no Instituto de Defectologia por quase uma década, com diversos de seus estudantes da década de 1920, como Levina e Morozova. Enfrentou árduas restrições científicas e sociais, uma vez que se enfatizava a ciência como um dos fatores modeladores básicos da sociedade soviética, sendo o trabalho de Pavlov um exemplo a ser seguido de maneira estrita (CIPOLLA, 1992). Um dos expedientes utilizados por Luria era escrever dois tipos de textos sobre o mesmo assunto, um em linguagem pavloviana e outro em linguagem vigotskiana. Estes últimos publicados depois

que a censura diminuiu nas décadas de 1960-1970, em coletâneas organizadas por ele. É possível compreender porque muitas das edições de sua obra foram “ampliadas” e modificadas, na década de 1970, por ele próprio, como não teve tempo hábil para revisar todas, outras permaneceram com o jargão pavloviano.

Nesta atmosfera, podia dar continuidade à pesquisa no Instituto de Defectologia, porém não podia seguir abertamente a linha de Vigotski. De acordo com Cipolla (1992), a leitura das publicações de Luria desse período é “enervante”, mas deve-se concordar que “como excelente estudante da linguagem, utilizou o jargão pavloviano como um verdadeiro *expert*. [...] Nestes casos, é preciso traduzir o que ele dizia para sua própria linguagem teórica. Infelizmente, na década de 50, muitos jovens psicólogos soviéticos não foram capazes de realizar esta tradução e eu também não fui” (p. 224). Este comentário é reforçado em vários trechos do texto de Levitin (1998a, 1998b) ao fazer uma reflexão sobre a vida e a obra de Luria. Demonstra que muitas das explicações e ênfases dadas por Luria nas diversas conferências e aulas acompanhadas por ele só foram possíveis de serem compreendidas em sua totalidade décadas mais tarde.

Para entender melhor os percalços da carreira de Luria, nada melhor do que as palavras de um de seus ex-orientandos:

Quando cheguei ao fim de minha própria pesquisa acerca da vida de Alexander Romanovich, comecei a entender, e a lamentar, a maneira pela qual as idéias vivas de seu passado haviam sido reduzidas a fórmulas. No curso de uma única vida, ele havia visto a necessidade de pensar em diversas línguas científicas, cada uma das quais codificava a mesma realidade de maneiras diferentes e aparentemente desconexas. Suas fórmulas-padrão não foram concebidas como disfarces, mas foram marcas das diversas épocas pelas quais passou sua carreira. Nunca obteve completo sucesso na criação de uma linguagem unificada para o corpus completo de seu trabalho. O significado do todo pode ser aprendido através de anos de aprendizado, e é de discernimento difícil, senão impossível, até que cada uma das partes seja entendida, colocando o tema de sua integração à parte precedente (CIPOLLA, 1992, p. 227).

O objetivo deste e dos próximos capítulos é aventurar-se no desafio de recuperar a totalidade do pensamento de Luria, tendo como pano de fundo as considerações acima arroladas, compreendendo seus estudos dialeticamente, isto é, em sua constituição histórica, sujeito às próprias contradições de sua época, que produziram passos à frente e descompassos. Entender a sua obra, portanto, é apreendê-la vinculada às necessidades de sua sociedade, que fez florescer uma nova psicologia e, posteriormente,

quase a fez desaparecer pelo jugo total da ciência ao poderio econômico e estatal exercido ideológica e violentamente no período stalinista na URSS.

Concorda-se com Shuare (1990) e Levitin (1998a, 1998b) que a obra de Luria se caracteriza pela estrita ligação interna entre os temas estudados, assim como sua extraordinária amplitude. Sob a aparente diversidade de estudos em todos os temas que abordou, é possível ver uma concepção bem definida sobre a natureza da psique e sobre a psicologia como ciência: a Psicologia Histórico-Cultural. Apesar dos problemas enfrentados por Luria para poder continuar com suas pesquisas durante os períodos de censura, é evidente não só a fidelidade ao método materialista-histórico empregado inicialmente por Vigotski na constituição da *nova* Psicologia por ele proposta, como as homenagens que presta a seu companheiro em suas publicações finais. Parece estar se retratando pelo período em que teve que evitar citá-lo em seus estudos e, ao mesmo tempo, absorver aparentemente o jargão pavloviano.

Os postulados fundamentais da teoria histórico-cultural foram para A.R. Luria o marco referencial e o guia para interpretar os fatos, mais ainda, o prisma através do qual estudou os fenômenos psíquicos tanto na área da psicologia (geral, evolutiva) como na neuropsicologia e psicofisiologia. Nos parece importante destacar este aspecto fundamental da obra de Luria, porque muitos psicólogos que se ocupam da neuropsicologia não levam em conta ou não conhecem que A. R. Luria formulou sua concepção da alteração dos processos psíquicos em casos de lesões locais do cérebro partindo da teoria psicológica histórico-cultural. Isto resulta muito importante porque não é difícil rechaçar o “localizacionismo estreito” na compreensão dos mecanismos cerebrais da atividade psíquica e substituir, inclusive sem perceber, um enfoque mecanicista por outro, mais “moderno”. Inclusive o enfoque “mais sistêmico de todos”, o reconhecimento mais sincero de que toda função psíquica não é resultado do trabalho de um só ponto do cérebro, senão que representa um complexo sistema, cuja função é assegurada por diversas ligações, etc., não é outra coisa que um reducionismo modernizado se se esquece todo o restante, que é o essencial: a saber, que a função ou o processo psíquico é um fenômeno social por sua origem, o resultado do peculiar reflexo do desenvolvimento sociohistórico da humanidade. **Justamente a essência histórica do fenômeno psíquico é o que, muitas vezes, se deixa de lado quando se fala, comenta ou aplica a neuropsicologia de A. R. Luria** (SHUARE, 1990, p. 143, grifos nossos).

Tomando como base esta citação de Shuare (1990), pretende-se, a partir deste capítulo, expor a diversidade da obra luriana, para que o leitor possa acompanhar a trajetória do autor. Parte-se de seus estudos iniciais que buscavam constituir uma psicologia marxista e agregar pressupostos da psicologia ocidental com o marxismo até a

constituição de uma metodologia ou Psicologia Geral tal como proposta por Vigotski, pautada no materialismo histórico-dialético, a qual se manteve fiel mesmo durante a censura stalinista. Assim, compondo e recompondo cada parte de seus estudos como a um mosaico¹⁰, isto é, estabelecendo as relações das partes com o todo, procura-se no final demonstrar a unidade dialética entre mente e corpo que atravessa toda a obra luriana e que lhe dá significado, sem a qual é impossível compreender seus estudos no âmbito da neuropsicologia.

Para tornar mais clara sua trajetória na crescente elaboração, constituição e sistematização dos conceitos, a opção foi organizar a diversidade de suas produções em ordem cronológica e, ao mesmo tempo, dividi-las em três etapas: a que antecede sua associação com Vigotski (antes de 1924), que será exposta neste capítulo; o período em que trabalha em conjunto com Vigotski (1924 à 1934), que tratará o segundo capítulo; e o período posterior à morte de Vigotski (1934 à 1977). Este último período será subdividido em duas partes, que compreendem as décadas de 1930 a 1950, tratadas no terceiro capítulo e as décadas de 1960 e 1970 tratadas no quarto capítulo.

2.1. Estudos sobre as emoções e conflitos humanos

Os estudos de Luria sobre as reações emocionais humanas em situações conflituosas compreendem o período que antecede sua associação com Vigotski, fazendo parte de suas incursões na psicanálise nos anos anteriores a 1924.

Após sua graduação na Universidade de Kazan em 1921, começou a frequentar aulas de medicina, participando, ao mesmo tempo, do Instituto Pedagógico e do Hospital Psiquiátrico de Kazan. Nesta época, segundo Luria (1992), era muito difícil adquirir experiência nas técnicas de laboratório, simplesmente porque estes inexistiam. Aceitou o cargo de assistente de laboratório no Instituto de Organização Científica do Trabalho de Kazan, que foi criado no período pós-revolucionário. No Instituto, iniciou os estudos sobre os efeitos do trabalho pesado sobre a atividade mental, os sujeitos eram trabalhadores de uma fundição e seu objetivo era medir a influência de instruções verbais sobre o tempo de reação. Segundo ele, foi a tentativa de publicar os resultados desta pesquisa que

¹⁰ Aqui, entende-se mosaico no significado definido pela arte, ou seja, uma junção de partes aparentemente sem sentido que compõem ou recompõem um todo, formando uma figura com significado.

possibilitou sua ida para Moscou. Seus primeiros artigos sobre o efeito da fadiga nas reações motoras chamaram a atenção de Kornilov, diretor do Instituto de Psicologia de Moscou, que o convidou a fazer parte de sua equipe. Uma das metas do Instituto, segundo Luria (1992), era reconstruir a psicologia sobre bases materialistas, tarefa sob a qual os jovens cientistas debruçaram-se entusiasticamente.

Talvez a única maneira segura de caracterizar meus sentimentos à época do começo da minha vida profissional seja dizer que eram altamente ambíguos. Tinha grande simpatia pelos esforços do instituto em desenvolver métodos objetivos de pesquisa. Não conferia grande importância às tentativas de medida de energia mental. O esquema mecanicista de Kornilov era sem dúvida uma hipersimplificação. Mas o interesse que eu já tinha pela psicanálise me ajudou a superar esta ambivalência e a encontrar algo útil para fazer. Cheguei a dar uso a um “dinamoscópio”, um tubo de vidro em forma de U repleto de mercúrio, que era usado por Kornilov para registrar a força de um movimento numa tira de papel (LURIA, 1992, p. 36).

Como em seus primeiros experimentos em Kazan, Luria havia observado que quando os indivíduos em situação experimental são colocados sob a sensação de dúvida, seus movimentos registrados no aparelho assumiam uma forma descontínua, decidiu-se por realizar um estudo objetivo e experimental sobre situações de conflito, tensão e emoções fortes, isto é, desenvolver a sua *psicanálise experimental*.

Um dos componentes da técnica que desenvolvemos era a associação livre, como a usada por Jung em seus Estudos de Associações em Diagnóstico (1910). Demandávamos do sujeito que se engajasse numa resposta motora simultânea à resposta associativa verbal. Ênfase a palavra “simultânea” porque a lógica de nossa abordagem dependia de que os componentes verbal e motor de uma determinada resposta constituíssem um sistema funcional unitário. Só a partir de sua simultaneidade poderíamos confiar que uma reação emocional se refletiria numa quebra do padrão estabelecido pela componente motora do sistema (LURIA, 1992, p. 37).

Diversas pesquisas foram realizadas, muitas delas com a participação de Leontiev, que também compunha a equipe do Instituto. Um dos primeiros estudos foi realizado com estudantes que se preparavam para exames. Estes eram instruídos a apertar um bulbo de borracha com a mão direita, enquanto mantinham a mão esquerda relaxada segurando outro bulbo, simultaneamente deveriam expressar a primeira palavra que viesse à mente em resposta a um determinado estímulo verbal. Vários estímulos eram apresentados, que eram classificados pelos experimentadores como estímulos “neutros”,

isto é, palavras que não possuíam nenhuma ligação com a situação de exame e “críticos”, ou seja, palavras que estavam relacionadas à situação de exame e suas conseqüências. Era possível distinguir com segurança quais eram as palavras críticas para cada um dos sujeitos pela análise da alteração do movimento voluntário de apertar o bulbo, o qual era abalado pela emoção diante de um estímulo “crítico” (LURIA, 1992).

É interessante destacar, aqui, que, embora Luria estivesse se apropriando da técnica da *associação livre* utilizada em Psicanálise, sua análise a respeito das reações apresentadas pelos sujeitos não envolvia interpretações dos aspectos simbólicos de tais associações, como é comum no âmbito da Psicanálise, todavia relacionava as alterações identificadas às situações reais vividas pelos sujeitos em sua realidade objetiva.

Com base nestes resultados, Luria decide usar esta técnica para evidenciar os “complexos ocultos”, denominado por ele de inconscientes. O modelo experimental criado constituía-se em contar uma história a diversos sujeitos e estes eram instruídos a lembrarem da história, mas não falarem sobre ela. Outros sujeitos que desconheciam a história eram convidados a participar do experimento, porém o experimentador não tinha conhecimento prévio sobre quais sujeitos conheciam e quais desconheciam a história que era contada por um assistente. Todos os sujeitos eram orientados a responder com associações livres a uma lista de setenta palavras (dez das quais eram críticas em relação à história contada) e apertarem simultaneamente um bulbo com a mão direita durante as associações. A tarefa do experimentador era determinar, considerando os registros das repostas motoras e verbais combinadas, as alterações frente às palavras críticas, quais eram os indivíduos que conheciam a história, o que era possível através das alterações nos padrões de respostas dos indivíduos (LURIA, 1992).

Observa-se que, ao utilizar o termo “inconsciente”, este não parece ter o mesmo significado dado pela psicanálise, como algo oculto ao indivíduo, evidenciando, na verdade, muito mais a contradição existente nos sujeitos entre “lembrar” e “não dizer”, ou seja, a consciência da norma estabelecida pelo experimentador como um impeditor da verbalização. No entanto, na época, Luria ainda não possuía os aportes teóricos para compreender este fenômeno de outra forma, a não ser como o “não dito” inconsciente, aproximando termos da psicanálise e do marxismo, como Vigostki critica posteriormente.

Na tentativa de aproximar a pesquisa de situações da vida real, seu objetivo principal, trabalhou com pessoas que estavam experimentando emoções fortes, como

criminosos confessos ou suspeitos. Os estudos foram realizados logo após a prisão, diversos períodos de tempo após a prisão e na véspera do julgamento.

Também imaginamos que se tivéssemos oportunidade de estudar sujeitos que mais tarde fossem julgados inocentes, teríamos um grupo contrastante, no qual o medo da prisão e as emoções advindas da incerteza da situação estariam presentes, mas que não teriam qualquer conhecimento dos detalhes do crime. Estes detalhes poderiam ser usados como estímulos críticos no teste motor combinado, e poderíamos utilizar os dados resultantes no sentido de reconstituir os acontecimentos e determinar o culpado (LURIA, 1992, p. 39).

Um dos primeiros resultados obtidos, segundo Luria (1992), foi que as emoções fortes impedem os sujeitos de formar respostas verbomotoras estáveis e automáticas, enquanto que sujeitos de inteligência equivalente, mas operando em situações normais, conseguem obter as respostas após poucas tentativas. Os sujeitos influenciados por emoções fortes, portanto, não conseguiam atingir um padrão estável de reações, apresentando respostas motoras e verbais instáveis e eram incapazes de criar um sistema funcional único que incluísse os componentes verbais e motores. Assim, nos experimentos com criminosos, era possível identificar o culpado antes do interrogatório formal policial, sendo que as investigações e evidências alcançadas pela polícia, posteriormente, confirmavam a hipótese experimental.

Talvez pelo fato de o estilo deste trabalho ser muito característico da época, a pesquisa granjeou interesse fora da Rússia. Max Wertheimer publicou um de meus primeiros artigos na *Psychologische Forschungen*. Mais tarde, esta linha de pesquisa chamou a atenção de pesquisadores americanos, um dos quais, Horsely Gantt, que havia traduzido o livro de Pavlov sobre os reflexos condicionados, traduziu meu trabalho sob o título de *A Natureza dos Conflitos Humanos* – que foi publicado nos Estados Unidos em 1932 (LURIA, 1992, p. 40).

É importante ressaltar que o trabalho traduzido por Horsely Gantt para o inglês, segundo o próprio tradutor em seu prefácio, manteve a fidedignidade aos escritos de Luria sem alterações ou omissões na maioria dos capítulos, com exceção dos capítulos XI e XII, os quais “foram resumidos sem adesão ao estilo do autor” (p. X). Tais capítulos tratam das seguintes temáticas, respectivamente: *Natureza da barreira funcional* (cap. XI) e *O controle do comportamento* (cap. XII). É importante salientar que, nos últimos capítulos, o autor expõe com mais clareza como a transformação do comportamento humano se dá a

partir da cultura, embora ainda se trate de um esboço, já se delineia em sua obra, em particular nos últimos capítulos, a noção de sistemas funcionais, que em obras posteriores é aprofundada. No entanto, como não há possibilidade de estabelecer a comparação com o original russo, fica, aqui, a indagação sobre o que, efetivamente, o tradutor teve necessidade de subtrair para a tradução norteamericana.

Neste ponto, é importante considerar um trecho de uma das conferências de Luria na Sessão da Associação de Psicólogos do Instituto de Psicologia de Moscou em março de 1974, gravada e transcrita por Levitin (1998a), na qual Luria diz:

O ponto é, como você pode ter imaginado, que o detector de mentiras nasceu destes estudos. Só os americanos, que frívolamente agarraram-se nesta idéia, não entenderam o que era na totalidade e então interpretaram mal. Conseqüentemente, o detector de mentiras deles é projetado para estudar respostas autônomas e não emprega o método motor combinado¹¹, embora isso é precisamente o ponto chave! Rastros de complexos emocionais só aparecem em um movimento da mão se aquele movimento é combinado com uma resposta verbal. Foi demonstrado experimentalmente que quando ambas ações são deslocadas - o verbal responde primeiro e nenhum sintoma é evocado. Para aparecer rastros de afeto, estas duas ações devem ser combinadas. Os americanos não estudaram isto, e o detector deles é muito menos efetivo que nosso. Nosso procedimento nunca será aceito, mas tem existido interesse renovado nele por parte de investigadores criminais nos últimos cinco ou seis anos (LURIA, *apud* LEVITIN, 1998a, p. 71).

No prefácio, Luria (1932) aponta os problemas que guiaram sua investigação sobre os afetos humanos como: a possibilidade de descrever e explicar os mecanismos de desorganização do comportamento claramente expressos em situação afetiva intensa (afetos difusos ou agudos, traumas e neuroses) por meio do estudo destas em situações *naturais* da vida e situações *artificiais* criadas em laboratório. Para ele,

¹¹ Método em que as reações motoras e verbais são unidas em um mesmo sistema reativo. Nestes experimentos o sujeito ficava sentado em uma poltrona confortável em frente a uma mesa, com um dispositivo especial em sua mão. A mão direita ficava sobre a mesa de forma que o dedo podia ser usado para comprimir o bulbo pneumático; a mão esquerda durante a experiência também segurava um aparato análogo. É dita uma determinada palavra-estímulo para qual o sujeito tem que responder com outra palavra e, simultaneamente, apertar com os dedos da mão direita o bulbo pneumático conectado com um tambor gravador, enquanto a mão esquerda permanece passiva, segurando o peso sem produzir qualquer movimento. O momento de excitação é registrado através de uma chave elétrica pelo experimentador, e o momento da resposta, por meio de uma membrana sensível que é operada pela voz do sujeito por uma cápsula de metal especialmente construída em cima do bulbo pneumático. O dedo da mão direita é apertado simultaneamente com a resposta de fala e todo tremor mais leve da mão é registrado. Cada pressão do dedo corresponde à ascensão da curva no tambor, e uma diminuição da pressão corresponde a uma descida da curva. O registro é feito de ambas as mãos (passiva e ativa) como um indicador de sensibilidade, pois a excitação neurodinâmica gera um transbordamento geral de tremor. Isto é registrado no tambor do mesmo modo que a pressão da mão direita. Na experiência habitual, o aparelho registra na velocidade de um centímetro por segundo.

[...] as formas complexas de organização e desorganização do comportamento humano não podem de modo algum ser explicadas como um jogo simples de processos neurofisiológicos, que nenhum fenômeno da neurodinâmica elementar pode elucidar essas configurações do comportamento integrado especificamente humano do sujeito social. É mais provável que a neurodinâmica elementar, como observada no homem, só é compreensível por uma análise dessas formas superiores de comportamento organizado conectada com as funções psicológicas culturalmente criadas, como, por exemplo, o comportamento envolvido no trabalho, fala, e operações indiretas complexas. A inclusão da neurodinâmica no sistema de tais funções psicológicas superiores explica a especificidade de sua organização (LURIA, 1932, p. xii).

Luria (1932), desde o início, portanto, não acreditava que o problema do entendimento das formas humanas de comportamento poderia ser resolvido com leis neurodinâmicas simples ou análise das conexões de reflexos condicionados que teriam papel no sistema nervoso. Para ele, o problema seria resolvido com a descrição dos sistemas específicos de comportamento produzidos no processo de desenvolvimento histórico-social, que distinguem as particularidades humanas, sem as quais a organização neurodinâmica superior permaneceria totalmente incompreensível.

No primeiro capítulo desta obra, Luria (1932, p. 4) faz a discussão sobre as diversas concepções teóricas e suas formas de entendimento do comportamento humano. Destaca, em particular, as explicações mecanicistas que faziam analogia às máquinas ou entendiam o sistema nervoso como uma *rede telefônica*, bem como a concepção pavloviana que procurava explicar os processos comportamentais em termos de excitação e inibição dos processos nervosos, sendo que, em casos patológicos, o equilíbrio estaria prejudicado e o comportamento se desviaria da normalidade pela predominância da inibição ou da excitação.

Pesquisas em comportamento humano, normal e patológico, nos levam a duvidar da suficiência destas concepções fundamentais. Os fatos que nós observamos convincentemente é que o comportamento não pode ser explicado como um equilíbrio de sistemas separados e que o conceito de inibição e excitação elementar (não sendo incluído no todo superior e específico) é completamente inadequado, que a deficiência de quaisquer dos mecanismos não produz sempre o mesmo afeto, e freqüentemente causa mudanças gerais, compreensíveis só a partir de uma reciprocidade funcional mais complexa do comportamento interno (LURIA, 1932, p. 6).

Criticando as idéias pavlovianas, Luria (1932) defendia a elaboração de concepções adequadas para explicar as características dos mecanismos mais complexos do comportamento humano, sua estrutura e dinâmica particulares. De acordo com ele, a

estrutura do organismo não é um mosaico acidental de funções, mas uma complexa organização dos sistemas separados, expressando uma correlação funcional entre os diversos sistemas que se unem em uma estrutura funcional integrada. Em determinados comportamentos, um sistema aparece governando e regulando e, em outros, como subordinado, executando uma ou outra função.

A concepção de *estrutura e organização*, segundo Luria (1932), em certo grau oposta à concepção mecânica de equilíbrio, é adequada para analisar alguns dos mais complexos processos do comportamento humano. No entanto, entendia que ela não pode ser generalizada a todos os processos comportamentais.

A história do pensamento científico pode ser associada à construção de duas metodologias falsas facilmente associadas com o princípio de organização. A primeira delas inclui a sua universalidade. Tendo aceitado isto como uma base, nós, também, vemos facilmente nisto uma lei geral que aparece igualmente em mecânica e em física, e em neuropsiquiatria e na vida social; e muitos autores procederam ao longo do caminho da universalidade deste princípio. A consequência lógica deste procedimento é o desejo de transformar as formas complexas de organização do comportamento em leis gerais que já foram observadas em física (LURIA, 1932, p. 8).

Para Luria (1932), o erro principal desta concepção é metodológico, porque parte de um princípio falso. O problema do estudo do comportamento humano, para ele, era um problema de desenvolvimento, e só neste caminho pode-se atingir uma compreensão dos mecanismos que dão base para a atividade da personalidade humana. Estudar a gênese do comportamento humano organizado é pensar o desenvolvimento e a inclusão de todos os novos sistemas de regulação, a transformação das formas primitivas de comportamento para outras novas e mais sistematizadas.

Há toda razão para supor que as formas primitivas de organização do comportamento, caracterizadas pelo tipo sub-cortical de atividade, são completamente transformadas em processos de desenvolvimento superiores, e a questão da idade deixa de jogar papel principal no comportamento geral. Esta substituição de um tipo de comportamento por outro está conectada com o desenvolvimento de sistemas recentemente regulados, entrando em conflito com a atividade sub-cortical primitiva e a superando, criando todas as formas novas de organização (LURIA, 1932, p. 10).

Para Luria (1932), o desenvolvimento da criança seria resultante não só da inibição das formas primitivas de atividade do sistema nervoso, passando por uma longa

trajetória de desenvolvimento da regulação. Esta começa com aspectos primitivos da capacidade instintiva e, depois, passa para o uso de mecanismos psicológicos superiores que são as formas mais complexas do controle do comportamento. A inclusão destas atividades no comportamento da criança se inicia com mecanismos orgânicos complexos que se subordinam aos sistemas culturais superiores e condicionam novas formas de organização.

Já se observam conceitos que mais tarde serão elementos-chave para a Psicologia Histórico-Cultural, como funções primitivas e superiores, estas últimas organizadas em sistemas funcionais de alta complexidade. Luria, portanto, considera que a investigação dos distúrbios afetivos não devia se limitar à descrição dos sintomas e dos casos patológicos, e sim passar ao estudo da condição de origem da desorganização e os sistemas que têm papel decisivo em sua configuração. Em outras palavras, seria necessário estabelecer as leis sobre os processos afetivos que seriam a base para o estudo das diversas formas de desorganização. Para isso, a abordagem não partia do estudo dos elementos que compõem o afeto de forma isolada, enumerando e descrevendo os fenômenos separadamente. Torna-se importante a compreensão das relações entre os sintomas, estabelecendo, inclusive, o que é primário e o que é secundário na determinação da desorganização afetiva.

É importante ressaltar que, mesmo em um de seus primeiros estudos, como o caso desta obra, Luria já demonstra, na discussão de seus conceitos ainda cheios de lacunas e pouco sistematizados, categorias importantes do método materialista-histórico-dialético. Estas surgem, ora de forma explícita, ora de forma implícita, na análise do fenômeno proposto, que denomina *conflito*.

Tomando, aqui, Lefebvre (1979, p. 241), autor marxista que sistematiza de maneira clara e sintética o que denomina de “regras práticas do método dialético”, quer se demonstrar o quanto todos estes elementos já estão presentes no primeiro estudo de Luria, como: a) “*dirigir-se à própria coisa*”¹², ou seja, partir da “*análise objetiva*”; b) “apreender o conjunto das conexões internas da coisa” e “de seus aspectos”, isto é, “o desenvolvimento e o movimento próprios da coisa”; c) “apreender os aspectos e momentos contraditórios”, ou seja, “*a coisa como totalidade e unidade dos contraditórios*”; d) “analisar a luta, o conflito interno das contradições, o movimento, a *tendência*”; e) jamais esquecer “que *tudo está ligado a tudo*”, isto é, “uma interação insignificante,

¹² “Coisa”, aqui, entendida como fenômeno, não apenas como um objeto.

negligenciável por que não essencial em determinado momento, pode tornar-se essencial num outro momento ou sob um outro aspecto”; f) “não esquecer de captar as *transições*: dos aspectos e contradições, passagens de uns nos outros, transições no devir”; g) “não esquecer que *o processo de aprofundamento do conhecimento* – que vai do fenômeno à essência e da essência menos profunda à mais profunda – *é infinito*”; h) “penetrar, portanto, mais fundo que a simples coexistência observada”, “*penetrar sempre mais profundamente na riqueza do conteúdo*”, apreendendo conexões de grau cada vez mais profundo “até atingir e captar solidamente as *contradições* e o *movimento*”; i) “em certas fases do próprio pensamento, este deverá se transformar, se superar, modificar ou rejeitar sua forma, remanejar seu conteúdo”, sempre “com o objetivo de aprofundá-los mediante um passo atrás rumo às suas etapas anteriores e, por vezes, até mesmo rumo a seu ponto de partida”.

Todas as regras acima expostas por Lefebvre (1979) são observadas desde o primeiro estudo de Luria, sendo melhor sistematizadas, não só enquanto metodologia de análise dos fenômenos psicológicos, como também em termos de conceitos que integrarão a *nova psicologia*, a partir de sua associação a Vigotski.

Luria (1932), portanto, defendia a investigação das alterações na estrutura do comportamento durante o afeto, iniciando pelos processos ativos do comportamento. Neste caminho, duas considerações ou princípios são postulados por ele. O primeiro diz respeito ao fato da desorganização afetiva estar conectada intimamente com o destino do processo ativo, isto é, aparece quando algo acontece com o fenômeno da atividade organizada e é preciso esperar para obter uma estrutura mais adequada do processo afetivo. O segundo está ligado imediatamente ao primeiro, postulando que só um sistema de comportamento ativo, de linguagem e motricidade, parece capaz de manifestar tal estrutura interna que muda sob a influência do comportamento afetivo. É importante, então, sair do estudo do sintoma para o estudo da estrutura, da fisiologia para a psicologia.

Considerando esta compreensão dos fenômenos psicológicos, ao realizar o estudo experimental dos afetos, Luria (1932) passa a utilizar o método motor combinado. Ele parte do pressuposto de que um distúrbio afetivo gera uma desorganização do comportamento ativo, havendo uma destruição involuntária dos movimentos voluntários, que pode ser medida através de alterações psicofisiológicas.

Nós encontramos uma possibilidade no princípio da união ativa da atividade central e motora. Certamente se nós combinamos em um sistema funcional duas atividades - a central [verbal] e a motora - nós podemos registrar que toda mudança central é necessariamente refletida primeiramente naquele sistema motor que é formado em um todo unificado e só secundariamente evoca certas mudanças no sistema fisiológico para o qual irradia. Uma divisão tal da estrutura dinâmica unificada, incluída nela mesma a parte central não acessível ao estudo direto, e as funções motoras que podem ser objetivamente registradas, é a combinação básica do método motor pela ajuda do qual nós adquirimos o material essencial trabalhado neste volume (LURIA, 1932, p. 23).

Com base no estabelecimento das curvas típicas em resposta ao método motor combinado, na ausência de um distúrbio afetivo, Luria (1932) realiza diversos experimentos com indivíduos em situação de conflito, procurando determinar as alterações que se evidenciavam nas curvas citadas a partir das respostas dadas pelos sujeitos, bem como explicar os processos pelos quais elas ocorrem.

Obviamente estas leis só podem ser estabelecidas junto com o estudo das condições que produzem o afeto e as circunstâncias que governam sua organização. Os mecanismos do afeto só são compreensíveis à luz da dinâmica do estado afetivo. As inter-relações dos sintomas separados observados por nós, o caráter do distúrbio afetivo e a extensão dele em várias áreas da atividade estão longe de ser iguais, ou se nós estudamos o distúrbio afetivo diretamente debaixo das condições que produzem o trauma, ou voltar nossa atenção à investigação para a situação difícil que é provocadora e torna-se dominante. [...] Aqui, como em muitas investigações psicológicas, nós nos encontramos frente a frente com o fato que o curso dos processos só se torna compreensível quando levamos em conta o papel principal jogado pelas formas superiores do comportamento e os sistemas psicológicos mais complexos (LURIA, 1932, p. 45).

Luria (1932) defende que, somente estendendo o estudo para a dinâmica do afeto, sua gênese e destino, sua dependência da parte central da personalidade e habilidade desta de recorrer à desorganização afetiva, o processo de investigação poderia sair dos limites da análise neurodinâmica e tornar-se psicofisiológico. Todos os experimentos descritos e analisados por Luria nesta obra, impossível de detalhar aqui, em resumo, tinham como objetivo a compreensão do papel das reações afetivas em situações de conflito, ou seja, de que forma e por meio de quais mecanismos em situações diferenciadas de conflito o indivíduo é capaz de controlar seu comportamento.

Nós somos inclinados para ver a resposta a este problema no fato que o sistema receptivo-conector, por um lado, e o efector, no outro, façam papéis funcionalmente desiguais na atividade do organismo, e eles dominam

estruturas não equivalentes. Tendo funções especiais de acordo com a elaboração prévia da atividade, este primeiro sistema no adulto culto está isolado da área motora de tal modo que a excitação que começa nele não vai diretamente para o aparato motor, mas é transferida a ele só quando o processo elaborado é completado (LURIA, 1932, p. 289).

Esta divisão de todas as atividades em duas fases estritamente separadas é característica do comportamento adulto, portanto, no comportamento normal parece haver uma *barreira* entre as duas fases, obstruindo a transferência direta da excitação para a área motora e permitindo ao organismo preparar-se para a atividade. Assim, Luria (1932) identifica o mecanismo neurodinâmico fundamental que dá base à neurose, que seria a inabilidade para isolar o conflito da esfera motora, ou seja, a destruição da *barreira funcional*.

Luria (1932) explica que o processo de desenvolvimento de funções neurodinâmicas não é um simples e gradual processo de crescimento quantitativo como se pensava, mas na realidade, é a organização da atividade por um estrato do comportamento que atinge um nível cada vez mais superior, alcançando graus que vão além dos atos reflexos instintivos para hábitos de coordenação mais complexa, e, finalmente, terminando com atos intelectuais e de linguagem. A inclusão da fala muda, por exemplo, os princípios de organização do comportamento de formas naturais para formas culturais. Para ele, é importante ter uma compreensão dialética do desenvolvimento, examinando, em cada fase, o contexto novo de determinados fenômenos, as novas formas e princípios de organização, procedendo a análise dos fatores principais novos para a estrutura nova dos fenômenos determinados.

Seria possível entender tais processos dinâmicos se fossem esclarecidos dois problemas de máxima complexidade, embora decisivos na investigação da desorganização e organização do comportamento humano, segundo Luria (1932). O primeiro destes problemas consistia em compreender a organização e desorganização cortical do comportamento, analisando sua gênese por intermédio do método histórico. O segundo estaria em não representar o comportamento humano como uma arena em que os afetos e conflitos jogam, pois o homem não só experiencia o fracasso de seu comportamento, como tenta dominá-lo e controlá-lo, utilizando meios culturais para fazê-lo.

Tais estudos delineiam o que Luria desenvolverá posteriormente, junto com Vigotski, a respeito do desenvolvimento do controle voluntário ou intencional do comportamento humano. Embora aqui somente esboçados estes conceitos psicológicos, já

se evidencia a concepção marxista de trabalho e, mediante esta a necessidade de o homem controlar seu comportamento, isto é, a concepção de seres humanos ativos que “ao desenvolverem a produção material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar” (MARX; ENGELS, 1991, p. 37).

O afeto, portanto, ao alterar a estrutura dos processos reativos humanos, destrói o comportamento organizado e converte o processo reativo em algo difuso. Os testes experimentais, segundo Luria (1932), demonstraram que, a cada mudança da estrutura dos processos reativos que ocorre quando em conflito, isto é, quando colidem tendências opostas, há uma quebra da *barreira funcional* que transforma a reação em estado difuso de excitação.

A literatura mundial mostrava que a destruição do comportamento humano organizado trazia uma reversão ou retorno de fases comportamentais ou estágios arcaicos do desenvolvimento, como postulava Freud. Luria (1932), no entanto, entende que o processo estudado não acontecia de acordo com o esquema da regressão simples, ou o esquema da reversão em elaborações arcaicas e superiores mudava de lugar, porque não havia sido destruída a forma de comportamento superior, esta continuava tendo um papel, embora pervertido. Isto é, em toda destruição esperava-se, necessariamente, um retorno a algumas das fases anteriores de desenvolvimento, mas estas manifestações, em que reapareciam as formas arcaicas, eram naturalmente diferentes em pessoas com níveis culturais diferentes, atividades e características diferentes. Para entender como isso ocorre, devia-se voltar a atenção para a ontogênese, estudando as propriedades neurodinâmicas da criança, estabelecendo as peculiaridades qualitativas das reações em cada estágio de crescimento.

Esta questão da regressão a aspectos das funções primitivas, que diferem dependendo do nível cultural alcançado pelo indivíduo, é retomada, posteriormente, de forma mais elaborada por ele em seus estudos com indivíduos lesionados, sendo a base para os métodos de reabilitação que desenvolveu. Aqui, portanto, podemos nos remeter à tese de Marx & Engels (1991, p. 54) de que “a verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende da riqueza de suas relações reais”. Ao compreender o indivíduo, portanto, em seus conflitos emocionais e distúrbios orgânicos (no caso de lesões), necessário se faz compreender em que patamar de desenvolvimento cultural ele se encontra, o que conduz, imediatamente, à riqueza ou pobreza de suas relações reais no interior da sociedade na qual está inserido.

Entendendo tais diferenças desta forma, era necessário saber se as reações da criança diferiam das do adulto e os diversos graus de controle do afeto que esta ia adquirindo com o desenvolvimento; se a *barreira funcional* que se enfraquece durante o afeto, conflito ou neurose também o fazia na criança jovem e debaixo de que condições esta barreira era destruída e a que mecanismos ela pertencia.

Os resultados obtidos por Luria (1932) nos diversos experimentos realizados com crianças de diversas faixas etárias, em síntese, demonstraram que o caráter difuso dos processos neurodinâmicos, apresentados nos estágios primitivos de desenvolvimento (primeiros meses de vida), permanecem por um longo tempo como característica do comportamento da criança e a tendência a uma descarga direta da excitação e sua imediata transferência para a esfera motora podia ser visto em crianças de idade pré-escolar. Estas características tinham origem em dois fatores: de um lado, o caráter direto dos processos reativos e sua tendência à excitação imediatamente associada à atividade, como descrito acima, e; por outro lado, os mecanismos psicológicos superiores, particularmente a linguagem, que não tinham ainda um papel importante na regulação como ocorria nos adolescentes e adultos. “A impulsividade direta, já desaparecida no mais simples processo reativo no começo da idade escolar, ainda permanece dentro da maioria das intrincadas operações intelectuais durante um tempo muito longo, e até mesmo em muitos adultos uma situação intelectual muito complexa pode provocar um retorno inesperado à forma infantil mais primitiva de comportamento pré-intelectual” (LURIA, 1932, p. 359).

Considerando tais características, ainda nesta obra, Luria (1932) faz uma crítica às formas de avaliação infantil de uso corrente em pedagogia, que se restringiam à avaliação da idade morfológica e mental da criança. Para ele, entre estes dois índices, havia um considerável espaço não investigado.

Com efeito, se o índice do desenvolvimento intelectual for notadamente lábil e dependente das influências circunvizinhas como o material dado à criança na escola e os hábitos inculcados, então este índice não nos pode falar o grau do desenvolvimento dos processos neurodinâmicos que encontram-se na base do comportamento da criança. Por outro lado, o índice da idade morfológica é distinguido através de estatísticas definidas, e por um lado sob as mesmas características morfológicas podem existir propriedades dinâmicas completamente desiguais do comportamento em casos diferentes. De fato, a idade morfológica não nos fala mais do que a idade mental da criança sobre as formas dinâmicas fundamentais do comportamento (LURIA, 1932, p. 361).

Luria (1932) assinala que o desenvolvimento em sua fase final está conectado com os processos mais complexos de controle do comportamento, isto é, com uma determinada organização do aparato neurodinâmico que supera os processos primitivos, sendo possível sua subordinação às formas mais complexas de regulação que surgem como resultado do desenvolvimento cultural. Devido a isto, o problema da organização de alguns comportamentos na fase final de desenvolvimento e o controle dos mesmos fazem com que a questão relativa à idade neurodinâmica deixe de ser uma questão biológica e se torne uma questão de elaboração cultural das bases biológicas, ou seja, um problema de psicofisiologia. Este conceito, *gérmen* da unidade dialética mente-corpo, será sistematizado por Luria em obras posteriores.

O termo “psicofisiologia” utilizado por Luria, portanto, estabelece a ligação entre as funções mentais e o substrato orgânico, ou seja, o desenvolvimento e a transformação que se dá no indivíduo a partir de sua inserção no meio cultural ou na história do gênero humano. Compreende-se a história no sentido dado por Marx & Engels (1991), na relação do homem com a natureza, que normalmente é excluída nas concepções mecanicistas e idealistas de história. Pensa-se, tal como Marx & Engels (1991, p. 56), “que as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias”.

Neste sentido, Luria (1932) denuncia que o uso corrente de descrições tipológicas em função dos sintomas apresentados não esclarecia nada a respeito dos processos e nem criava possibilidades de superação dos problemas apresentados. Era importante descrever fases e não tipos, pois a regulação do comportamento, sua estabilidade em relação às circunstâncias dadas não era a mesma em todos os sujeitos e era diferente em vários estágios de desenvolvimento.

A concepção de tipos é substituída aqui por uma concepção de tendências, dando a cada fase uma característica quantitativa e qualitativa. A divisão de todo o material em dois tipos, com muitos intervenientes, inerte e indiferenciada, é substituída por uma análise dinâmica dessas formas concretas que determinadas tendências possuem, nas várias fases de seu desenvolvimento. A divisão metafísica é substituída por um todo científico, e o que sempre era muito penoso e confuso para o investigador - o grupo intermediário grande entre os tipos puros - ficou mais interessante porque foi permitido proceder ao longo dos caminhos mais importantes que o conduzem à existência do processo.

Só com uma análise dialética, a descrição simples dos fatos que nos confrontam é mudada para uma investigação direta do processo, e o método tipológico de descrição se torna um instrumento poderoso de investigação científica (LURIA, 1932, p. 364-65).

Do ponto de vista metodológico, para Luria (1932), não se buscava a classificação dos sujeitos em um ou outro tipo estável, mas procurar-se-ia descrever tendências de desenvolvimento, buscando a definição do estágio de crescimento da regulação do comportamento, a participação dos sistemas psicológicos complexos e a descrição das inter-relações entre os vários estágios e suas peculiaridades qualitativas.

Uma das grandes questões discutidas por Luria (1932) é que, uma vez que se estabeleceu a existência da *barreira funcional*, que contém a excitação e sua direta transferência para a esfera motora, organizando o comportamento, qual seria a origem de tal barreira? Seria esta um produto do desenvolvimento orgânico e natural ou produto da educação? A tendência a associar qualquer distúrbio da atividade psicobiológica a um dano morfológico era muito comum e, para Luria, o território entre a psicologia e a neurologia, por muitas décadas, foi uma história mitológica.

Assim, onde a psiconeurologia construiu freqüentemente seu sistema inteiro de pensamento é freqüentemente falso, só, mencionando os casos concretos e numerosos que não revelam nada menos que uma concretude lógica em forma de estrutura. Isto explica a tendência constante dos autores para expressar opiniões relativas ao "concreto" e formular mecanismos para definir estrutura "concreta". Uma ação que está conectada com a representação de algum aparato morfológico é muito mais evidente e mais facilmente compreendida; concepções funcionais são sempre mais difíceis e envolventes, e é ingênuo considerar o "pensamento em termo de coisas", como um critério de precisão e ciência (LURIA, 1932, p. 368).

Luria (1932), ao falar de um ou outro mecanismo do comportamento, entende que não é obrigatório pressupor a existência de qualquer estrutura morfológica especial. A suposição de que o desenvolvimento de funções psicológicas está necessariamente conectado com o crescimento de formações novas corticais, para ele, é uma conjectura dificilmente sustentável. É possível saber, todavia, que as formas mais complexas de desenvolvimento se conectaram com combinações novas das partes morfológicas, acompanhadas por mudanças em seu significado funcional; sendo estas modificações já encontradas no desenvolvimento do comportamento da criança, denominadas de processos de segundo tipo. A inclusão em ambientes sociais, a aquisição da fala, o uso de instrumentos e a transição para formas culturais novas de organização do comportamento individual mudam a estrutura dos processos psicofisiológicos e não correspondem a alterações puramente morfológicas do aparato nervoso. Além disso, nesta organização complexa com que o comportamento está conectado, as mudanças funcionais são

freqüentemente predominantes, sendo que, em muitos casos, é possível compensar através delas defeitos sérios na estrutura morfológica do aparato nervoso.

As formas superiores do comportamento como também as primitivas podem ser funções de uma determinada estrutura exata morfológica do cérebro; o comportamento cultural não requer uma morfologia nova do cérebro, e o cérebro de um selvagem pode ser morfológicamente idêntico ao de um sócio da Academia de Ciências; as elaborações psicológicas mais intrincadas podem ser compreendidas em um plano de reconstruções funcionais, o uso das mesmas funções em combinações completamente novas e o emprego de novos mecanismos de adaptação ao ambiente.

Nós estamos firmemente convencidos que estes mecanismos que são freqüentemente muito mais complexos para entender, são, todavia, mais adequados para a explicação das elaborações intrincadas do comportamento. Deste ponto de vista, que nós vemos a origem dessas imagens em parte mitológicas que obcecaram o investigador ingênuo (LURIA, 1932, p. 369-70).

De acordo com Luria (1932), o processo reativo poderia ser dividido em duas fases: a primeira que, separada do movimento, realiza uma parte preliminar, efetuando a intrincada junção superior com o pensamento; e a segunda, puramente executiva, provocando o movimento já planejado, por meio de mecanismos complexos, o que faz a atividade reativa humana um processo cuja base está em sistemas funcionais superiores, só desenvolvidos completamente sob a influência do crescimento cultural. Em virtude disto, os processos reativos estão separados dos reflexos; eles são organizados de acordo com outro plano, incluindo mecanismos auxiliares complexos que não podem ser entendidos com base no processo de união mecânica, ponto de partida dos reflexos condicionados simples.

Estudando a gênese dos movimentos reativos, nós vemos que a barreira funcional não existe nos primeiros anos da infância, mas é elaborada bem mais tarde. Experimentos demonstram que ela aparece com o tempo e a partir do desenvolvimento na criança da organização ativa da fala, e que está ausente em casos de retardamento mental sério. Tudo isso conecta a barreira funcional com os mecanismos psicológicos superiores, e os dados da afasia colocam-na em relação direta com a fala e os mecanismos simbólicos, da qual a queda produz uma reação difusa.

Isto nos leva a acreditar que, na barreira funcional, nós não temos um mecanismo natural, mas um de origem cultural, que nós podemos conectá-lo com qualquer elaboração puramente morfológica do sistema cortical, mas não com uma concepção de não-ligação ou debilidade das sinapses entre a atividade central e a área motora, mas como uma inclusão funcional do processo reativo do intrincado sistema psicológico que tem um caráter regulador geral.

A inclusão do processo reativo aos sistemas de fala interna ou sistemas análogos de estímulos auxiliares é, nós pensamos, completamente adequado para a explicação do mecanismo da barreira funcional (LURIA, 1932, p. 394-5).

Luria (1932) defende que a barreira funcional teria sua origem no desenvolvimento cultural, possibilitando os atos voluntários e o crescente controle que o homem exerce sobre seu próprio comportamento, o que o diferencia dos animais. O homem, no entanto, não exerce o controle sobre seu próprio comportamento de maneira direta, mas por meios indiretos, tanto internos quanto externos, que lhe permitem a reconstrução de seus processos psicológicos. O desenvolvimento cultural possibilitaria o desligamento das necessidades imediatas e a superação dos comportamentos impulsivos, transformando os atos puramente motores em atos intelectuais com auxílio da linguagem.

Entender o comportamento humano em sua destruição e organização sem estes mecanismos culturais, psicológicos é impossível, pois a destruição seria apenas uma soma de sintomas fisiológicos, e a organização somente um dicionário de termos. Na análise dos fenômenos neurodinâmicos, nós gostaríamos de defender o método psicológico; começando a trabalhar com fatos psicofisiológicos, nós chegamos à interpretação psicológica deles. **A análise dos mecanismos culturais complexos é a chave para a compreensão dos processos neurodinâmicos simples.** Nós fizemos isto só com alguns dos processos psicofisiológicos, mas estamos convencidos que este sistema de investigação responde a muitos dos enigmas da psicologia humana (LURIA, 1932, p. 128, grifos nossos).

Novamente se evidencia a base marxista dos primeiros conceitos lurianos como a questão de que a análise dos fenômenos deve partir do mais complexo ao mais simples, como a “anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco” (ENGELS, 1990) e a importância da mediação dos instrumentos concretos e simbólicos na constituição de gênero humano, que o diferencia dos animais. Marx & Engels (1991, p. 26), ao tratarem da história humana, partem do pressuposto de que “são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua ação” que os diferenciam dos animais. Assim, no exercício da produção de seus meios de vida, os homens se constituem e se humanizam. Neste processo, que depende, de acordo com Marx & Engels (1991), das condições materiais de sua produção, também se produzem idéias, representações, a própria consciência humana, que está completamente interligada com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem real existente. Assim, “a consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos

homens é o seu processo real” (p.37). O desenvolvimento cultural em termos filogenéticos e ontogenéticos, neste sentido, nada mais é do que o desenvolvimento histórico da humanidade, a possibilidade de se concretizarem, em cada indivíduo da espécie as características e habilidades mais desenvolvidas pelo ser genérico humano. E para o entendimento deste processo, da constituição da consciência humana na relação do homem com sua natureza orgânica e inorgânica, voltam-se os estudos realizados por Luria de início, ainda um tanto “rudimentares”, mas que são sistematizados, gradativamente, ao longo de sua trajetória científica.

A título de síntese, é importante salientar que, embora, em seu primeiro trabalho Luria se aproprie de conceitos e métodos utilizados pela psicologia ocidental, como a noção de inconsciente tomada de Freud, referências feitas em diversos trechos do livro à terapia psicanalítica, a adoção de métodos como a Associação Livre e Hipnose, utilizados tanto por Jung como por Freud, já é possível identificar, nesta obra, os esboços iniciais de alguns conceitos que ele conseguirá elaborar de forma mais clara e consistente após sua associação com Vigotski, como: o papel da linguagem no controle do comportamento, a noção de sistemas funcionais, a gênese histórico-social das funções superiores humanas. Mesmo ainda não articulada, evidencia-se como já delineia a base metodológica materialista-dialética, esboçada em diversos conceitos e categorias, pesar de não suficientemente desenvolvidos. Neste sentido, as críticas de Vigotski a estes primeiros estudos de Luria foram pertinentes.

Para finalizar, tomamos as palavras do próprio Vigotski (1996, p. 404, grifos do autor) ao analisar historicamente os percalços da ciência psicológica de sua época:

O nome de nossa ciência tem, portanto, um só herdeiro. [...] Somos dialéticos e não pensamos, de modo algum, que o caminho de desenvolvimento das ciências ande em linha reta. E se nele há ziguezagues, retrocessos ou mudanças de direção compreendemos seu significado **histórico** e os consideramos (assim como o capitalismo é uma etapa inevitável em direção ao socialismo) como elos **necessários** de nossa corrente, etapas inevitáveis de nosso trajeto. Valorizamos até aqui **cada um dos passos rumo à verdade** que nossa ciência tenha podido dar, pois não pensamos que esta tenha começado em nós [...].

Assim, embora Luria tenha sido criticado por quem se tornou seu mestre, mais tarde, justamente pela aproximação eclética entre a psicologia burguesa ocidental e os

clássicos do marxismo¹³, Vigotski, provavelmente, já “separava a verdade metodológica (a dialética) da falsidade real” em seus estudos, ou seja, viu em Luria o que Marx viu em Hegel, isto é, que “caminhava rumo à verdade mancando” (VIGOTSKI, 1996, p. 267-268).

¹³ A superação de Luria em relação à sua junção inicial da psicologia ocidental com o marxismo pode ser verificada no artigo escrito por ele e Vigotski em relação à teoria freudiana: VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander. Introduction to the russian translation of Freud's beyond the pleasure principle. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan (Orgs.). *The Vygotsky reader*. Oxford, USA: Blackwell Publishers, 1994a. p.10-18.

2. Elaboração da Psicologia Histórico-Cultural Juntamente com Vigotski

2.1. A constituição da troika

Não é exagero dizer que Vigotski era um gênio. Em mais de cinco décadas de trabalho no meio científico, nunca mais encontrei qualquer pessoa cujas qualidades se aproximassem das de Vigotski: sua clareza mental, sua habilidade na identificação da estrutura essencial de problemas complexos, a extensão de seu conhecimento em vários campos, e a capacidade que tinha de antever o desenvolvimento futuro de sua ciência. (LURIA, 1992, p.43)

Este trecho escrito por Luria em seu livro autobiográfico demonstra claramente a admiração que possuía por Vigotski, o qual é citado como seu mestre em diversas obras e artigos. Ambos se conheceram no início de 1924, no segundo Congresso Psiconeurológico em Leningrado, em que Vigotski apresentou como tema a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem, em um momento em que o termo “consciência” era criticado como subjetivista na psicologia soviética. Diante de sua clara e polêmica exposição, decidiu-se por convidá-lo a integrar a equipe do Instituto de Psicologia de Moscou. Ao chegar a Moscou, Vigotski é integrado ao grupo de estudos de Luria e Leontiev, constituindo-se a *troika* (LURIA, 1992, 1998e). “Tendo Vigotski como nosso líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e do status da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nossa meta, excessivamente ambiciosa à maneira característica da época, era a criação de uma nova abordagem abrangente dos processos psicológicos humanos” (LURIA, 1992, p. 44-45).

Segundo Luria (1992, 1998e), Vigotski, também, era considerado no grupo como o principal teórico marxista, estabelecendo as bases principais e os conceitos-chave sob os quais deveria ser erguida a nova psicologia, sendo que, para ele, o método de Marx desempenharia um papel vital.

Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente. O vão existente entre as explicações científicas naturais dos processos

elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não poderia ser transposto até que descobríssemos como os processos naturais, como a maturação física e os mecanismos sensoriais se interligam com os processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas adultas. Precisávamos, por assim dizer, tomar certa distância do organismo, para descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica (LURIA, 1992, p. 48).

Esta abordagem era denominada por Vigotski de psicologia “cultural”, “instrumental” ou “histórica”. Cada um destes termos enfatizava uma das facetas da linha teórica que se constituía, cujo princípio geral era estabelecer as relações em que sociedade e história social moldam a estrutura das formas de atividade que distinguem o homem de outros animais. O primeiro termo referia-se à natureza mediada de todas as funções psicológicas complexas, o segundo referia-se aos modos socialmente organizados pelos quais as sociedades sistematizam as tarefas postas às crianças, bem como as características das ferramentas (físicas e mentais) que são oferecidas a elas para dominar tais tarefas, enquanto que o último enfatizava a transitoriedade e mutabilidade dos anteriores, de acordo com as alterações efetuadas pelo próprio homem no curso de sua história social (LURIA, 1992, 1998e).

Na própria denominação dada por Vigotski à nova psicologia que se constituía, fica, portanto, evidente a tese marxista de que não há uma “essência” humana abstrata ou universal, mas sim histórica e, portanto, mutável. A tese de fundo de Marx, que tem como base ou resultante, que a “essência” humana entendida em sentido absoluto e metafísico não existe, demonstrando o quanto o homem é um ser historicamente mutável é explicitada pelos termos cunhados por Vigotski. Assim, se, por um lado, como qualquer espécie animal o homem é determinado e limitado pela natureza, por outro, é capaz de elevar-se acima destes limites, subordinando a si o conjunto da natureza que se constitui como seu “corpo inorgânico” (MARKUS, 1974)¹⁴.

Homem e animal têm como característica comum a satisfação de suas necessidades por intermédio de suas atividades, apanhando os objetos, usando-os ou consumindo-os para sua satisfação. Enquanto para o animal a atividade irá coincidir com a satisfação ativa e direta das necessidades, no homem, esta satisfação é indireta ou mediada, o que é desenvolvido, explicado e demonstrado tanto por Vigotski, quanto por Luria e

¹⁴ G. Markus é um filósofo húngaro, tendo integrado a chamada “Escola de Budapeste”, formada pelos discípulos de Georg Lukács, tais como Agnes Heller e Ferenc Fehér. Duarte (1996) tem evidenciado as relações existentes entre essa Escola de pensamento marxista e a Teoria da Atividade, Psicologia Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural.

Leontiev. E é justamente por isso, por ser uma atividade direta, que o animal encontra-se limitado, capaz de tornar objeto de sua atividade apenas um círculo pequeno ou circunscrito de objetos naturais, aqueles cujas propriedades físicas, químicas, satisfazem as necessidades quase sempre constantes que herdou de sua espécie. Um outro aspecto também apontado por Markus (1974), que diferencia os animais do homem, está no fato de que para aqueles o objeto apresenta-se sempre confundido com suas necessidades, isto é, não há um mundo objetivo independente delas, ou seja, suas relações com os outros não existem como relações.

Markus (1974), tal como para Vigotski, Leontiev e Luria, destaca que o caráter da consciência e do conhecimento humano só pode ser compreendido pela natureza da atividade vital humana, isto é, do trabalho, que dirige a satisfação das necessidades não de um modo direto ou imediato como nos animais, mas sim mediado. Esta mediação se apresenta em Marx de duas formas: “1. como o instrumento de trabalho que o homem insere entre ele e o objeto de sua necessidade; e 2. como a atividade de mediação, o próprio trabalho, que antecede e torna possível a utilização do objeto” (MARKUS, 1974, p. 51).

Para o homem, portanto, a atividade produtiva pressupõe um instrumento de trabalho elaborado, que transforma, gradativamente, o ambiente natural em ambiente humano ou “civilizado”, “um ambiente no qual se objetivaram as necessidades e capacidades do homem” (MARKUS, 1974, p. 52).

E tão-somente porque o homem vive num mundo que se tornou por esse modo um mundo humano, tão-somente porque ao nascer já encontra objetivadas aquelas necessidades e capacidades que se manifestaram no passado, podendo assim dispor materialmente dos resultados de todo o desenvolvimento social que lhe antecedeu, tão-somente por isso torna-se possível que o processo de desenvolvimento não se veja obrigado a recomençar sempre do início, mas possa partir do ponto em que se deteve a atividade das gerações anteriores. Apenas o trabalho, enquanto objetivação da essência humana, configura de modo geral a possibilidade da *história*. (MARKUS, 1974, p. 52).

Estabelecendo-se aqui as bases principais da Psicologia Histórico-Cultural, isto é, os fundamentos filosóficos, para Vigotski e Luria, ainda havia muito trabalho a ser realizado na comprovação destas teses e sistematização da nova psicologia de base marxista. Grande esforço foi despendido por diversos colaboradores para investigar as funções psicológicas superiores do homem, entre os quais se destacava Luria.

Nos marcos do enfoque histórico-cultural existem duas vias fundamentais de investigação das funções psíquicas superiores do homem: o estudo de sua gênese e a análise de sua desintegração. Por sua vez, a formação das funções psíquicas superiores pode observar-se na ontogênese da criança ou na história da sociedade, no plano do desenvolvimento da cultura (investigações *cross-culturais* e propriamente históricas). Todas estas vias fundamentais de investigação das funções psíquicas superiores, que Vigotski havia esboçado, foram percorridas brilhantemente por Luria. Enquanto Vigotski vivia, as investigações de Luria efetuadas no começo dos anos 30 estiveram dedicadas, principalmente, ao estudo da formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores do homem, inicialmente no desenvolvimento da criança e logo na cultura e na sociedade (realizou uma investigação das particularidades psíquicas dos camponeses da Ásia Central soviética e das mudanças que eles experimentam durante a modificação da forma social de vida e a inclusão destes camponeses no sistema de ensino especial). Logo após a morte do mestre, Luria se ocupou, predominantemente, dos problemas da desintegração e do restabelecimento das funções psíquicas superiores do homem em caso de lesões locais do cérebro. Outra linha, suficientemente independente e também importante no sentido teórico e prático do trabalho de Luria já nos anos pós-guerra, esteve constituída por suas investigações comparativas do desenvolvimento psíquico da criança normal e anormal (com atraso mental). (PUZIRÉI, 1989, p. 30)

Em finais da década de 1920 e primeira metade da década de 1930 até a morte de Vigotski em 1934, diversos estudos experimentais foram desenvolvidos por ambos, outros desenvolvidos somente por Luria e acompanhados teoricamente por Vigotski (devido à debilidade em função da doença que o acometia).

Para delinear de forma clara o conjunto dos estudos desta época desenvolvidos por Luria, é importante destacar os elementos históricos intervenientes nas diversas publicações dos trabalhos no período. É possível citar os estudos de Luria e Vigotski sobre a história do comportamento, publicado com o título *Estudos Sobre a História do Comportamento: símios, homem primitivo e criança*, originalmente em 1930 (1996); os estudos sobre o desenvolvimento infantil publicado em inglês com o título *Instrumentos e símbolos no desenvolvimento infantil* (LURIA; VIGOTSKI, 1994b) e os estudos experimentais de Luria sobre o desenvolvimento da percepção, dos hábitos culturais e da linguagem escrita na criança (LURIA, 1969a, 1998a/b/d). Em todos estes trabalhos, não se observa a utilização do jargão pavloviano. Outra obra deste período, fruto das pesquisas interculturais¹⁵ desenvolvidas primeiramente por Luria e Vigotski na Ásia Central, mas

¹⁵ Esta pesquisa foi realizada no final da década de 1920 e início da década de 1930, período de reestruturação radical do sistema sócio-econômico. A região escolhida foi o Uzbequistão, região de economia atrasada, baseada no cultivo do algodão, analfabetismo praticamente total e forte influência da religião islâmica.

finalizada por Luria em função da doença de Vigotski, que foi traduzida para a língua portuguesa com o título *Desenvolvimento Cognitivo* (1994b)¹⁶, teve sua primeira publicação em russo em 1930 e foi a geradora de todas as críticas realizadas pelos representantes do Partido, que culminou com sua proibição na URSS, bem como a demolição insensata de toda a Teoria Histórico-Cultural pelo acirramento do stalinismo. Nesta obra, como na anterior, também não se observou a tradução de uma linguagem vigotskiana para uma linguagem pavloviana.

Neste ponto, é importante que se coloquem parênteses, destacando a crítica feita por Valsiner & Van Der Veer (1996, p. 270) sobre a pesquisa intercultural desenvolvida por Luria, que se assemelha, pelo tom irônico e desqualificador, às críticas realizadas pelo próprio stalinismo em seu aspecto antiacadêmico e moralizante. Estas serão ilustradas abaixo, com alguns trechos, para que sejam tomados os devidos cuidados quando se propõe o estudo de autores soviéticos deste período.

Tendo em vista este pano de fundo [da deskulakização¹⁷], a descrição feita por Luria das circunstâncias sob as quais ele conduziu sua pesquisa intercultural parece bastante insensível, para dizer o mínimo. [...]

“Um período de transição!” Nós nos perguntamos o que Luria estava pensando quando escreveu essas linhas. Certamente, quando ele publicou pela primeira vez seus resultados das expedições à Ásia central em forma de livro (Luria, 1974; 1976), ainda não era possível para os cidadãos soviéticos divulgar descrições realistas dos acontecimentos que ocorreram entre 1929 e 1932 (ou mesmo em qualquer outro período da história soviética). Mas, se ele realmente condenasse a coletivização e/ou a campanha de deskulakização, poderia ter se absterido de publicar seu texto – a publicação já havia sido retardada em mais de 40 anos! – ou ter tentado encontrar uma maneira mais sensível de mencionar o assunto. Parece, porém, que Luria, não era propriamente um homem sensível: anos antes, ele havia desenvolvido um detector de mentiras (Luria, 1928c; 1928e) e, com Leontiev, testou-o durante o expurgo de estudantes e funcionários na Universidade de Moscou (Luria, 1929, pp. 35-36/201-202); também preservou em seu gabinete, durante muitos anos, o cérebro de um antigo amigo íntimo (em um vidro de álcool) por causa de sua forma interessante.

Vê-se que o estudo dos autores soviéticos do período comunista é embrenhar-se numa diversidade de artigos que são perpassados, ora de forma explícita como este citado acima, ora de forma implícita, pela censura de ambos os blocos (comunistas e capitalistas) que se opunham durante o período que antecede a guerra fria, como também posterior a ela

¹⁶ Esta obra foi também publicada em espanhol com o título: LURIA, Alexander R. *Los procesos cognitivos. Analisis sócio-histórico*. Barcelona: Editorial Fontanella, 1980c, sendo que este estudo está sintetizado em diversos artigos, entre eles *Diferenças culturais de pensamento* (LURIA, 1998b).

¹⁷ Momento em que os proprietários rurais, denominados *kulaks*, foram expropriados de suas terras.

e que, infelizmente, é possível observar ainda hoje. Neste sentido, este tipo de pesquisa é como mergulhar em um pântano em que apenas o rigor científico e metodológico na busca e coleta de dados possibilita uma aproximação menos superficial do objeto de estudo proposto (TULESKI, 2002).

Quando concluída a apresentação do conjunto da obra luriana será possível ao leitor compreender quanto os autores citados acima, por desconhecimento ou de modo intencional, talvez tenham sido insensíveis à situação vivida por Luria durante os momentos de maior acirramento da censura stalinista. Assim, concorda-se com a crítica de Levitin a estes autores quando diz que deveriam “ficar dentro da estrutura de métodos universalmente aceitos de prova para as suas conclusões”, para poder publicar um texto intitulado *Compreendendo Vygotsky* (LEVITIN, 1998b, p. 51).

Levitin (1998b) critica Valsiner & Van Der Veer (1996) ao expor que, provavelmente, só tiveram uma pequena especialização em educação desde que empreenderam estudar a história da psicologia soviética e que seus mentores esqueceram de lhes falar que qualquer comunicação, antes de ser posta em circulação científica, deveria ser conferida conscienciosamente e revisada por documentos e fatos; caso contrário permaneceria só uma invenção incauta e não deveria ser incluída em uma investigação científica. “É como se o autor de um livro em física, reivindicando ter uma aproximação séria e profunda, comece a estabelecer que de fato todos os corpos materiais provavelmente não se atraem, mas repelem um ao outro - não com base em experimentos e observações, mas só porque o marido da filha de Newton compartilhou esta perspicácia com ele” (LEVITIN, 1998b, p. 51).

O livro de Vs não autorizaria meu sarcasmo ou até mesmo minha menção a ele se seus autores não tivessem, por razões que iludem a minha compreensão e, além disso, sem a menor base, tentado torcer a imagem de Aleksander Romanovich e relacionar a ele características e ações atípicas dele mesmo, ou se pelo menos um dos psicólogos que o conheceram tivesse explicado publicamente aos autores do livro o que era e o que não era admissível e em ciência respeitável (LEVITIN, 1998b, p. 51).

O exposto acima só confirma o quanto o estudo de autores soviéticos impõe uma rigorosidade ainda maior no levantamento e confirmação de dados, procurando compreender o que foi a censura stalinista e o que é, ainda hoje, a censura capitalista em relação aos autores daquele período.

Observa-se, por exemplo, em outro estudo desenvolvido por Luria e Yudovich na mesma época, porém publicado originalmente apenas em 1936-1937 na URSS, que se refere às pesquisas desenvolvidas com pares de gêmeos, cujo título em língua portuguesa é *Linguagem e Desenvolvimento Intelectual da Criança* (1987), um quadro radicalmente diferente ao apontado anteriormente em termos de menção a Vigostki. Nesta obra, encontra-se todo o linguajar pavloviano, a utilização de diversas referências aos estudos de Pavlov e pouquíssimas aos de Vigotski. No entanto, o relato do próprio Luria sobre o desenvolvimento desta pesquisa e seus resultados, publicado em seu livro autobiográfico (originalmente publicado na URSS na década de 1980, após sua morte), explica este paradoxo. Desta forma, para discutir este último estudo, no final deste capítulo, procurar-se-á contrapor as duas publicações e evidenciar, além do conteúdo específico da pesquisa, a estratégia utilizada pelo autor para driblar a censura do partido. Considera-se este expediente importante para que se torne compreensível o seu pensamento, compondo o mosaico de seus estudos e percalços políticos.

2.2. Os estudos sobre a história do comportamento

É importante ressaltar que, integrando a temática “história do comportamento”, podem se inserir os estudos sobre o desenvolvimento infantil, publicado em inglês com o título *Instrumentos e símbolos no desenvolvimento infantil* (VIGOTSKY; LURIA, 1994b), e os estudos experimentais de Luria sobre o desenvolvimento da percepção, dos hábitos culturais e da linguagem escrita na criança (LURIA, 1998 a/b/d). No entanto, pela abrangência da obra, focalizar-se-á aqui apenas o livro intitulado *Estudos Sobre a História do Comportamento: símios, homem primitivo e criança* (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Os outros textos serão explorados mais especificamente no capítulo cinco, que abordará as contribuições da obra luriana para a educação escolar na contemporaneidade.

As três partes componentes do livro publicado por Vygotski & Luria, intitulado *Estudos Sobre a História do Comportamento: símios, homem primitivo e criança* apresentam como as Funções Psicológicas Superiores (FPS) se desenvolvem, resultado da atividade simbólica e instrumental, pelo macaco, homem primitivo e criança. Para os autores, estas três partes estão unidas por uma só idéia: a idéia de desenvolvimento. “Nosso trabalho consistiu em descrever três linhas principais no desenvolvimento do

comportamento – evolutiva, histórica e ontogenética – e em demonstrar que o comportamento do homem cultural é produto dessas três linhas de desenvolvimento e só pode ser compreendido e cientificamente explicado pela análise dos três diferentes caminhos que constituem a história do comportamento humano” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 51).

Vale aqui sinalizar que o conceito de “história” do comportamento humano em Vigotski e Luria está plenamente de acordo com o conceito de Marx & Engels (1991) em que esta não é uma coleção de fatos mortos ou ação imaginária de sujeitos imaginários, heróis ou bandidos, mas é o processo ativo de vida.

As linhas de desenvolvimento apontadas por Vigotski & Luria (1996), no entanto, coerentes com sua base filosófica marxista, não são descritas como processos que se dão numa seqüência linear, e sim explicadas dialeticamente, como transformações que ocorrem numa nova direção e padrão, embora tenham sempre como base as etapas anteriores. Assim, são considerados pontos de virada ou etapas críticas na evolução do comportamento o uso de instrumentos nos macacos, o trabalho e os signos psicológicos no homem primitivo e a ruptura da linha de desenvolvimento de psicológico-natural para cultural na criança. Colocam-se em oposição à abordagem que defende o paralelismo biogenético e que afirma que a ontogênese repete a filogênese, procurando demonstrar a especificidade de cada etapa de desenvolvimento, suas diferenças nos modos e tipos de comportamento (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Em relação ao comportamento, desde suas formas mais simples nos animais inferiores até as mais complexas encontradas no homem, Vigotski & Luria (1996) identificam três estágios principais de desenvolvimento: as reações hereditárias, os reflexos condicionados e o intelecto.

As reações hereditárias são os instintos inatos que cada espécie animal traz em sua bagagem genética, servindo para a satisfação das necessidades básicas do organismo. Sua principal característica é que atuam automaticamente e não são aprendidas, embora nem todas estejam maduras no momento do nascimento. Nas espécies inferiores, as reações instintivas são predominantes, isso quando o comportamento não é totalmente delimitado por elas, como o caso de alguns insetos e invertebrados. “A importância biológica das reações instintivas é que elas constituem modos úteis de adaptação ao meio ambiente; desenvolveram-se no curso da luta pela sobrevivência e se fortaleceram pela escolha natural no processo de evolução biológica” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 56).

O estágio dos reflexos condicionados é o estágio de treinamento ou aprendizagem e provém da experiência individual do animal. Ele ergue-se sob a base do primeiro, isto é, todo reflexo condicionado aparece sobre a base de um reflexo incondicionado, tal como demonstrou Pavlov em seus experimentos com animais. São associações entre reações inatas e estímulos ambientais, são mecanismos de adaptação muito mais flexíveis, possibilitando que as reações hereditárias se adaptem às condições individuais de existência de um determinado animal. Na escala evolutiva, os vertebrados são os primeiros a demonstrarem esta alteração de comportamento, embora nos animais inferiores o comportamento predominante ainda seja instintivo, nos superiores passa a existir uma predominância dos reflexos condicionados (VYGOTSKY; LURIA,1996).

Sobre este segundo estágio ergue-se o terceiro, denominado de intelecto prático, que delimita a última etapa no desenvolvimento do comportamento para o reino animal, mas não para o homem. Este estágio, no entanto, é encontrado apenas nos macacos antropóides e caracteriza-se pelo uso rudimentar de instrumentos (VYGOTSKY; LURIA,1996).

Pela descrição de diversos experimentos realizados inicialmente por Kohler com macacos antropóides, objetivando descrever as características da terceira forma de comportamento, Vigotski & Luria (1996) especificam o comportamento instrumental destes animais. Para eles, estes animais são capazes de utilizar objetos dispostos no meio ambiente como ferramentas para alcançar seus objetivos, pegando um pedaço de pau para cavar a terra ou usá-lo como alavanca para erguer algo ou mesmo subindo em uma escada para alcançar um objeto. Todavia, para que o macaco utilize estes objetos como ferramentas de uma forma espontânea, isto é, não treinada, é necessário que ele tenha ambos, objeto e objetivo, dentro de seu campo visual. Sem esta condição, o macaco é incapaz de alcançar o objetivo por meio da atividade instrumental. “Essa predominância da situação visual imediata sobre as ações dos macacos acaba sendo da maior importância para compreender corretamente o comportamento global do macaco” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 68).

Vygotsky & Luria (1996) reconhecem que, sob treinamento, o macaco é capaz de superar esse problema da mesma forma que um cão é capaz de ser ensinado, com muito esforço, a usar uma corda ou vara, mas esta nova reação seria resultante de aprendizado ou treinamento, isto é, não faria uso do instrumento espontaneamente. As ações que os macacos eram capazes de fazer nos experimentos foram explicadas por eles como

intimamente ligadas à percepção de espaço, isto é, uma função do campo visual, pois percebiam o campo visual com uma estrutura ou configuração que permitia que cada elemento desse campo fosse integrado ou relacionado. Estes autores, ao concordarem, portanto, com Kohler que o comportamento dos macacos pode ser definido pela *lei da estrutura*, que define alguns processos de comportamento, inclusive humanos, como a percepção, não é uma soma cumulativa de diversos elementos individuais, mas um todo que envolve ação e percepção e, sendo assim, as propriedades determinam a função e o significado de cada componente. Esse todo, denominado estrutura, é fundamental para entender o comportamento dos macacos.

Descobrir uma ligação entre as reações do macaco nos experimentos e sua experiência anterior oferece-nos a possibilidade de explicar com razoável precisão o terceiro estágio de desenvolvimento, a que chamamos de intelecto. Do mesmo modo que o segundo estágio de desenvolvimento (os reflexos condicionados) se sobrepõe ao primeiro e nada mais representa do que uma certa transformação, alteração ou reagrupamento de reações inatas, assim também o terceiro estágio desenvolve-se muito naturalmente a partir do segundo, e nada mais representa do que uma forma nova e complexa de combinações de reflexos condicionados (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 75).

Para Vygotsky & Luria (1996, p. 76), a capacidade do macaco de utilizar instrumentos rudimentares não é uma aquisição repentina, mas é resultante de sua experiência na natureza, da necessidade de alcançar alimentos no topo das árvores, por exemplo. Quando colocado em situações semelhantes, ele é capaz de *reconstituir a situação anterior sob novas condições* e atingir seu objetivo com o que encontra disponível em seu campo visual, o que desempenha um papel importante no comportamento deste animal. “Isso demonstra a independência relativa de uma estrutura como um todo das mudanças em seus elementos individuais. O tipo de transferência realizada pelos macacos é, essencialmente, a reconstrução da estrutura anterior em condições alteradas” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 77).

Um dado importante descrito por Vygotsky & Luria (1996) é o fato de que tal reação surge no macaco quando lhe faltam reações instintivas e aprendidas. Dito de outra forma, este comportamento ocorre quando o animal se vê em condições novas e enfrenta dificuldades ou obstáculos para atingir seu objetivo. Experimentos com outros animais como galinhas, formigas, entre outros, demonstraram que um empecilho ou barreira, colocado entre o animal e seu objetivo, desencadeia uma agitação motora que se traduz em

movimentos dispersos e reativos, que, indiretamente, podem possibilitar o alcance do objetivo final. É possível concluir que o obstáculo ou empecilho à ação instintiva ou habitual gera um aumento na excitação nervosa, produzindo o aumento da atividade. No caso do cérebro mais desenvolvido do macaco, há a possibilidade de recanalizar a excitação nervosa e o comportamento de agitação motora se reduz, ocorrendo uma mudança súbita no comportamento, que interrompe as reações externas, fixando com os olhos seu objetivo, que se transforma em um processo interior e depois desencadeia a ação instrumental rudimentar.

As diferenças entre o terceiro estágio e o segundo, de acordo com Vygotsky & Luria (1996), podem ser descritas em três traços distintivos. O primeiro corresponde ao modo como cada um deles se origina. O reflexo condicionado é uma resposta aprendida através de instrução e treinamento, estabelecendo-se gradativa e lentamente, enquanto que a reação intelectual prática se dá como que por *insight*, isto é, o macaco descobre a estrutura que organiza dada situação e, rapidamente, alcança seu objetivo. Esta possibilidade se dá pela transferência da excitação motora externa para a interna, criando um novo percurso nervoso, sendo que a forte ativação que acompanha o empecilho pode gerar um “curto-circuito” interno, gerador da reação intelectual.

O segundo traço distintivo, segundo Vygotsky & Luria (1996), é sua função biológica, isto é, o trabalho do intelecto se inicia no momento em que a atividade instintiva ou as reações condicionadas são bloqueadas ou não são mais eficazes. Finalmente, a terceira característica distintiva refere-se à independência do comportamento inventado em relação à situação concreta em que foi descoberto, isto é, o macaco desenvolve a capacidade de transferir esse comportamento generalizando-o para outras situações, pois o instrumento adquire um *significado funcional*.

Para os autores, é esta nova forma de comportamento, denominada de intelectual, que surge primitivamente no macaco, o pré-requisito para o desenvolvimento da atividade laboral, sendo o vínculo entre o comportamento do homem e do macaco. No entanto, Vygotsky & Luria (1996, p. 86) apontam a diferença marcante entre o homem e o macaco: “Exatamente a ausência de sequer os começos da fala no sentido mais amplo da palavra – a falta de capacidade de produzir um signo, ou introduzir alguns meios psicológicos auxiliares que por toda parte marcam o comportamento do homem e a cultura do homem – é o que traça a linha divisória entre macaco e o ser humano mais primitivo”.

No macaco antropóide, é possível ver uma forma puramente biológica do pensamento não-verbal, que demonstra que as raízes genéticas do pensamento e da fala são diferentes no mundo animal. Assim, “o uso de instrumentos na ausência do trabalho é o que mais aproxima o comportamento do homem e do macaco e, ao mesmo tempo, o que mais o afasta” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 87). Com base nas concepções de Marx e Engels, Vygotsky & Luria (1996) sustentam a tese de que as diferenças quantitativas podem transformar-se em diferenças qualitativas, isto é, o que existe em forma rudimentar em um animal pode tornar-se proeminente em outra espécie, como é o caso do uso de instrumentos. A atividade de trabalho produz o salto qualitativo que transforma o macaco em homem e opera a transformação em duas vias: externa e interna. Externa, ao produzir instrumentos capazes de transformar a natureza; e interna, ao transformar o próprio homem, desde o aperfeiçoamento dos movimentos das mãos até do próprio funcionamento cerebral. “Podemos dizer que o animal está totalmente preso à própria natureza, enquanto que o homem domina a natureza e a obriga a servir a seus fins. Neste caso, novamente, deve isso ao trabalho. O processo do trabalho exige que o homem tenha certo grau de controle sobre seu próprio comportamento. Esse controle sobre si mesmo baseia-se, essencialmente, no mesmo princípio em que se baseia nosso controle sobre a natureza” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 89).

Estes conceitos são claramente evidenciados nos clássicos do marxismo e em autores marxistas como Markus (1974), o qual explicita que esta atividade especificamente humana [trabalho] traz conseqüências tanto sobre o objeto quanto sobre o sujeito. Em relação ao objeto, apresenta três resultados: o primeiro deles é que, por não ter caráter imediato para a satisfação das necessidades, a atividade humana vai aumentando significativamente o círculo dos objetos sobre os quais exerce sua ação, tanto na modificação da forma de utilização dos objetos, como na alteração de suas características para adequarem-se melhor à satisfação das necessidades; o segundo, na produção de um objeto é colocado por Marx como “humanização do próprio objeto”, ao apropriar-se do objeto, apropria-se da força humana que se tornou objetiva ou das faculdades que se objetivaram naquele instrumento.

Esse processo de apropriação apresenta-se também no curso da ontogênese humana. Para a criança, o ambiente humano é algo dado, mas não os objetos em sua *qualidade humana*: esses, enquanto *objetos humanos*, são apenas *indicados* como uma *tarefa* a levar a cabo. Para que o menino possa entrar em relação com esses objetos enquanto objetivações das forças

essenciais do homem, para que possa portanto utilizá-los de um modo humano, deve desenvolver também em si próprio as mesmas faculdades e as mesmas forças. Naturalmente, nesse caso, ocorre um processo que já não é mais espontâneo, pois se realiza apenas através da mediação dos adultos e, por conseguinte, da sociedade: o que explica o tempo inacreditavelmente breve no qual esse processo pode ocorrer (MARKUS, 1974, p. 54).

Desta forma, apropriar-se de um instrumento significa assimilar uma forma determinada de agir que contém ambos: instrumento e objeto, que transforma ou realiza a conexão entre ambos, transformando o objeto em instrumento para a satisfação de determinadas necessidades. Neste processo em que se transformam as capacidades humanas, são necessárias determinadas conexões e interações objetivas para que a atividade do sujeito chegue a cabo, que, embora não alterem concretamente os órgãos humanos, podem alterá-los funcionalmente, como Luria expõe em relação às funções corticais, que se transformam e agrupam em sistemas funcionais. Como exemplo, apesar de o homem não poder desenvolver um novo órgão (asas) que lhe permita voar como as aves, através da alteração de materiais dispostos em seu meio ambiente, estudando e refletindo sobre suas propriedades, pôde construir um instrumento como o avião que lhe permite voar.

E, em última instância, ainda de acordo com Markus (1974), como terceiro resultado em relação ao objeto, tem-se que as necessidades que determinam a produção de instrumentos distanciam-se das necessidades biológicas, pois passam a ser suscitadas pela própria produção, que é social. Assim, como o objeto que satisfaz as necessidades passa a não ser mais natural, mas sofre modificações em função do trabalho humano, as necessidades, cada vez mais, distanciam-se das necessidades naturais, mesmo as consideradas mais básicas, como a alimentação, que se humanizam e socializam. De acordo com Marx (1987, p. 10), “a fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come com faca ou garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua, com unhas e dentes”. Exemplo disso são as diferenças nas formas de alimentação não só entre culturas e regiões, como em épocas históricas distintas. Necessidades completamente novas e novos instrumentos se forjam neste processo, o que explica o surgimento da religião, da família, do Estado, da moral, da ciência, da arte.

Em relação às modificações que ocorrem sob o ângulo do sujeito, Markus (1974) expõe que: primeiramente o mundo objetivo estabelece-se como uma realidade estável, independente da relação momentânea que se tenha com ele, desaparecendo a confusão

entre sujeito e objeto existente nos animais; em segundo lugar, a consciência humana, que se constitui na apropriação da experiência histórica da sociedade, é dada pelo fato de que os traços essenciais do mundo objetivo possam ser comunicados a outros indivíduos, colocando-os em condição não só de o compreenderem, mas de utilizarem formas de comunicação mútuas; e, em terceiro lugar, que a própria universalidade da consciência humana, portanto, fixada na linguagem, permite a apropriação do mundo em sua atividade material e também espiritual, modificando a sensibilidade humana, lapidando, aperfeiçoando e humanizando os sentidos.

Desta forma, o homem *aprende* a ver, a sentir, a ouvir, através da linguagem humana, que universaliza a consciência e permite a articulação estável dos fenômenos de um modo independente do homem, a linguagem transforma-se em consciência materializada. Este processo de humanização dos sentidos decorre do fato da relação do homem com a natureza ser mediada e não direta como nos animais, isto é, ele não entra em relação direta com as propriedades dos objetos, mas, ao mediatizar esta relação, permite sua modificação, fazendo com que propriedades insignificantes aos sentidos em primeira mão tornem-se determinantes a partir do momento em que este objeto transforma-se em um *meio* do qual se serve em uma determinada atividade.

Graças à universalidade que caracteriza a atividade laborativa do homem 1) todo objeto torna-se objeto do agir humano; 2) o homem introduz cada vez mais os objetos singulares em uma conexão ativa com outros objetos; 3) ao adquirir novas necessidades e ao desenvolver novos modos de produção, o homem explicita essa atividade num terreno inteiramente novo e no interior de novas conexões (por exemplo, através dos experimentos científicos). Tudo isso tem como resultado que o homem chega a um conhecimento cada vez mais completo do mundo dos objetos. Não se trata, como já vimos, de uma completicidade de natureza quantitativa. [...] A “natureza” do objeto consiste precisamente na soma ou totalidade de suas relações e propriedades, assim como a matéria não é mais do que a soma e a unidade dos objetos objetivamente (o que não quer dizer “absolutamente”) diferenciados e articulados e de suas relações e ações recíprocas (MARKUS, 1974, p. 63).

Seguindo por estas teses marxistas, Vygotsky & Luria (1996) entendem que, desde o momento da transição para o trabalho como forma básica de adaptação transformadora, o desenvolvimento humano consistirá na história do aperfeiçoamento de seus órgãos artificiais (instrumentos) e não na linha do aperfeiçoamento dos órgãos naturais e seu desenvolvimento psicológico se dará pela aquisição e uso de signos, que permitirão o controle cada vez maior dos processos de seu próprio comportamento.

O desenvolvimento do comportamento do homem é sempre desenvolvimento condicionado primordialmente não pelas leis da evolução biológica, mas pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade. Aperfeiçoar os “meios de trabalho” e os “meios de comportamento” sob a forma de linguagem e de outros sistemas de signos, ou seja, de instrumentos auxiliares no processo de dominar o comportamento, ocupa o primeiro lugar, superando o desenvolvimento “[d]a mão nua e [d]o intelecto entregues a si mesmos” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 91).

Para eles, a ciência psicológica vinha dedicando seus estudos a duas linhas específicas de desenvolvimento: o estudo do comportamento humano como fruto de uma evolução biológica prolongada e o estudo do comportamento humano adulto como algo que se desenvolve a partir do comportamento infantil. Uma terceira linha de desenvolvimento estava sendo negligenciada, que é o desenvolvimento histórico ou o estudo das transformações externas e internas que ocorreram desde o homem primitivo até o homem cultural moderno. “No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e desenvolveu-se” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 95).

Qual seria então a causa de tal alteração da e na natureza humana? Esta resposta é possível encontrar na base marxista que norteia os princípios e conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, que vai sendo sistematizada pela *troika*, sendo um deles o postulado da unidade dialética entre corpo e mente, externo e interno, mundo objetivo e subjetivo, que vai se constituindo de maneira cada vez mais clara nestes estudos. Markus (1974), baseando-se em Marx, demonstra que esta alteração se dá porque o círculo das relações objetivas humanas cresce continuamente e vai se tornando acessível ao pensamento humano as novas relações e propriedades objetivas dos objetos que passam a ser incluídos na atividade produtiva. E assim,

[...] a consciência humana (e conseqüentemente também a consciência sensível) consegue dispor de uma dupla mediação: por um lado, sua relação com o objeto é mediatizada pela sociedade, pelo grau ao qual a consciência social já chegou, bem como pelo conhecimento, que deve ser apropriado (pelo menos em parte) pela consciência humana; e, por outro, seu desenvolvimento individual é mediatizado pela *atividade humana* em sua forma principal e indivisa, ou seja, pela atividade de trabalho. Essa última mediação caracteriza também aquelas formas da consciência cuja relação com o objeto parece ser inteiramente imediata: por exemplo, a sensibilidade (MARKUS, 1974, p. 63-64).

A atividade que opera sobre objetos dirige ou reordena no homem uma orientação dos sentidos, ou seja, muda ou desvia a atividade de orientação pré-existente, conduzindo-o a “escolher” determinados estímulos provenientes do objeto que antes eram insignificantes, não só transformando a imagem sensível do objeto, mas também os tornando dados da consciência. “O desenvolvimento da sensibilidade humana, portanto, conduz o objeto do unilateral-abstrato ao concreto, tornando acessível sua especificidade: ‘o homem *rico* e profundamente *sensível a tudo*’(MARX, apud MARKUS, 1974, p. 65, grifos do autor) não tem com o objeto uma relação fundada apenas em sua utilidade e, por conseguinte, não o vê apenas em suas relações biologicamente significativas; ao contrário, o objeto no mundo sensível desse homem é agora o objeto tal como existe em si e para si” (MARKUS, 1974, p. 65).

Assim, partindo desta base marxista e apoiando-se nos resultados dos experimentos de Lévy-Brul, Vygotsky & Luria (1996) vão postular que as funções psicológicas superiores são diferentes no homem primitivo¹⁸ e no homem cultural, isto é, o tipo e o processo de pensamento e de comportamento é historicamente mutável, uma vez que a natureza psicológica do homem se altera no desenvolvimento histórico da mesma forma que sua natureza social. Estas idéias, postuladas primeiramente por Lévy-Bruhl, foram o ponto de partida para os estudos interculturais de Vigotski e Luria.

Dois traços distintivos podem ser observados, à primeira vista, entre o homem primitivo e o homem cultural, relatados parcialmente ou unilateralmente por viajantes ou pesquisadores: sua superioridade “biológica” e sua inferioridade “cognitiva”. Tais traços foram relatados em cartas, ora enfatizando a acuidade visual, auditiva, olfativa, resistência física, etc, do homem primitivo, ora enfatizando seu “atraso” e incapacidade para operações simples de cálculo, reflexão que o comparavam a uma criança ou animal.

Vygotsky & Luria (1996) procuraram compreender e explicar dialeticamente este quadro complexo e contraditório. Baseando-se em dados existentes sobre a estrutura biológica do homem primitivo, eles concluem que não há evidências objetivas que possam explicar que as diferenças “biológicas” observadas à primeira vista se devam a um tipo orgânico diferenciado. Isto é, o cérebro do homem primitivo não apresentava diferenças estruturais, como também os aparelhos responsáveis pela visão, audição, etc.

¹⁸ Os autores deixam claro que na atualidade, não existe “homem primitivo” no sentido estrito da palavra e somente em termos relativos é possível denominar os povos que estão em nível mais inferior do desenvolvimento cultural como “primitivos”. Este cuidado na denominação é importante ressaltar, porque os estudos interculturais empreendidos por Vigotski e Luria foram criticados e vetados pelo governo de Stálin, sobretudo pela polêmica que se criou em torno do conceito de “homem primitivo”.

Se se tentar sumariar os resultados desses experimentos relativos à diferença fisiológica do homem primitivo, é possível chegar à conclusão de que a pesquisa científica não dispõe, no momento presente, de qualquer material positivo que indicasse que um tipo biológico especial pudesse ser a causa primária que deu origem a toda a especificidade do comportamento do homem primitivo. [...] Por outro lado, essas diferenças são extremamente dependentes de prática ou da falta de prática – isto é, em grande medida, as próprias diferenças acabam estando ligadas ao desenvolvimento cultural (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 106).

O desenvolvimento do homem enquanto espécie biológica se completou quando se inicia a história do homem, o que não quer dizer que a biologia humana se engessou nesse momento. A plasticidade da natureza humana permanece, mas torna-se co-dependente do desenvolvimento histórico-social. Somente apreendendo o pensamento dialético de Vygotsky & Luria (1996), é possível compreender tal afirmação.

Assim, tal como Marx compreende a constituição do homem por meio da dialética entre objetivação e apropriação que é parte da própria dinâmica do trabalho, sendo este “a atividade fundamental com base na qual vai sendo constituída a realidade social” (DUARTE, 2000b, p. 115), que Vygotsky & Luria (1996) explicam a mudança de curso que se dá no desenvolvimento humano. Esta mudança de curso no desenvolvimento, no entanto, não é a negação do homem enquanto espécie biológica.

O homem é antes de mais nada um ser vivo, isto é, um ser cuja existência jamais pode transcorrer sem a ineliminável base biológica. De forma alguma pretendemos argumentar que a vida humana ou o processo de conhecimento se realizem de forma absolutamente independente dos processos naturais. Entretanto, o reconhecimento da ineliminável relação entre natureza e sociedade, como princípio ontológico fundamental, deve ser acompanhado de igual reconhecimento da existência de um salto na passagem da evolução da vida sobre a face da Terra, como história da natureza orgânica, para a história social. Esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana, como realidade sociohistórica (DUARTE, 2000b, p.116-117).

Seguindo esta linha de pensamento, os autores procuram explicar a natureza das diferenças existentes entre as funções psicológicas, no homem primitivo e no homem cultural, particularmente em relação à memória, pensamento e linguagem e operações numéricas.

Para Vygotsky & Luria (1996), a memória do homem primitivo é superior em alguns aspectos, enquanto inferior em outros, distinguindo-se do homem cultural tanto em aspectos quantitativos quanto qualitativos. Quantitativamente, o desenvolvimento da

memória inata ou natural no homem primitivo destaca-se por gravar impressões externas com precisão fotográfica e riqueza de detalhes registrados visualmente, que possibilitariam sua orientação no meio e a transmissão das informações por meio de gestos e pela linguagem oral, pois ainda não possui a linguagem escrita. As acuidades visual, auditiva e olfativa são aprimoradas pela necessidade de sobrevivência e os membros adultos as treinam nas crianças. Este tipo de memória, em que os traços são armazenados de forma direta e sensorial, é denominado de *memória eidética*. Quando a pessoa lembra, ela tem a sensação novamente, isto é, volta a ver, a ouvir e sentir o estímulo na ausência do mesmo. “Aparentemente, a base psicológica desse tipo de memória é a intensidade da excitação nervosa visual, que se prolonga depois que o estímulo que provocou a excitação no nervo óptico já deixou de ter qualquer efeito. Esse tipo de eidetismo é observado não só na esfera das sensações visuais, mas também na esfera das sensações auditivas e táteis” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 111).

Na vida do homem primitivo, a memória desempenharia um papel muito maior, pois sua natureza é “não-processada” ou mecânica e sua função reprodutiva determinante. Sendo uma memória biológica (orgânica), baseia-se na capacidade de armazenamento de traços de estímulos exteriores. Vygotsky & Luria (1996) citam Engels para explicar que o caráter desta memória é involuntário, uma vez que o homem a utiliza, mas não possui controle sobre ela. Ele não a domina, porém é dominado por ela, já que ela pode emergir espontaneamente e dar origem a fantasias irreais.

O desenvolvimento histórico da memória começaria quando o homem passa a dominá-la a partir do uso de signos, deixando de utilizá-la como força puramente natural. Ocorre, portanto, quando o homem primitivo começa a fazer uso de meios artificiais de apoio à memorização. A princípio, pedaços de pau, pedras, depois nós em cordas, cordões com cores diferentes, penas com cortes, que passaram a ter significados diferenciados, foram assumindo funções coletivas para registro e rememoração de acontecimentos, situações, objetos, ações e, por último, os desenhos e o desenvolvimento da escrita como ampliação das possibilidades da memória humana.

Não nos estenderemos sobre a história subsequente do desenvolvimento da escrita; diremos apenas que essa passagem do desenvolvimento natural da memória para o desenvolvimento da escrita, do eidetismo para o uso de sistemas externos de signos, da atividade mnemônica para a mnemotécnica, constitui um ponto crucial ou uma mudança súbita que determinou todo o curso posterior do desenvolvimento cultural da memória

humana. O desenvolvimento externo toma o lugar do desenvolvimento interno.

A memória se aperfeiçoa à medida que se desenvolvem sistemas de escrita – sistemas de signos e de modos de usá-los. O que se aperfeiçoou na Idade Antiga e na Idade Média foi chamado de memória *technica* ou memória artificial. O desenvolvimento histórico da memória humana pode ser resumido, básica e primordialmente, como o desenvolvimento e o aperfeiçoamento daqueles meios auxiliares que os humanos sociais elaboram no processo de sua vida cultural. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 118)

Eles demonstram, ainda, que, quanto mais se desenvolvem e aperfeiçoam os métodos externos de apoio para a memória ou mnemotécnica, a memória natural involui, isto é, sofre um retrocesso. Em sentido contrário, quanto mais perdemos a capacidade de memorização direta de fatos, eventos, ações e situações, tanto mais ampliamos a possibilidade de registro das conquistas humanas, mediante o desenvolvimento da memória cultural mediada, a qual tem seu ápice no desenvolvimento da escrita.

Da escrita pictográfica, que utilizava imagens visuais para transmitir certos eventos e conceitos, passando pela escrita ideográfica ou hieroglífica, que utiliza símbolos cujos significados vão se distanciando dos objetos, até a escrita alfabética, cujos símbolos são arbitrários e completamente dissociados dos objetos, é possível ver a mudança qualitativa e quantitativa ocorrida historicamente nos processos de mediatização da função da memória. Qualitativa porque se altera radicalmente o curso do registro, de interno e natural para externo e mediado, e quantitativa porque, enquanto a memória natural involui ou decresce, a memória cultural e social evolui em sua capacidade de armazenar informações. Esta mudança aparentemente externa é também interna em cada indivíduo e no coletivo, visto que mudam as próprias funções psicológicas, alcançando patamares superiores, isto é, define a história do desenvolvimento do controle voluntário da própria psique humana pelo homem.

É possível apresentar-se história mais notável ou característica da psicologia do homem do que a história do desenvolvimento da escrita, história que demonstra como o homem procura controlar a memória. Assim, um passo decisivo na transformação do desenvolvimento natural da memória em desenvolvimento cultural é a passagem das operações mnemônicas para a mnemotécnica – para o domínio da memória -, da forma biológica de seu desenvolvimento para a forma histórica, ou de uma forma interna para uma externa (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 119).

Esta dominação da memória a partir dos signos, para Vygotsky & Luria (1996, p. 120), é estabelecida, a princípio, por finalidades sociais e, somente depois, estes vão se tornando signos para a própria pessoa. “Toda a imensa expansão da memória humana – condição necessária para o desenvolvimento histórico e cultural do homem – deve-se à memória externa baseada em signos”.

Em relação ao pensamento e linguagem no homem primitivo, Vygotsky & Luria (1996) apresentam uma abordagem semelhante à realizada em relação à função da memória, demonstrando a riqueza de vocábulos existentes em algumas linguagens primitivas por um lado e sua limitação em relação ao processamento dos dados da experiência por outro. Para eles, a característica da linguagem destes povos está diretamente ligada à característica de sua memória. A fala do homem primitivo é uma descrição complexa, refinada e fotográfica de um acontecimento em seus mínimos detalhes. Os termos genéricos praticamente inexistem em algumas línguas primitivas, isto é, cada tipo de árvore ou animal tem seu nome específico, como também não possuem palavras para designar qualidades ou cores, sendo que cores e qualidades são designadas pela menção a um objeto que se assemelha.

O desenvolvimento da linguagem, de acordo com Vygotsky & Luria (1996, p. 123), portanto, caracteriza-se pelo desaparecimento gradativo de grande parte dos detalhes concretos. “Essa riqueza de vocabulário depende diretamente da natureza concreta e precisa da língua do homem primitivo. Do mesmo modo que ele fotografa e reproduz toda a sua experiência, ele também a rememora, com a mesma precisão. Ele não sabe expressar-se abstratamente e condicionalmente, como faz o homem cultural”. Esta riqueza, no entanto, é sua vantagem e seu inconveniente, pois a possibilidade de dispor de palavras exatas para todos os objetos sobrecarrega o pensamento com detalhes e particularidades que dificultam o processamento da realidade, sendo uma linguagem meramente descritiva e ligada às percepções sensoriais imediatas. Observa-se, também, uma primazia do componente espacial, das categorias de localização e distância ao invés de tempo e causalidade.

Quando examinamos as razões subjacentes a esse caráter da linguagem (primitiva), encontramos, além da memória eidética, flexível, dos povos primitivos, uma segunda causa que tem a maior significação para nossa explicação da especificidade dessa linguagem. Trata-se do fato que a linguagem do homem primitivo é essencialmente duas linguagens numa só: por um lado, é uma linguagem de palavras; por outro, uma linguagem de

gestos. A linguagem do homem primitivo transmite as imagens dos objetos do modo como são percebidos pelos olhos e pelos ouvidos. O objetivo de uma linguagem desse tipo é a reprodução exata (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 126).

A linguagem dos gestos e sinais era muito comum nos povos primitivos e sua prevalência determinava a natureza e a organização das operações mentais. Cada frase tinha uma forma complexa que combinava sons e sinais com o objetivo de retratar e descrever exatamente os objetos ou ações e o pensamento, por sua vez, tal como a linguagem, era inteiramente concreto e dependente da imagem, isto é, também eidético. Isto porque, segundo Vygotsky & Luria (1996), a linguagem do homem primitivo não possuía conceitos: nomes abstratos, genéricos eram estranhos a ele. As palavras eram nomes próprios dos objetos, que serviam a uma relação associativa de memória. Em um segundo estágio do desenvolvimento do uso da palavra, ela começa a designar um conjunto ou grupo de objetos, como um nome de família, iniciando o processo de categorização, mas ainda caracterizava o pensamento por complexo. Os complexos se baseiam por seus vínculos concretos e um mesmo objeto pode ter um número grande de vínculos, podendo inserir-se em vários grupos ou complexos, correspondendo, concretamente, às necessidades técnicas e às necessidades da vida.

O progresso principal do desenvolvimento do pensamento assume a forma de uma passagem do primeiro modo de utilizar uma palavra como nome próprio, para o segundo modo, em que uma palavra é signo de um complexo e, finalmente, para o terceiro modo, em que uma palavra é instrumento ou recurso para desenvolver o conceito. Assim como se verificou que o desenvolvimento cultural da memória tinha as mais íntimas ligações com o desenvolvimento histórico da escrita, verifica-se que o desenvolvimento cultural do pensamento possui a mesma conexão íntima com a história do desenvolvimento da linguagem humana (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 133).

As operações numéricas no homem primitivo, para estes autores, estão, também, ligadas à sua capacidade de memória, sendo que a contagem do homem primitivo dependia da percepção, da rememoração natural e da comparação de agrupamentos pela impressão imediata (visual). Neste sentido, observa-se o mesmo paradoxo já relatado em relação às funções anteriores, isto é, a aritmética *natural* dos povos primitivos é, ao mesmo tempo, mais e menos do que a do homem cultural: menos eficiente porque determinadas operações lhes eram inacessíveis e mais eficiente porque estavam ancoradas no contexto da realidade, carecendo de abstração e reproduzindo situações concretas de vida.

Na contagem primitiva, cuja natureza era visual, um total era percebido como uma imagem ou figura e esta imagem e quantidade era fundida em um complexo ou conjunto de vínculos de uma dada situação. Devido a isso, o homem primitivo só calculava se a operação estivesse associada à realidade. No entanto, com a criação de signos específicos, vê-se a transformação da aritmética natural para a cultural. Ao deparar-se com tarefas cuja complexidade ultrapassava os recursos naturais da memória, o primitivo passou a criar e utilizar signos externos como pedras, dedos e artelhos em sua contagem, demonstrando “quão estreitamente as operações de cálculo dos primitivos estão ligadas às operações de memória” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 138).

É possível perceber que a transição de uma aritmética natural, baseada na percepção direta de quantidades, para uma operação mediada, realizada com o apoio de signos, já era encontrada nas primeiras etapas do desenvolvimento cultural do homem. Assim, pode-se concluir que todas as operações psicológicas humanas são reconstruídas sob a influência da transformação que o homem realiza em seu meio externo, isto é, seu aperfeiçoamento vem de fora e é determinado pela vida social do grupo, da cultura a que o indivíduo pertence. Isto demarca a transição dos processos psicológicos naturais e involuntários para a utilização de signos culturais, criação de recursos culturais específicos que ajudam a controlar, gradativamente, o comportamento, tornando-o cada vez mais voluntário¹⁹.

Do mesmo modo que a crescente supremacia do homem sobre a natureza baseia-se não tanto no desenvolvimento de seus órgãos naturais, quanto no aperfeiçoamento de sua tecnologia, assim também o crescimento contínuo de seu comportamento origina-se primordialmente no aperfeiçoamento de signos externos, métodos externos e modos que se desenvolvem em determinado contexto social, sob a pressão de necessidades técnicas e econômicas (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 143).

Na história do desenvolvimento do controle da natureza e do próprio comportamento, a magia também tem um papel importante, pois o homem primitivo utiliza o pensamento mágico na tentativa de dominar a natureza externa e interna e, neste sentido, é um passo à frente em relação ao comportamento animal, segundo Vygostky & Luria (1996). O primitivo realiza rituais imitativos das forças da natureza, objetivando controlá-

¹⁹ Entende-se, aqui, como capacidade especificamente humana de controlar, de modo consciente, sua própria conduta, suas ações externas e internas, visando atingir um determinado fim (MUKHINA, 1999).

las ou exercer alguma influência sobre as mesmas, ou seja, a magia surge onde o desenvolvimento técnico ainda não é capaz de exercer este controle objetivamente. Assim, não é a magia que gera a tecnologia primitiva e o modo de pensar primitivo, mas, ao contrário, é a tecnologia e os meios técnicos do pensamento primitivo que geram a magia ou a possibilidade de pensar que este controle mágico é possível.

Arriscaríamos, contudo, uma hipótese teórica de que o pensamento mágico, que contém em si a disparidade entre a necessidade de controle sobre as forças naturais e a possibilidade de obtê-lo, não só é suscitado por um desenvolvimento insuficiente de tecnologia e de razão, acompanhado de uma superestimação dos poderes da própria pessoa, mas, regra geral, aparece em determinado estágio da tecnologia e do desenvolvimento do pensamento como produto necessário de sua predisposição a regular a natureza e o próprio comportamento, ainda não distinguível da unidade primitiva de “psicologia e física ingênuas” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 148).

Esta diferenciação entre o objetivo e o subjetivo só é possível quando o homem cria um sistema desenvolvido de técnicas que o ajudam, em seu crescente domínio sobre a natureza, a se tornar conhecedor desta como algo externo e que possui suas próprias leis. E, em relação ao seu próprio comportamento, quando acumula experiência psicológica suficiente para tornar-se consciente das leis que regulam este comportamento. Assim, o avanço tecnológico possibilita a separação entre as leis da natureza e as leis do pensamento, e os atos mágicos começam a desaparecer quando o homem torna-se consciente tanto da realidade objetiva na qual está inserido quanto de sua realidade subjetiva.

Esta mesma idéia encontra-se em Marx (1971, p. 32) ao afirmar que “toda mitologia somente domina, molda as forças da natureza na imaginação e mediante a imaginação e desaparece, portanto, quando essas forças resultam realmente dominadas”. Embora, como ele mesmo afirma, na sociedade burguesa este processo assume um caráter extremamente contraditório, em que, ao invés da história ser o processo de crescente domínio do homem sobre a natureza, ela se torna, mitologicamente, o crescente domínio dos objetos e das organizações criadas pelo homem sobre ele próprio ao serem “naturalizadas”. E é nesse sentido que Marx (1971, p. 7, grifos do autor) aponta que os economistas burgueses apresentam a produção “como leis eternas da natureza, independentes da história [...] as relações burguesas como leis naturais imutáveis da

sociedade **in abstracto**”, sendo que “toda produção é apropriação da natureza por parte do indivíduo no seio e por intermédio de uma forma de uma sociedade determinada”.

Mas, quando estas relações são fetichizadas, ganham um poder mágico sobre o homem.

O caráter social da atividade, assim como a forma social do produto e a participação do indivíduo na produção, se apresentam aqui como algo alheio e com caráter de coisa frente aos indivíduos; não como estando reciprocamente relacionados, senão como estando subordinados a relações que subsistem independentemente deles e nascem do choque dos indivíduos reciprocamente indiferentes. [...] No valor de troca o vínculo social entre as pessoas se transforma em relação social entre coisas, a capacidade pessoal, em uma capacidade das coisas (MARX, 1971, p. 84-5).

Desta forma, o avanço tecnológico, embora traga em si a possibilidade libertadora do homem no interior da sociedade burguesa, dividida em classes e pautada pela propriedade privada, estabelece uma contradição em termos de desenvolvimento humano. De acordo com Marx (1985, p. 148-49, grifos do autor),

A propriedade privada nos tem feito tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é **nosso** quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado, em resumo, **utilizado** por nós. Mesmo que a propriedade privada conceba, por sua vez, todas essas realizações imediatas da possessão só como **meios de vida** e a vida a que servem como meio é **a vida da propriedade**, o trabalho e a capitalização.

Em lugar de **todos** os sentidos físicos e espirituais tem aparecido assim a simples alienação de **todos** estes sentidos, o sentido do **ter**. O ser humano tinha que ser reduzido a esta absoluta pobreza para que possa iluminar sua riqueza interior.

A superação da propriedade privada é por isso a emancipação plena de todos os sentidos e qualidades humanas; mas é esta **emancipação** precisamente porque todos estes sentidos e qualidades se tem feito **humanos**, tanto em sentido objetivo como subjetivo. O olho se tem feito um olho **humano**, assim como seu **objeto** se tem feito um objeto social, **humano**, criado pelo homem e para o homem.

Este ponto levantado, também apontado por Vigotski²⁰ e Luria é importante para analisar as teorias pós-modernas que decretam a inexistência de uma realidade objetiva separada das projeções subjetivas humanas e que afirmam que tal realidade, se existente, não é cognoscível. Neste sentido, toma-se, aqui, a afirmação de Vázquez (1977,

²⁰ Vigotski trata deste aspecto especificamente no texto: VYGOTSKY, Lev S. *A Transformação Socialista do Homem*, de 1930.

p. 127-128): “a aceitação pelos homens de uma teoria é condição essencial de uma práxis verdadeira, mas não é ainda a atividade transformadora. É preciso determinar, em primeiro lugar, o tipo de teoria que há de ser aceita e que há de passar à própria realidade; é preciso igualmente determinar o tipo de homens concretos que, uma vez que fazem sua crítica, a convertem em ação, em práxis transformadora”. Assim, este autor explicita que, em Marx, a crítica, para que vingue, deve ser radical, no sentido de atacar os problemas pela raiz, mas tal crítica deve ter o homem como centro, passando do plano teórico ao prático. Desta forma, a crítica, a teoria, é necessária, mas ela somente, sem a transformação da atividade humana, não é suficiente. É imprescindível, portanto, a superação das condições objetivas que desumanizam e das teorias que as sustentam. Para Marx (1985, p. 143, grifos do autor), somente:

O comunismo como superação positiva da **propriedade privada** enquanto **autoestranhamento do homem**, e por isso como **apropriação** real da essência **humana** por e para o homem, por isso como retorno do homem para si enquanto homem **social**, quer dizer, humano; retorno pleno, consciente e efetuado dentro de toda a riqueza da evolução humana até o presente. Este comunismo é, como completo naturalismo=humanismo, como completo humanismo=naturalismo; é a verdadeira solução do conflito entre o homem e a natureza, entre o homem e o homem, a solução definitiva do litígio entre existência e essência, entre objetivação e autoafirmação, entre liberdade e necessidade, entre indivíduo e gênero. É o enigma resolvido da história e sabe que é a solução.

Seguindo estas diretrizes, para Vygotsky & Luria (1996) é importante explicar, também, o que consideram a terceira etapa do desenvolvimento do comportamento humano, que permite a compreensão da psicologia do homem cultural adulto é a do desenvolvimento individual, isto é, entender como um recém-nascido atravessa diversos estágios, tornando-se um escolar e posteriormente um homem adulto cultural, que é a ontogênese. Assim, estudar o desenvolvimento da criança, desde recém-nascida até sua constituição como um adulto cultural, significaria compreender as transformações que se dão ao longo deste desenvolvimento, que permitem a passagem de uma regulação comportamental basicamente natural ou biológica para uma regulação sócio-cultural. Dito de outra forma, estudar a transformação das funções psicológicas primitivas em funções psicológicas superiores.

O recém-nascido, quando vem ao mundo, embora haja integridade orgânica, seus órgãos dos sentidos ainda não são funcionais, isto é, sua percepção do mundo é

caótica, cheia de ruídos e borrões. A primeira ligação que vai estabelecendo com o mundo, de acordo com Vygotsky & Luria (1996), dá-se pela boca, de onde surgem as primeiras sensações primitivas, as reações psicológicas primárias. Somente após o primeiro mês de vida, o bebê vai apresentar os movimentos coordenados dos olhos e passar a ser capaz de acompanhar o movimento dos objetos com os olhos, condição necessária para ver. Por volta dos dois meses é capaz de reconhecer rostos e apenas entre os quatro e cinco meses o mundo visível vai tornando-se acessível a ele.

Esta é a primeira condição, segundo os autores, para que o princípio orgânico de existência vá sendo substituído, gradativamente, pelo princípio da realidade externa e social. No entanto, as primeiras percepções da criança diferem qualitativamente das percepções do adulto. A criança começa a reconhecer e se ligar ao mundo primeiro com a boca, depois com as mãos e somente depois a visão irá definir a base sob as quais a percepção se desenvolverá. A percepção de espaço, por exemplo, até aproximadamente quatro anos, ainda não se desenvolveu.

Essa constância na avaliação do tamanho de objetos independentemente da distância a que estejam – a chamada “invariância” da percepção – desenvolve-se no correr de treinamento prolongado. O traço fisiológico deixado sobre a retina por um objeto percebido ainda tem que ser processado e avaliado de uma perspectiva de experiência prévia; uma imagem sucessiva simples tem que se fundir com imagens deixadas por experiências anteriores; é necessária uma orientação adequada no espaço, pela qual os objetos distantes não sejam percebidos como pequenos e os objetos mais próximos, como grandes, simplesmente devido a sua proximidade. A criança ainda não possui esta função, que é muito importante para sua adaptação (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 158).

Primeiramente, a percepção da criança é eidética, isto é, ocorre um registro de traços ou imagens visuais externas que se misturam com as imagens já retidas de experiências anteriores e que vão sendo corrigidas. Este fenômeno auxilia a criança a passar ao estágio de uma percepção mais estável do mundo, pois são estes fragmentos percebidos e registrados isoladamente que vão sendo integrados em quadros completos e o mundo vai adquirindo um caráter integral, de acordo com Vygotsky & Luria (1996). Passando a perceber o mundo de forma integral, a criança, por sua vez, perde a noção da fronteira entre a realidade e a fantasia, o passado e o presente, entre o existente e o desejado.

Esse traço de psicologia primitiva é exibido de maneira particularmente nítida no brinquedo da criança. [...] Nenhum ator é capaz de “representar” de maneira tão convincente quanto uma criança. De fato, a criança olha para o toco de pau, mas vê uma boneca, a criança atribui aos objetos mais primitivos as qualidades que são ditadas por seus desejos, sua experiência e sua fantasia. Para a criança, o quadro primitivo do mundo é, sem dúvida alguma, um quadro em que se apagaram as fronteiras entre a percepção real e a fantasia; será preciso muito tempo até que essas duas coisas se tornem diferenciadas e não se confundam (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 160).

O pensamento da criança é diferente do pensamento adulto, uma vez que, no adulto, o pensamento organiza sua adaptação ao mundo em situações difíceis, regula as atitudes diante da realidade em situações complexas nas quais o instinto ou o hábito é insuficiente. No entanto, para que ele cumpra a função de organizar esta influência no mundo, é necessário que funcione com precisão e seja fiel à realidade. Mas, na criança, o quadro é diferente, não importando o quanto seu pensamento seja preciso ou eficiente, pois não visa regular e organizar seu comportamento, concentra-se em seus interesses e prazeres imediatos.

O adulto, quando se depara com uma barreira que impede a satisfação de uma necessidade, procura organizar sua atividade de tal maneira que, mediante passos consecutivos, a meta seja alcançada e a necessidade satisfeita. No caso da criança pequena, se o mundo exterior não lhe proporciona a satisfação, esta é compensada pela fantasia, criando um mundo ilusório onde seu desejo é satisfeito. “Conter reações imediatas – a capacidade de postergar apropriadamente uma resposta – é produto do desenvolvimento e da educação e só aparece muito mais tarde” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 167).

A lógica de relações causais ainda é ausente no pensamento da criança nos primeiros anos, sendo substituída por dispositivos lógicos primitivos, evidente na própria linguagem da criança, em que os conectivos causais (porque) estão geralmente ausentes e são substituídos pela conjunção “e”. Um quadro sistemático do mundo com suas conexões e relações causais, ainda ausente no pensamento da criança, é substituído por uma “colagem”, isto é, uma associação primitiva de traços isolados, fenômeno manifestado também nos desenhos infantis, em que as partes de um determinado objeto são representadas separadamente.

Outro traço do pensamento infantil nos primeiros anos é que as idéias não se dispõem numa hierarquia e, desse modo, uma cidade, um estado e um país não possuem diferenças. Também não consegue estabelecer a inclusão de classes e compreender que um objeto pode pertencer a uma determinada classe ou categoria por um determinado traço e a

outra devido a outro aspecto. Como seu pensamento é sempre concreto e absoluto, tem dificuldades no estabelecimento da relação de simultaneidade entre as coisas, já que o pensamento relativo, isto é, capaz de abstrair a partir de idéias absolutas, é resultado de alto desenvolvimento cultural, de acordo com Vygotsky & Luria (1996). Outro traço característico é o *sincretismo* de seu pensamento, as palavras ou conceitos possuem apenas um aspecto externo em comum e são agrupados com facilidade da mesma forma que uma palavra pode ser substituída por outra mais familiar por seu aspecto externo (sonoro).

A cada passo, a criança se vê diante de novas dificuldades, de novas palavras, idéias e expressões desconhecidas. E a criança não é, certamente, um cientista de laboratório, nem um investigador teórico – não pode estar sempre pesquisando no dicionário, ou perguntando para os adultos. Só pode manter sua independência por meio de adaptações primitivas, de modo que o sincretismo é a forma de adaptação promovida pela inexperiência e o egocentrismo da criança (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 173).

Outro traço do pensamento infantil é a inexistência de contradições para a criança. É capaz de tirar conclusões de um determinado episódio e depois de outro, sem observar que suas inferências são contraditórias, porque ainda não possui o pensamento lógico que se alicerça na experiência objetiva – no confronto com a realidade – e se baseia na validação das suposições e hipóteses. Na compreensão de uma criança, uma coisa pode influir sobre outra, independentemente da distância, do tempo ou ausência de ligação entre elas. Assim, a simultaneidade de dois eventos pode significar causalidade.

No processo de seu desenvolvimento, a criança não só cresce, não só amadurece, mas, ao mesmo tempo – e isso é a coisa mais fundamental que se pode observar em nossa análise da evolução da mente infantil –, a criança adquire inúmeras novas habilidades, inúmeras novas formas de comportamento. No processo de desenvolvimento, a criança não só amadurece, mas se torna reequipada. É exatamente esse “reequipamento” que causa o maior desenvolvimento e mudança que observamos na criança à medida que se transforma num adulto cultural. É isso que constitui a diferença mais pronunciada entre o desenvolvimento dos seres humanos e os dos animais (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 177).

O pensamento primitivo e pré-lógico da criança, gradativamente, vai dando lugar ao pensamento lógico, um caminho lento que se inicia no momento em que nasce e é inserida em um ambiente cultural-industrial já existente. Esta integração não ocorre de forma imediata, mas é um processo que gera transformações profundas no seu

comportamento e é acompanhado da apropriação dos instrumentos e signos culturais. O comportamento criança é reorganizado neste processo, ela aprende a refrear a satisfação imediata de suas necessidades e as reações impulsivas aos estímulos exteriores, isto é, aprende a utilizar meios indiretos e adquire as habilidades culturais necessárias para controlar-se e ter maior domínio sobre as situações que se apresentam a ela.

Em consonância com Markus (1974), os postulados de Vigotski & Luria reafirmam que o meio natural de existência, no homem, cede lugar a um meio transformado por ele, humanizado, produto da atividade humana que o precedeu. Assim, os objetos que o envolvem desde o início, desde o seu nascimento, são suportes materiais-objetivos, objetivações da experiência, das faculdades e necessidades de gerações anteriores. Mas esta faculdade que possibilita a utilização dos objetos “artificiais” não é dada na estrutura fisiológica-biológica do organismo humano, ela deve ser desenvolvida durante a “educação” social, pelo indivíduo em crescimento. Portanto, o meio “civilizado” que envolve o indivíduo é um problema a ser resolvido sob a forma de domínio dos objetos nos quais estão objetivadas formas de atividades e necessidades humanas historicamente formadas em etapas anteriores. Desta forma, para Marx, somente o trabalho e a língua, que exterioriza os resultados da “produção intelectual” enquanto objetivações das “forças essenciais” humanas, podem criar a possibilidade da evolução humana continuada e contínua, ou seja, a própria história.

É ele, o trabalho ou produção, que conduz à mudança tanto do objeto (natureza) quanto do sujeito (natureza humana), produzindo novos objetos a serem utilizados pelo homem e novas capacidades e qualidades humanas. O desenvolvimento de novas capacidades produtivas significa a “interiorização” das conexões naturais objetivas na atividade humana, é o nascimento das capacidades que só se realiza pela objetivação da atividade. A produção humana, o trabalho, é, ao mesmo tempo, produção de novos objetos e de novas necessidades, necessidades sociais, que transformam, inclusive, as necessidades mais primárias que passam a ser sócio-humanas.

Tal como asseveram Vigotski, Leontiev e Luria, Markus (1974) afirma que a atividade vital do animal, por ser direta e limitada, faz com que sua atividade psíquica não ultrapasse a de uma orientação entre as conexões biologicamente reveladoras da situação diretamente dada, enquanto que no homem, por meio da atividade produtora (trabalho), que coloca uma finalidade e é condicionada e controlada por ela, pressupõe a diferenciação e a confrontação ideal da forma desejada do objeto com sua versão final, dada

objetivamente. O trabalho, portanto, é uma atividade programática [teleológica] e de realização e seu produto é a objetivação simultânea do funcionamento da mão e do cérebro, das aptidões corporais e intelectuais.

[...] a consciência nascente no seio do processo de desenvolvimento antropológico do homem é tão-somente um elemento direto da atividade-trabalho, um fator inserido nessa atividade material e de tendência unicamente prática, cujos componentes (cognitivos, volitivos, emocionais, estéticos, etc.) apresentam-se apenas em sua coerência recíproca e conjunta. Apenas com a transformação gradual do caráter e dos aspectos sociais da atividade produtora, e principalmente após o aparecimento da divisão do trabalho, é que a atividade ideal-consciente deixará de ser inteira e diretamente subordinada àquela que é prático-material e que alguns aspectos da atividade intelectual se diferenciarão (MARKUS, 1974, p. 87).

De acordo com isto, Vygotsky & Luria (1996) expõem que a criança entre um ano e meio a dois já desenvolve a capacidade de utilizar objetos como instrumentos. Para tal, é necessário que ela seja capaz de lidar com os objetos não como coisas, mas como objetos com os quais possa atingir um objetivo, isto é, desenvolver uma atitude *funcional* em relação a um objeto.

Para ser capaz de entrar em relações complexas desse tipo com objetos do mundo exterior e aprender que esses objetos podem servir não só para a satisfação imediata dos instintos, mas também como ferramentas para atingir determinado objetivo, a criança tem que percorrer um longo caminho em seu desenvolvimento. Para isso, é necessário substituir a atividade instintiva, imediata, pela atividade intelectual orientada por intenções complexas e traduzida na ação organizada (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 181).

Nesta mesma direção, Markus (1974) afirma que, ao contrário dos objetos naturais, os objetos criados pelo trabalho humano têm uma “*aplicação normal*” no interior da vida e essa aplicação está quase materializada na forma física dos objetos de trabalho. Para se apropriar dos objetos sociais, os indivíduos precisam, em alguma medida, desenvolver as qualidades humanas específicas que possibilitem o uso “*adequado*” desses objetos.

Todo objeto, tal como uma pedra ou um copo de vinho, pode ser utilizado de modos variados em situações concretas diferentes. Mas, diferentemente dos objetos naturais, os produtos do trabalho têm, ainda, uma aplicação normal dentro da matriz real da vida social (um copo de vinho serve para beber vinho, o sabão para lavar-se), e essa aplicação normal tem uma quase composição como norma já na própria forma física dos objetos de trabalho.

[...] os indivíduos tem que desenvolver em si mesmos – em alguma medida – as qualidades humanas específicas que permitem o uso “adequado” dos objetos do trabalho, ou seja, tem que se apropriar desses produtos do trabalho (MARKUS, 1974, p. 13).

Para os autores, a capacidade de fazer uso de ferramentas torna-se um indicador do nível de desenvolvimento psicológico da criança, afirmando que o processo de aquisição de ferramentas, o desenvolvimento dos métodos psicológicos internos e a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento são as características fundamentais do desenvolvimento cultural da mente infantil. Todo o desenvolvimento cultural das funções psicológicas especiais, como memória, atenção, abstração, fala e pensamento, dá-se pelo processo de superação destas em suas características primitivas ou biológicas para uma etapa superior, que se caracteriza pela aquisição de processos mediados que possibilitam seu controle voluntário.

O primeiro estágio do desenvolvimento cultural consiste na aquisição, por parte da criança, das ferramentas culturais que servem para realizar atividades externas, o segundo estágio é caracterizado pelo desenvolvimento e apropriação dos signos culturais, mediadores do seu comportamento. O segundo estágio reconstrói, em outros patamares, todas as funções psíquicas da criança.

Se começarmos analisando as diferenças entre a memória de uma criança de 5 ou 6 anos de idade e a de uma criança em idade escolar, teremos que reconhecer que observamos nessas crianças modos diferentes de usar a memória. A criança de 6 anos lembra-se do material imediatamente, naturalmente, enquanto a criança em idade escolar possui grande número de métodos que utiliza para memorizar o material necessário; esta última relaciona esse novo material com sua experiência anterior, vale-se de todo o sistema de associações, às vezes toma algumas notas, e assim por diante. Uma como outra dessas crianças possuem em geral memória semelhante, mas a utilizam de modos diferentes: ambas possuem memória, mas a mais velha sabe como utilizá-la. É essa transição de formas naturais de memória para formas culturais que constitui o desenvolvimento da memória da criança para o adulto (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 186).

Em um primeiro momento deste processo, a criança necessita utilizar objetos externos para conseguir o controle de sua memória; depois, a criança passa a utilizar o sistema de “notações”, isto é, a utilização de marcas no papel para aumentar a eficiência da memória. Este processo, demonstrado experimentalmente por Vygotsky & Luria (1996) demarca a substituição de métodos primitivos por métodos mais complexos, que são desenvolvidos pelo processo de escolarização. A criança não só treina sua memória, mas a

reequipa, passando a utilizar novos sistemas e técnicas de rememoração. O desenvolvimento da memória cultural, portanto, está diretamente vinculado ao uso dos recursos psicológicos auxiliares, ao controle sobre as associações e imagens individuais e à aprendizagem de como utilizá-los funcionalmente. Esta é a diferença entre a memória da criança pequena e do adulto cultural. “É assim que atua a cultura, desenvolvendo em nós métodos cada vez mais novos, transformando assim a memória natural em memória *cultural*; o efeito da escola é semelhante: cria uma provisão de experiência, implanta grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abrem inúmeros novos potenciais para a função humana natural” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 194).

Aqui, é evidente a sistematização, por Vigotski e Luria, da tese marxista de que somente através da riqueza objetivamente desenvolvida pelo homem, em parte cultivada e em parte criada, que se desenvolve a riqueza da sensibilidade humana subjetiva. Esta riqueza objetiva ao ser apropriada, lapida os sentidos humanos como o ouvido musical, o olho que admira a beleza da forma, etc. De acordo com Marx (1985, p. 150, grifos do autor):

[...] não só os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, se constituem unicamente mediante a existência de *seu* objeto, mediante a natureza *humanizada*. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias. O *sentido* que é presa da grosseira necessidade prática tem só um sentido *limitado*. Para o homem que morre de fome não existe a forma humana da comida, senão unicamente sua existência abstrata de comida; esta bem poderia apresentar-se em sua forma mais grosseira, e seria impossível dizer então em que se distingue esta atividade para alimentar-se da atividade *animal* para alimentar-se. [...] A objetivação da essência humana, tanto em sentido teórico como em sentido prático, é, pois, necessária tanto para fazer *humano* o *sentido* do homem como para criar o *sentido humano* correspondente a riqueza plena da essência humana e natural.

Assim, o desenvolvimento infantil, para estes autores, não decorre somente da simples maturação orgânica, mas é uma *metamorfose cultural*. Este entendimento do desenvolvimento humano coloca para a Psicologia o desafio de compreender o homem em sua totalidade, isto é, as múltiplas relações existentes entre as funções psicológicas e, ao mesmo tempo, as múltiplas relações que são estabelecidas entre o indivíduo e seu meio social e cultural.

Se a psicologia deseja estudar as leis da memória no homem cultural moderno, tem, por um lado, de incluir nesse estudo os métodos e os recursos que ele emprega, os signos externos que criaram as condições de ambiente social e de desenvolvimento cultural: seu livro de notas, sua capacidade de copiar ou de produzir anotações – todo seu sistema mais ou menos racionalmente organizado de signos externos que ajudam a memória. Por outro lado, a psicologia tem que levar em conta as mudanças fundamentais que ocorrem nos mecanismos psicológicos internos como resultado da cultura, como resultado do uso de certos métodos e recursos para rememorar (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 195).

O mesmo pode ser dito em relação às demais funções psicológicas, quando se toma como base esta linha ou perspectiva teórica. Para Vygotsky & Luria (1996) a atenção desempenha a função mais importante na vida do organismo, pois é ela que organiza o comportamento, criando um determinado contexto que prepara o homem para a percepção ou para uma determinada atividade. A atenção primitiva, no entanto, difere qualitativamente da atenção cultural, já que é orgânica e instintiva, observada desde as primeiras semanas de vida da criança e é provocada pelos estímulos potencialmente mais fortes, denominada de atenção instintivo-reflexiva.

A característica principal desta forma primitiva de atenção é seu caráter não-intencional ou não-volitivo, isto é, qualquer estímulo mais forte e repentino atrairá a atenção da criança, alterando seu comportamento e, quando tal estímulo desaparece ou enfraquece, o comportamento organizado retorna ao seu estado caótico. Mas esta forma de atenção natural, gradativamente, vai dando lugar, de acordo com as exigências sociais, à forma superiores ou culturais da atenção, de acordo com Vygotsky & Luria (1996), sendo a atenção artificial ou voluntária condição necessária para qualquer trabalho físico e intelectual.

Nos primeiros anos de vida, a atenção da criança é fundamentalmente regulada pela intervenção da linguagem gestual e oral dos adultos. Estes são os signos que medeiam a atenção da criança, tornado um estímulo espontaneamente irrelevante em algo relevante para a criança. Com o tempo, vão se produzindo séries de estímulos culturais que permitem à criança manter a atenção em uma dada atividade, muitas vezes vencendo obstáculos perturbadores, como é o caso das atividades escolares.

Dispositivos específicos são criados na criança, permitindo-lhe regular suas operações psicológicas, diferenciar entre o essencial e o não-essencial, perceber como as situações difíceis se submetem a determinados fatores fundamentais, centrais. Desenvolvendo-se culturalmente, a criança tem

oportunidade de criar ela mesma esses estímulos que no futuro a influenciarão, organizarão seu comportamento e atrairão sua atenção (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 197).

Os estímulos que os adultos utilizam para regular a atenção da criança, como a fala e os gestos, passam a ser dominados e utilizados por ela para direcionar a atenção dos outros em seu ambiente social. A atenção torna-se uma função voluntária apenas a partir do momento em que a própria criança domina os recursos de criar estímulos adicionais que centrem a atenção dos outros e depois a sua própria, eliminando o poder dos outros estímulos ambientais, que passam a um segundo plano.

Outro instrumento poderoso que o desenvolvimento cultural proporciona, ao ser humano, é a abstração, para Vygotsky & Luria (1996). Como foi exposto, o pensamento da criança pequena é totalmente concreto e preso às impressões imediatas, sendo difícil desligar-se do objeto que é percebido e extrair um signo correspondente para uma série de objetos, isto é, abstrair. Por isso que crianças, quando estão desenvolvendo a habilidade de contagem, acabam por considerar que um determinado agrupamento tem uma quantidade maior em função de sua percepção visual imediata.

Diversos experimentos realizados pelos autores soviéticos demonstraram que por volta dos nove ou dez anos, o processo cultural de contagem se desenvolve completamente, a ponto de libertar-se do campo visual. Este desenvolvimento de operações numéricas abstratas acontece, portanto, bastante tarde e somente sob influência da escola e do ambiente circundante, que proporciona à criança a elaboração de técnicas específicas.

Com uma criança nos primeiros anos de escolaridade, já não vemos mais casos em que as percepções primitivas de formas tomam o lugar do cálculo; a criança domina o cálculo abstrato, o sistema decimal e isso acarreta uma notável libertação relativamente à primazia indiscutida das regras do campo visual, que, durante os primeiros anos de desenvolvimento, haviam feito o pensamento da criança ser puramente empírico, concreto e dependente da percepção direta (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 207).

Para Vygotsky & Luria (1996), o desenvolvimento cultural das funções da fala e do pensamento, tal como da abstração, possui um enorme significado pedagógico por ajudar a resolver questões referentes à educação escolar infantil. Para eles, o pensamento e a fala possuem raízes diversas e, em muitos momentos do desenvolvimento, podem existir de forma independente. A inteligência prática é observada em crianças antes da fala estar

plenamente desenvolvida, como também é possível observar formas primitivas de fala como o grito e outras reações vocais que acompanham movimentos e emoções, sem ligação com o pensamento, são emocionais e não possibilitam à pessoa resolver tarefas ou organizar sua conduta.

Conseqüentemente, a fala e o pensamento podem ocorrer separadamente no adulto, mas isso não significa absolutamente que esses dois processos não se encontrem e se influenciem reciprocamente. Pode-se dizer exatamente o contrário: a convergência entre pensamento e fala constitui o momento mais importante no desenvolvimento de um indivíduo e é exatamente essa conexão que coloca o pensamento humano numa altura sem precedentes (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 209).

A descoberta, na criança, de que as palavras nomeiam objetos, isto é, o significado do uso funcional das palavras não se dá imediatamente. Este processo se inicia quando a criança começa a imitar os sons que ouve, por volta de um ano, e, gradativamente, começa a verbalizar sons diferentes para objetos diferentes. Com isso, a criança vai compreendendo o sentido das palavras como uma forma de expressão e como um meio de adquirir controle sobre o que lhe interessa. A primeira etapa é da constituição de frases de uma só palavra, isto é, palavras que são complementadas com os gestos para indicar o seu sentido ou significado. Depois, ela vai ampliando seu vocabulário rapidamente, buscando aprender novas palavras através de perguntas aos adultos ou utilizando palavras novas em diversos contextos, para, em seguida, começar a criar palavras quando percebe que seu estoque não é suficiente, o que denota o caráter ativo da apropriação da linguagem por parte da criança.

O salto quantitativo que é evidente na criança de dois anos em relação à sua ampliação do vocabulário também denota uma mudança qualitativa, isto é, a fala começa a ser usada para exprimir idéias ou pensamentos. Para Vygotsky & Luria (1996), é neste momento que se constitui o pensamento verbal que irá proporcionar a formação de conceitos, inicialmente, espontâneos ou cotidianos e, posteriormente, científicos.

Este último processo desempenha papel significativo na vida da criança. O treinamento escolar que proporciona intensa estimulação para o desenvolvimento da fala produz também, ao mesmo tempo, uma série de mudanças essenciais na mente da criança. Enriquecendo o vocabulário, a fala que foi aprendida, e por meio da qual se construíram conceitos, também alterou o pensamento da criança; deu-lhe maior liberdade; permitiu-lhe operar com uma série de conceitos que anteriormente eram-

lhe inacessíveis. A fala tornou possível maior desenvolvimento de uma nova lógica que, até então, só existia na criança em estágios iniciais. Além disso, funções tais como a memória mudaram acentuadamente a partir do momento em que a fala começou a dominar o comportamento da criança. Tem sido constatado com bastante precisão que, na idade escolar, a memória visual pictográfica evolui para memória verbal. Se, na idade pré-escolar, a memória de objetos visuais não era mais fraca, mas até mais forte do que a memória de palavras, agora o quadro se altera radicalmente e a criança em idade escolar geralmente começa a adquirir uma memória de natureza verbal. As palavras e as formas lógicas começam a desempenhar o papel de ferramentas decisivas para a rememoração. Por essa época, vai desaparecendo o tipo de miraculosa memória visual pictográfica, conhecida pelo termo *eidetismo* e que domina os primeiros anos (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 213).

A fala, portanto, vai assumindo o comando e revolucionando todas as funções psicológicas que passam a um patamar superior, fundamentalmente cultural, propiciando as formas culturais superiores de atividade intelectual humana, alcançadas pelo planejamento verbal preliminar e que permite o controle do próprio comportamento.

O desenvolvimento da criança, portanto, para Vygotsky & Luria (1996), jamais poderá ser reduzido ao mero crescimento e maturação de qualidades inatas. Em seu processo, a criança se *reequipa*, modificando suas formas primitivas e biológicas de adaptação ao mundo e adquirindo habilidades culturais, isto é, aprendendo a utilizar todo tipo de instrumentos e signos como recursos para o cumprimento das tarefas que seu meio lhe propõe. O comportamento da criança vai apresentando diferenças qualitativas em idades diferentes, que correspondem a determinados estágios de desenvolvimento cultural, que não têm raízes somente nas mudanças fisiológicas, mas na capacidade diferente, que esta vai adquirindo, de utilizar as diversas formas culturais de comportamento, e que se encontra estreitamente relacionado com as possibilidades de acesso aos mediadores culturais.

O desenvolvimento começa com a mobilização das funções mais primitivas (inatas), com seu uso natural. A seguir, passa por uma fase de treinamento, em que, sob influência de condições externas, muda sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural em um “processo cultural” complexo, quando se constitui uma nova forma de comportamento com a ajuda de uma série de dispositivos externos. O desenvolvimento chega, afinal, a um estágio em que esses dispositivos auxiliares externos são abandonados e tornados inúteis e o organismo sai desse processo evolutivo transformado, possuidor de novas formas e técnicas de comportamento (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 215).

Coerentes com a linha de pensamento exposta até aqui, Vygotsky & Luria (1996) propõem uma nova abordagem para os estudos psicológicos relacionados à questão da deficiência e do talento. Se o desenvolvimento infantil não é conduzido unicamente pela maturação biológica, se, em um dado momento, este se converte em desenvolvimento cultural que, dialeticamente, transforma as funções neuropsicológicas, possibilitando a passagem a um patamar superior, o problema da deficiência deve ser reequacionado.

De acordo com os autores, embora a deficiência orgânica (física, auditiva, visual, etc.) imponha determinados limitadores biológicos, o desenvolvimento cultural permite a compensação destes defeitos. Tal compensação pode se dar pelo desenvolvimento de outras funções que passam a ser fundamentais para a adaptação da criança ao mundo, como o desenvolvimento da percepção tátil e auditiva no cego e pelo desenvolvimento de ferramentas externas que possibilitem tal adaptação. “O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. Cria-se uma *cultura do defeito* específica: além de suas características negativas, a pessoa fisicamente deficiente adquire características positivas” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 221).

A compensação do defeito pelo desenvolvimento cultural, altera o funcionamento das funções psicológicas, a percepção é reconfigurada, por exemplo, na ausência de um dos sistemas receptores, os sistemas íntegros passam a desempenhar um papel completamente novo, tornando-se uma ferramenta que compensa a incapacidade existente. “A audição e o tato tornam-se o centro da atenção da pessoa cega, que domina o desenvolvimento de inúmeras técnicas para o uso máximo desses sentidos – para a pessoa cega, esses dispositivos se fundem com a própria função das percepções. Lembrar com a ajuda desses dispositivos e até mesmo pensar com eles reestrutura as percepções” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 223).

Vygotsky & Luria (1996) esclarecem que o mesmo ocorre com os surdos: cada instrumento utilizado, aperfeiçoa, desenvolve e modifica sua estrutura psicológica. A cada técnica utilizada corresponderá uma determinada estrutura psicológica, por isso defendem que os surdos devam aprender a mímica ou linguagem de sinais, mas devem ser conduzidos à aprendizagem da linguagem oral, conforme suas capacidades, que permitirá um salto maior em seu desenvolvimento psicológico.

Em relação ao problema da deficiência mental, Vygotsky & Luria (1996) seguem a mesma linha de raciocínio, opondo-se à crença de que a criança retardada possui

um repertório psicológico deficiente, isto é, sua memória, percepção e inteligência estariam profundamente comprometidas em termos orgânicos. As pesquisas desenvolvidas por eles demonstraram justamente o contrário, isto é, que crianças com retardamento leve e moderado apresentam atividade dos órgãos dos sentidos muitas vezes superior à norma e têm uma memória também aguçada. A diferença entre uma criança retardada e uma criança normal não estaria em seus processos naturais, mas no uso dos dispositivos culturais.

A diferença está apenas no fato de que uma criança normal utiliza racionalmente suas funções naturais e, quanto mais progride, mais é capaz de imaginar dispositivos culturais apropriados para ajudar sua memória. Não é o que se dá com a criança retardada. Uma criança retardada pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizá-los racionalmente. Assim, eles permanecem adormecidos, inúteis, como peso morto. Ela os possui, mas não sabe como utilizar esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da mente da criança retardada. Em consequência, o retardo é um defeito não só dos próprios processos naturais, mas também do seu uso cultural. Para combater isso, exigem-se as mesmas medidas culturais auxiliares (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 229).

A diferença entre a criança normal e a retardada, portanto, não se relaciona com as capacidades naturais, mas como estas são reequipadas durante o desenvolvimento cultural da criança. Para eles, as crianças com deficiências severas e moderadas têm seu desenvolvimento cultural prejudicado por defeitos reais no desenvolvimento cerebral, enquanto que as crianças com “atraso” carecem de uma influência adequada do seu ambiente cultural. Se os primeiros casos necessitam de uma educação adaptada e a influência desta no desenvolvimento dependerá das dificuldades constitucionais apresentadas pela criança, as últimas alcançam sucesso em escolas normais com certas técnicas culturais de comportamento.

O talento inato ou excepcional em uma determinada área, para eles, também deve ser entendido não como resultante de capacidades inatas, mas como produto do emprego racional dos dispositivos culturais que possibilitam a maximização dos recursos naturais da pessoa. Assim, com técnicas racionais, é possível que a atividade de qualquer função específica alcance grande êxito e “crie ilusão de um grande talento natural” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 234).

Vygotsky & Luria (1996) tecem, nesta obra, diversas críticas aos testes psicológicos que avaliam as funções fisiológicas e psicológicas inatas ou, em outros casos, o desenvolvimento de habilidades ou a quantidade de informações que a pessoa possui.

Eles entendem que avaliar as capacidades inatas significa determinar somente o ponto de partida que, com o processo de desenvolvimento cultural, pode conduzir a resultados completamente diferentes. Mais importante do que saber sobre as capacidades inatas, habilidades e quantidade de , torna-se fundamental avaliar *como* o indivíduo utiliza ou potencializa suas capacidades inatas, as habilidades e informações recebidas pelo seu meio cultural.

Consideramos que o grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa expressa-se não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também por sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos. A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades. O talento cultural significa antes de mais nada usar racionalmente as capacidades de que é dotado, ainda eu sejam médias ou inferiores, para alcançar o tipo de resultados que uma pessoa culturalmente não-desenvolvida só pode alcançar com ajuda de capacidades naturais consideravelmente mais fortes (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 237).

Considerando o exposto acima, segundo os autores, é tarefa da psicologia o estudo preciso para determinar o coeficiente de “desenvolvimento cultural” dos indivíduos examinados (talentosos ou retardados) de modo a estabelecer o grau das tendências naturais (base neurodinâmica natural) e o estágio e estrutura do processo cultural, grau de informação e de habilidades adquirido. Este estudo não deve centrar-se nas características inatas humanas, mas nas formas de atividade neuropsicológica que se formam a partir da influência cultural, para direcionar o desenvolvimento para o uso, cada vez maior, de dispositivos culturais racionais.

Fica evidente que o enfoque dado ao desenvolvimento é de caráter social e cultural e que o objetivo da psicologia, por eles proposta consiste em entender como este se processa em suas especificidades e particularidades para que todos possam ter acesso aos patamares superiores de desenvolvimento das funções psicológicas. Para tanto, a educação escolar torna-se um elemento chave do processo, proporcionando os requisitos necessários para o uso racional das capacidades inatas pelo desenvolvimento de dispositivos culturais. Seria a educação sistematizada, organizada adequadamente, que possibilitaria o avanço das funções primitivas às superiores, a transformação do homem primitivo em homem cultural, da mesma forma que foi a criação e uso racional de instrumentos que possibilitaram ao

homem primitivo o salto qualitativo na escala evolutiva em relação aos macacos antropóides.

A relação de trabalho, enquanto atividade especificamente humana, que se caracteriza por uma ação intencional adequada à finalidades, é explicitada por Vigotski & Luria na filogênese tal como é, também, tratada por Lukács (2004, p. 156-157, grifos nossos):

Não somente o resultado está na consciência antes de ser realizado materialmente; esta estrutura dinâmica do trabalho se estende também a cada movimento individual: o homem que trabalha deve planejar de antemão cada um dos seus movimentos, **e verificar constantemente, de maneira crítica e consciente, a realização de seu plano, se é que quer alcançar, em seu trabalho, o melhor resultado concreto possível. Este domínio da consciência humana sobre o próprio corpo, que se estende também a uma parte da consciência, aos hábitos, instintos, afetos, é um requisito elementar inclusive do trabalho mais primitivo.**

Na ontogênese, esta característica da ação auto-dirigida se dá pela apropriação dos instrumentos e signos disponibilizados culturalmente à criança e ocorre no interior de relações sociais históricas. Este processo, essencialmente educativo, que antecede e precede a inserção na escola, é o promotor do desenvolvimento das características propriamente humanas. Sendo assim, é importante que se tenha claro que:

[...] quando, nesse contexto, atribuímos ao trabalho e às suas conseqüências - imediatas e mediatas - uma prioridade com relação a outras formas de atividade, isso deve ser entendido num sentido puramente ontológico. Ou seja: **o trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento;** todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atingiu um nível relativamente elevado (LUKÁCS, 1979, p. 87, grifos nossos).

É evidente a convergência destes psicólogos soviéticos com diversos filósofos marxistas ao demonstrarem ser o controle do comportamento uma condição do processo produtivo. O autocontrole nascido do processo produtivo cada vez mais complexo possibilita o domínio das emoções e instintos naturais e se repete nas ações necessárias para atingir objetivos postos de antemão pelo próprio indivíduo. Estas características, no entanto, não estão disponibilizadas geneticamente ou hereditariamente nas novas gerações, mas necessitam ser apropriadas pelos novos integrantes por meio do processo educativo.

Assim, se “[...] o processo produtivo exige que o homem submeta seus atos às leis objetivas da realidade” (GUREVICH, 1960), é o processo educativo, sobretudo escolar, que promove o autocontrole do comportamento por parte da criança, exigindo dela comportamentos que vão além das satisfações imediatas e instintivas.

Do exposto acima, é possível observar nestes trabalhos de Vigotski & Luria uma maior sistematização dos conceitos da psicologia marxista, que era uma meta proposta pela *troika*, em que o método materialista-histórico e dialético elaborado por Marx e Engels fosse o norte para a abordagem da psicologia humana. A superação, portanto, por parte de Luria, das junções ecléticas criticadas anteriormente por Vigotski, característica de seus primeiros estudos, deu-se com a incorporação mais sistematizada do método que possibilitou o delineamento e solidificação de novos conceitos a respeito de como se dá o desenvolvimento e aprendizagem no homem, o processo de humanização pelo controle crescente do próprio comportamento, evidenciando a unidade dialética entre indivíduo e sociedade, corpo e mente.

2.3. Os estudos interculturais

De acordo com Siguán (1987), as descrições de Vigotski e Luria conduzem à idéia-chave que o que determina a evolução dos processos superiores é a atividade ou, mais exatamente, a *práxis* humana, que é instrumental e social e de cuja interiorização resulta a consciência. Por isso, o fato de que o conhecimento e a consciência surjam e se estruturam em um meio social faz com que cada indivíduo tenha determinadas possibilidades de desenvolvimento, condicionadas pela realidade objetiva, o que significa também que distintos meios socioculturais oferecem distintas possibilidades de desenvolvimento aos indivíduos neles inseridos.

Vázquez (1977, p. 117) explicita melhor o conceito de *práxis* em Marx, que é tomado por Vigotski e Luria, como “atitude humana transformadora da natureza e da sociedade”. E vai além ao explicitar o problema da *práxis* dizendo que “a relação entre teoria e *práxis* é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (p. 117). Sendo o homem comum um ser social e histórico, isto é, “imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico”, sua cotidianidade é condicionada por esses fatores,

inclusive a visão que possui de sua própria atividade prática (VÁZQUEZ, 1977, p. 9). O homem comum vive e age praticamente e dentro de seu mundo prático-utilitário “as coisas não apenas são e existem *em si* como também são e existem, principalmente, por uma significação prática, na medida em que satisfazem necessidades imediatas de sua vida cotidiana” (VÁZQUEZ, 1977, p. 11). As coisas para este homem são conhecidas em si, isto é, à margem de toda atividade humana, ignorando o fato de que, por terem os objetos uma significação prática tanto atos quanto objetos, existem *pelo* homem e *para* o homem. Desta forma, este homem, pautado pelo realismo ingênuo, “não consegue ver até que ponto, com seus atos práticos, está contribuindo para escrever a história humana – como processo de formação e autocriação do homem – nem pode compreender até que grau a práxis necessita da teoria, ou até que ponto sua atividade prática se insere numa práxis humana social, o que faz com que seus atos individuais influam nos dos demais, assim como, por sua vez, os destes se reflitam em sua própria atividade” (VÁZQUEZ, 1977, p. 15). No entanto, esta consciência comum da práxis tem que ser abandonada e superada para que o homem possa transformar criadoramente, ou seja, de forma revolucionária, a realidade. Neste sentido, somente uma consciência elevada e filosófica da práxis permitirá esta condição criadora e libertadora.

Entende-se que foi justamente visando verificar tais pressupostos que Vigotski e Luria empreenderam a pesquisa intercultural.

A amplitude das diferenças sociais e culturais entre os povos que constituem a URSS, e o interesse que despertavam estas diferenças nos anos pós-revolucionários, impulsionou os colaboradores de Vigotski a estudar suas conseqüências sobre o desenvolvimento em regiões distantes na Sibéria. Os resultados do estudo serviram anos depois para acusar Vigotski de “racista” e de rebaixar “a dignidade dos povos asiáticos” (SIGUÁN, 1987, p. 16).

Para Knox (1996), a idéia fundamental da Teoria Histórico-Cultural não era uma ordenação dos diversos grupos étnicos, e sim uma descrição dos diferentes estágios de desenvolvimento dos processos mentais superiores em relação aos diferentes estágios e condições do desenvolvimento histórico. O que fica claro na afirmação de Vigotski e Luria (*apud* KNOX, 1996) é que, embora os mecanismos da atividade mental sejam diferentes de acordo com determinados estágios de desenvolvimento cultural, as capacidades primárias ou inatas não diferem.

Nas palavras do próprio Luria (1992, p. 65): “Concebemos a idéia de realizar o primeiro estudo aprofundado das funções intelectuais em indivíduos adultos de uma sociedade não-tecnológica, iletrada e tradicional. Além disso, tirando partido das rápidas mudanças culturais que então ocorriam em regiões remotas de nosso país, esperávamos identificar as mudanças no processo de pensamento acarretadas pela mudança social e tecnológica.”

Somente uma compreensão errônea dos fundamentos sob os quais estava pautada a Teoria Histórico-Cultural poderia dar margem a uma interpretação racista baseada na inferioridade genética ou orgânica de tais populações.

Pelo fato de que o objetivo de Stalin era coletivizar e industrializar todas as populações, os experimentos que davam atenção a populações semi-analfabetas eram muitas vezes considerados, e ainda hoje o são por alguns estudiosos soviéticos, como algo negativo. Essa abordagem era muitas vezes erroneamente julgada como um tipo de “racismo”, através do qual, pensava-se, algumas nacionalidades ou culturas populares eram julgadas não como diferentes, mas como inferiores. Como mostramos anteriormente, essa é uma leitura claramente equivocada dos termos primitivo, primário ou natural de Vygotsky – Luria (KNOX, 1996, p. 29).

Para comprovar as teses sobre o desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores, expedições foram organizadas e chefiadas por Luria, pois Vigotski já estava muito doente para poder viajar até a república soviética do Usbequistão. “O objetivo do experimento era ver de que modo influências culturais e sociais modificam o estado das funções psicológicas, como percepção, memória, memória verbal e assim por diante” (KNOX, 1996, p. 29).

Os primeiros resultados da pesquisa, interpretados de forma superficial e equivocada, impediram que a pesquisa tivesse continuidade:

Após a segunda expedição, a Comissão MKKRKI (Comitê Consultivo Internacional de Inspeção de Operários e Camponeses) passou a atuar no Instituto e não deixou pedra sobre pedra, desferindo duro golpe na teoria histórico-cultural da psicologia proposta por Vigotski e Luria. Essa devastação da escola histórico-cultural vigotskiana influiu enormemente no curso dos quarenta anos seguintes de pesquisa de Luria [...] levando-o a abandonar novas pesquisas do mesmo tipo. O recurso feito por Luria, em carta à Comissão, mostrou-se infrutífero, de modo que nenhuma outra escolha lhe restou do que deixar de lado durante quarenta anos o material que coletara em suas expedições e mudar a orientação de suas pesquisas, empreendendo um novo programa de investigações clínicas sobre afasia em Kharkov, na Academia Psiconeurológica Ucraniana de Kharkov (KNOX, 1996, p. 31).

De acordo com Siguán (1987), desde o início da década de 1930, uma pressão pela uniformidade do regime stalinista se fez cada vez maior e o ambiente de liberdade de criação antes existente ficou apenas na recordação. O nome de Vigotski se viu envolvido em críticas por acusar os *paidólogos*²¹ de discriminar as crianças por suas incapacidades. Após sua morte, seus livros e seu nome desapareceram de circulação. “E assim a reflexologia pavloviana revestida de terminologia marxista se converteu na psicologia oficial e a única admissível. [...] Só após o desaparecimento de Stalin foi possível recordá-lo (Vigotski) publicamente” (SIGUÁN, 1987, p. 18).

De acordo com Blanck (1987), Luria explicava o termo “cultural” referindo-se a maneiras estruturadas mediante as quais a sociedade proporciona aos indivíduos os objetivos e os instrumentos para consegui-los, sendo que um dos instrumentos mais importantes inventados pela humanidade seria a linguagem. As diversas formas de linguagem, incluindo-se a linguagem escrita e matemática, alterariam radicalmente o curso das funções psicológicas e a possibilidade de acesso sistematizado a estas últimas tornar-se-ia um fator crucial de desenvolvimento.

As conclusões de Alexander Luria sobre os dados que temos considerado são claras: novos modos de prática social e a aquisição da escrita e da leitura conduzem a progressos importantes na vida mental das pessoas. Este progresso não consiste somente no alargamento do horizonte cognitivo, mas também no surgimento de novas motivações que se desenvolvem com a realização de novas formas de atividade, que modificam por sua vez a estrutura básica dos processos cognitivos. A percepção pode ir mais além da prática – concreta – imediata. Processos complexos novos introduzem a percepção em sistemas de categorias abstratas que permite a linguagem. A visão que a gente tem do mundo, muda (BLANCK, 1987, p. 121).

Devido à impossibilidade real de se estudar as formas de pensamento do homem primitivo, Vigotski e Luria (*apud* KNOX, 1996) estudaram regiões cuja produção da vida era elementar ou primitiva inicialmente, e que a partir da transformação da forma de produção mediada pelo ensino sistematizado, operou um salto histórico em termos econômicos e sociais, salto este que repercutiu radicalmente na organização dos processos psicológicos daquela população. Concluíram que o conhecimento racional ou teórico, uma das condições para uma práxis revolucionária, é uma possibilidade dada pelo

²¹ Psicólogos do desenvolvimento.

desenvolvimento histórico da humanidade, atrelada às condições de vida da população e não fruto de um desabrochar do organismo biológico.

Aqui, novamente se evidencia a relação orgânica entre os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural e a base metodológica marxista, não entendida ou entendida como uma “ameaça” pelos que se colocavam como os “únicos e mais corretos” intérpretes de Marx e Lênin, no período stalinista.

Segundo Luria (1994a, 1980c), a psicologia soviética, ao usar o conceito de consciência enquanto “existência consciente” como ponto de partida, rejeita o enfoque segundo o qual a consciência representa uma “propriedade intrínseca da vida mental”, invariavelmente presente em qualquer estado mental e independente do desenvolvimento histórico, e esta é uma das premissas iniciais da pesquisa intercultural. “Alinhando-se com o pensamento de Marx e Lênin, a psicologia soviética sustenta que a consciência é a forma mais elevada de reflexo da realidade: ela não é dada *a priori*, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também se reestruturando” (LURIA, 1994, p. 23). É importante frisar que o conceito de reflexo foi extraído da obra de Marx (1985, p. 20) que afirmou que “[...] o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem”.

Lukács (2004, p. 96, grifos nossos) também define a consciência como o “*órgão da decisão*, de escolha”, e postula que esta função ontológica da consciência supera o caráter epifenomênico²² das formas de psiquismo animal que se encontram condicionadas de maneira puramente biológica.

Somente no trabalho²³, na posição de fim e de seus meios, consegue a consciência, através de um ato conduzido por ela mesma, mediante a posição teleológica, ir mais além da mera adaptação ao ambiente – em que se incluem também aquelas atividades dos animais que transformam a natureza objetivamente, de maneira involuntária – e consumir na própria

²² Epifenômeno é entendido como um produto accidental, acessório de um processo, de um fenômeno essencial, sobre o qual não tem efeitos próprios. Na reflexão de alguns cientistas, psicólogos behavioristas e certos filósofos materialistas ou positivistas, a consciência humana, fenômeno secundário e condicionado por processos fisiológicos, e, portanto, incapaz de determinar o comportamento dos indivíduos” (DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2001).

²³ Para Marx, não há teleologia fora do trabalho. As teorias idealistas ou religiosas partem do pressuposto de que cada pedra, cada inseto seria resultado do trabalho de Deus ou de um espírito universal, tal compreensão que elimina, em última instância, a diferença ontológica existente entre a sociedade e a natureza. Neste sentido, também a consciência é entendida como um fenômeno totalmente espiritual, totalmente desligado da realidade material e, como consequência, a atividade humana é entendida como algo já pronto e é representada como algo “atemporal” e “supra-histórico” (LUKÁCS, 2004).

natureza mudanças que para ela resultam impossíveis e inclusive impensáveis. Nesse sentido, pois, em que a realização se converte em um princípio da natureza transformador, inovador, a consciência [...] pode ser, no plano ontológico, algo mais que um epifenômeno (LUKÁCS, 2004, p. 80-81).

De acordo com estes pressupostos, era importante investigar se as mudanças de estruturas sócio-históricas ou mudanças na natureza da prática social produziriam apenas ampliação da experiência, aquisição de novos hábitos e conhecimentos, alfabetização, etc., ou se essas mudanças produziriam uma reorganização radical dos processos mentais, como alterações do nível estrutural da atividade mental e formação de novos sistemas mentais. Para Luria (1994a, 1980c), a demonstração objetiva dessas conseqüências teria importância fundamental para a psicologia enquanto ciência da história social.

L. Vigotski estava convencido que a assimilação da experiência social muda não só o conteúdo da vida psíquica (o círculo das idéias e conhecimento), mas também cria novos tipos de processos psíquicos, os que tomam a forma de funções psicológicas superiores, que diferenciam o homem do animal e constituem o aspecto essencial da estrutura da atividade consciente do homem (VIGOTSKI; LEONTIEV; LURIA, 1989, p. 330).

Segundo Luria (1994a, 1980c), após a Revolução, o Uzbequistão tornou-se uma república com produção agrícola coletivizada, iniciando o desenvolvimento industrial. Por isso, novas formas de atividade social foram desenvolvidas como: avaliação coletiva de projetos de trabalho, reconhecimento e correção de falhas e distribuição das funções. Uma extensa rede de escolas foi aberta com programas de alfabetização de curta duração e que envolviam conhecimentos dos elementos da tecnologia moderna e agronomia elementar.

A reestruturação socioeconômica do começo dos anos 30 produziu mudanças essenciais na vida da população destas regiões. A economia natural (cultivo de hortas, algodão, criação de gado) foi substituída por um sistema econômico mais complexo; aumentaram intensamente os vínculos com a cidade; nas aldeias apareceram novas pessoas; a economia coletiva, a planificação e a organização conjuntas da produção mudaram radicalmente os fundamentos da anterior forma econômica; um grande trabalho explicativo e propagandístico contribuiu para a elevação da consciência de classe, que anteriormente estava determinada pela estancada existência da aldeia; uma grande rede de escolas destinadas a liquidar o analfabetismo abarcou amplas camadas da população e ao fim de uns poucos anos introduziu os habitantes das aldeias no sistema de instrução e, com ele, no círculo daquelas operações teóricas antes inexistentes nestas condições (VIGOTSKI; LEONTIEV; LURIA, 1989, p. 332-33).

Os indivíduos pesquisados, participantes da pesquisa, faziam parte de um dos grupos a seguir: a) Mulheres analfabetas que viviam em vilarejos afastados (*ichkari*) e sem envolvimento em atividade social moderna; b) Camponeses analfabetos que viviam em lugares afastados com uma economia individualista e que não participavam de nenhum tipo de trabalho socializado; c) Mulheres que freqüentavam cursos de curta duração para trabalhar em creches, praticamente analfabetas; d) Trabalhadores de fazendas coletivas (*kolkhoz*) e jovens que haviam feito cursos rápidos, envolvidos no trabalho das fazendas (administradores, funcionários de escritórios ou líderes de brigadas) com experiência no planejamento da produção, distribuição do trabalho e controle da produtividade, mas semi-alfabetizados. e) Mulheres estudantes admitidas em escolas como professoras, após dois ou três anos de estudo, mas com nível baixo de qualificação (LURIA, 1994a, p.29-30).

Supusemos que só os últimos três grupos, que por participarem na economia socialista haviam tido acesso às novas relações sociais e princípios de vida acompanhavam a mudança, haviam experimentado as condições necessárias para a alteração radical da forma e do conteúdo de seu pensamento. Estas mudanças sociais os haviam colocado em contato com a cultura tecnológica, com a escrita e com outras formas de pensamento. Os dois outros grupos não haviam sido suficientemente expostos às condições que considerávamos necessária para a mudança psicológica fundamental. Assim, esperávamos que eles apresentassem uma predominância daquelas formas de pensamento que se originam de atividades guiadas pelas características físicas de objetos familiares. Também esperávamos constatar que as necessidades de comunicação daqueles que praticavam uma agricultura planejada e coletiva teriam um impacto sobre seu pensamento. No mais, supusemos que poderíamos observar as mudanças ocasionadas pelo realinhamento social e econômico, através de comparação dos processos mentais desses dois grupos (LURIA, 1992, p. 67).

A hipótese, segundo Luria (1994a, 1980c), era de que pessoas cujo processo de reflexão da realidade fosse primariamente gráfico-funcional (mais concreto), pode-se dizer prático-utilitário, mostrariam um sistema de processos mentais distinto daqueles encontrados em pessoas cuja abordagem da realidade fosse predominantemente abstrata, verbal e lógica. Assim, os problemas propostos podiam ser resolvidos tanto em nível concreto ou gráfico-funcional quanto em nível abstrato ou lógico-verbal.

A pesquisa como um todo seguiu quatro etapas: a primeira consistia na investigação dos processos básicos de percepção ou codificação lingüística do material sensorial mais evidente e depois o estudo dos indivíduos nos processos de abstração e generalização, especificamente comparação, discriminação e agrupamento (ou

classificação) de objetos; a segunda correspondeu à análise psicológica do uso de silogismos, cujas premissas pertenciam ou não ao sistema de experiência gráfico-funcional; a terceira ateve-se ao estudo dos processos de imaginação, mudança do nível da percepção imediata para a operação em um nível puramente simbólico, verbal e lógico; e a quarta e última foi o estudo da capacidade de auto-análise e de autoconsciência por meio do exercício da própria atividade social humana (LURIA, 1994a).

De acordo com Luria (1994a, 1980c), a percepção é uma atividade cognitiva complexa que emprega dispositivos auxiliares e envolve a participação íntima da linguagem. Portanto, a abordagem histórica requeria que se prestasse atenção aos códigos historicamente envolvidos na percepção, inclusive àquele referente a objetos e propriedades relativamente simples, o que fazia duvidar de que as leis da cor e da forma permanecessem “imutáveis”. As categorias familiares da percepção de cores (vermelho, amarelo, verde, azul) ou da percepção de formas (quadrados, triângulos), neste caso, expressam regras perceptuais típicas dos seres humanos, cuja consciência se forma sob a influência de determinados conceitos aprendidos na escola.

Para investigar tal hipótese, foram apresentadas cores aos sujeitos e solicitado que as nomeassem e depois as classificassem em grupos de cores similares, isto é, deveriam dividir as cores ou formas em um determinado número de grupos ou avaliar algum grupo formado pelo experimentador. Para determinar as bases da classificação foram utilizados objetos similares em alguns aspectos e diferentes em outros e um experimento envolvendo a avaliação e classificação de figuras incompletas para verificar se as leis da *gestalt*, consideradas invariáveis em todos os períodos históricos, estavam presentes nos sujeitos (LURIA, 1994a).

Os dados demonstraram que mesmo processos relativamente simples, envolvendo a percepção de cores e de formas geométricas, dependiam consideravelmente da experiência prática dos sujeitos e de seu ambiente cultural. Os fatos sugeriram que as conclusões das investigações da *gestalt* sobre a percepção de cor e forma se aplicavam somente aos indivíduos formados com influências culturais e acadêmicas, isto é, a pessoas com um sistema de códigos conceituais para os quais tais percepções estavam adaptadas. Em outras condições sócio-históricas, nas quais a experiência de vida é basicamente determinada pela experiência prática e a influência da escolaridade ainda não chegou a ter um efeito, o processo de codificação era diverso porque a percepção de cor e forma se adaptava a um sistema diferente de experiências práticas, sendo designada por um sistema

diferente de termos semânticos e estando sujeita a leis completamente diferentes (LURIA, 1994a). Assim, “este tipo de percepção por categorias reflete uma forma de classificação de objetos desenvolvida e transmitida historicamente” (LURIA, 1992, p. 70).

Segundo Luria (1994a, 1980c), na Teoria Histórico-Cultural a idéia de que o significado de uma palavra evolui – que ela quer dizer coisas diferentes em diferentes estágios, refletindo, assim, os fenômenos de diversas maneiras – baseia-se na suposição de que os processos psicológicos que orientam o uso das palavras são sujeitos à mudança, especialmente mediante fatores sócio-econômicos.

Tomando como base esta hipótese, não há dúvida de que a transição do pensamento situacional para o pensamento taxonômico conceitual está relacionada a uma mudança básica no tipo de atividade em que o indivíduo está envolvido. Enquanto a atividade está enraizada em operações gráficas, práticas, o pensamento conceitual depende das operações teóricas que a criança aprende a realizar na escola. Mas, como o professor programa esse treinamento, ele resulta na formação de conceitos científicos e não cotidianos (LURIA, 1994a, 1992).

Se o desenvolvimento do pensamento taxonômico dependesse da educação formal, esperaríamos encontrar formas taxonômicas de abstração e generalização só naqueles indivíduos que haviam sido expostos a algum tipo de educação formal. Como a maioria de nossos sujeitos havia freqüentado muito pouco, ou nada, a escola, estávamos curiosos acerca dos princípios que empregariam para agrupar objetos encontrados em sua vida cotidiana (LURIA, 1992, p. 73).

Para testar este argumento, foram apresentados aos sujeitos desenhos de quatro objetos, três dos quais pertencentes a uma categoria e o quarto a outra e se perguntava quais dos três objetos eram semelhantes e poderiam ser colocados em um grupo, designados por uma mesma palavra, e qual não pertencia ao mesmo grupo ou não poderia ser designado pela palavra que se aplicava aos outros três. Foram selecionados objetos que poderiam ser agrupados de acordo com dois princípios: a) com referência a uma categoria taxonômica e b) de acordo com a participação em uma situação prática (Ex. martelo, serra, tora e machado). Outro experimento destinava-se a definição de um conceito, solicitando-se aos sujeitos que explicassem um objeto ou palavra a alguém que nunca os tivesse visto e não tivesse a menor idéia do seu significado. Uma variação era perguntar aos sujeitos que haviam participado do experimento sobre classificação, se os grupos de objetos que haviam composto podiam ser designados por um termo genérico apropriado (ex.

ferramentas) e se respondiam afirmativamente era pedido que especificassem outros objetos que poderiam ser incluídos nesta categoria (LURIA, 1994a, 1980c).

O resultado obtido por Luria (1994a, 1980c) foi que a instrução formal altera radicalmente a natureza da atividade cognitiva facilitando enormemente a transição das operações práticas para as operações teóricas. Assim que as pessoas adquirem instrução formal, fazem uso cada vez maior da categorização para exprimir idéias que refletem objetivamente a realidade. As palavras que antes eram utilizadas para estabelecer as inter-relações práticas entre as coisas passam a codificar objetos em sistemas conceituais. “Uma vez educados, os indivíduos passam cada vez mais a usar a categorização para expressar idéias sobre a realidade” (LURIA, 1992, p. 78).

A tendência de fiarem-se em operações utilizadas na vida prática era o fator de controle entre os sujeitos iletrados e não-instruídos. Os sujeitos cujas atividades eram ainda dominadas pelo trabalho prático, mas que haviam freqüentado alguns cursos na escola e participado de programas de treinamento por algum tempo, eram inclinados a misturar modos de generalização práticos e teóricos. O grupo de sujeitos um pouco mais instruídos empregava a classificação categórica como método de agrupamento de objetos, embora tivessem freqüentado apenas um ou dois anos de escola (LURIA, 1992, p. 76).

É importante, aqui, salientar que Luria observa esta mudança como qualitativamente superior e decorrente da inserção dos indivíduos no ensino sistematizado. Assim, para o autor, a educação escolar possui enorme importância na reestruturação dos processos psicológicos, comprovada em suas pesquisas interculturais. Estes fatos e conclusões levam na direção oposta à visão tradicionalmente negativa que a psicologia tem da influência da escola sobre o desenvolvimento cognitivo. Luria não faz distinções quanto ao tipo de método didático usado na escolarização dos sujeitos entrevistados, o que quer dizer que a diferença entre o escolarizado e o não escolarizado é maior do que possíveis diferenças entre sujeitos escolarizados por métodos diferentes. Embora em outros estudos, sobretudo com Vigotski é possível observar os apontamentos que fazem sobre o que eles denominam de *ensino corretamente organizado*, isto é, capaz de produzir desenvolvimento.

De acordo com Luria (1994a, 1980c), portanto, o pensamento conceitual envolve uma enorme expansão das formas resultantes da atividade cognitiva e uma pessoa é capaz de pensamento abstrato quando reflete o mundo externo de forma mais profunda e completa, chegando a conclusões e inferências a respeito do fenômeno percebido, tomando

por base não só a sua experiência pessoal, mas também os esquemas de pensamento lógico que objetivamente se formam em um estágio avançado do desenvolvimento da atividade cognitiva. Assim, o aparato lógico mais complexo permite que sejam tiradas conclusões com base em premissas dadas, tornando possível a aquisição de novos conhecimentos de um modo discursivo lógico-verbal, que possibilita a transição do sensorial ao racional, fenômeno que os clássicos do marxismo, segundo Luria (1994a, p.136) consideram um dos mais importantes da história humana. Como exemplo, ele demonstra que um dos mecanismos objetivos que surgem no processo de desenvolvimento da atividade cognitiva é o silogismo – um conjunto de julgamentos individuais com graus variados de generalidade e com determinadas relações de necessidade entre si (Ex. Metais preciosos não enferrujam, ouro é um metal precioso, portanto o ouro não enferruja).

A presença de conceitos teóricos gerais, aos quais estão subordinados conceitos mais práticos, cria um sistema de códigos lógicos. À medida que o pensamento teórico se desenvolve, o sistema vai ficando cada vez mais complexo. Além das palavras que adquirem uma estrutura conceitual complexa, e das frases, cuja estrutura lógica e gramatical as permitem funcionarem como base de julgamentos, este sistema também inclui certos “instrumentos” lógicos e verbais que possibilitam a realização das operações de dedução e inferência, sem a necessidade da experiência direta (LURIA, 1992, p. 79).

Para verificar o nível de pensamento conceitual, foi apresentado aos sujeitos um silogismo completo que incluía a premissa maior e menor, solicitando que repetissem o sistema inteiro para determinar se haviam percebido os componentes como partes de um único esquema lógico ou como julgamentos isolados. Dava-se atenção especial às distorções das premissas e às questões que ocorriam durante a repetição, pois forneciam um critério precioso de quanto o silogismo havia sido percebido como um sistema unificado. Depois da repetição, verificava-se se as premissas poderiam ser utilizadas para realizar a dedução apropriada. O silogismo era corrigido se houvesse erros e o sujeito era solicitado a fornecer uma resposta à questão que o completava, pedindo que explicasse porque havia chegado àquela conclusão particular (LURIA, 1994a, p. 138). Foram utilizados silogismos que tinham relação com a experiência prática dos sujeitos e outros completamente divorciados da mesma e os resultados obtidos são descritos resumidamente por Luria (1992, p. 84):

O processo de raciocínio e dedução associado à experiência prática imediata domina as respostas de nossos sujeitos iletrados. Estas pessoas

apresentaram excelentes juízos sobre fatos que os tocavam diretamente, e tiraram todas as conclusões implicadas de acordo com as leis da lógica, revelando muita inteligência prática. No entanto, tão logo tinham que mudar para um sistema de pensamento teórico, três fatores limitavam substancialmente sua capacidade. O primeiro era uma desconfiança de premissas iniciais que não fossem oriundas de suas experiências pessoais. Isto tornava impossível que usassem tais premissas como ponto de partida. Segundo, não aceitavam tais premissas como universais. Ao invés, as viam como uma afirmação particular que refletia um fenômeno particular. E terceiro, como resultado desses dois primeiros fatores, os silogismos se desintegravam em três proposições isoladas e particulares, sem lógica unificada, e não havia canal pelo qual pudessem se integrar ao sistema. Na ausência de uma tal estrutura lógica, os sujeitos tinham que resolver os problemas através da adivinhação ou apelando para a própria experiência. Ainda que nosso grupo de camponeses iletrados pudesse usar relações lógicas de forma objetiva se pudessem basear-se na própria experiência, pudemos concluir que não haviam adquirido o silogismo como um instrumento para executar inferências lógicas.

Para Luria (1994a, 1980c), qualquer processo de resolução de problemas matemáticos também tem seu ponto de partida na possibilidade de uma solução dentro de um único sistema lógico fechado. O sujeito que vai resolver o problema não pode avançar além do sistema de relações lógicas, limitado pelos dados formulados nas condições do problema, e não deve envolver considerações adicionais do sujeito, mesmo que as condições formuladas no problema correspondam ou não às condições reais. A primeira questão a se investigar, portanto, era como os processos básicos necessários à resolução de problemas (análise dos requerimentos do problema, geração de hipóteses, determinação das estratégias de solução e comparação dos resultados com as condições iniciais) se manifestavam naquela população. Em segundo lugar, era importante saber até que ponto os processos de resolução de problemas dependiam do conteúdo específico ou do grau em que as condições do problema se conformavam ou diferiam da experiência prática.

Os resultados obtidos por Luria (1994a, p. 169) foram de que os sujeitos que não haviam sido influenciados pela instrução escolar eram incapazes de resolver mesmo os problemas mais simples.

Nossas transcrições evidenciam claramente que simples operações de contagem usadas nas questões práticas cotidianas não apresentam dificuldades especiais, embora esses cálculos sejam feitos por procedimentos totalmente concretos. As dificuldades que surgiram envolviam sempre o fracasso em encontrar a solução dentro das limitações das condições formais do problema, isto é, uma falha em realizar uma operação discursiva. As condições do problema não formam um sistema lógico fechado dentro do qual os processos de contagem apropriados poderiam ser realizados. Ao invés disso, os sujeitos ou tentam resolver a

questão por adivinhação ou apelam para a experiência pessoal concreta, através da substituição da solução lógica discursiva por uma análise das condições específicas da própria experiência prática. Quando o sujeito transfere o problema para um nível concreto diferente, ele elimina as dificuldades e rapidamente resolve o problema.

No entanto, de acordo com Luria (1994a), quando as condições do problema contradiziam a experiência prática real, a solução excedia completamente as capacidades dos sujeitos, que alegavam serem erradas as informações e que não poderiam resolvê-los. Assim, se as condições do problema se adaptavam à realidade, elas eram aceitas, sendo que, caso contrário, era impossível a resolução do mesmo, a não ser que as condições fossem distorcidas para adaptarem-se à realidade. Era impossível a eles, portanto, trabalhar com uma situação hipotética. Nos sujeitos dos últimos grupos, o resultado era diverso, demonstrando a capacidade de realizar operações hipotéticas, teóricas, independentemente de sua experiência prática pessoal. Portanto, “a significância da escolaridade está não somente na aquisição de novos conhecimentos, mas também na criação de novos motivos e modos formais de pensamento verbal, discursivo e lógico, divorciado da experiência prática imediata” (LURIA, 1994a, p. 178).

Para Luria (1994a, 1980c), os fatos disponíveis indicavam que a imaginação começa a mostrar características de uma atividade motivada de forma complexa apenas relativamente tarde no desenvolvimento, sendo que, nos primeiros estágios, está ligada à situação imediata e possui uma natureza não-arbitrária. Para investigar aspectos relacionados à imaginação, a análise centrou-se em como os sujeitos formulavam livremente questões que expressavam, até certo ponto, a extensão e a natureza de seus interesses e como eles montavam situações imaginárias com base em certas suposições específicas. Assim, os sujeitos eram solicitados a fazer quaisquer três perguntas ao experimentador e, se este tinha dificuldade, uma situação auxiliar era sugerida, ou seja, solicitava-se que imaginassem estar indo para a escola e lá poderiam perguntar ao professor qualquer coisa que quisessem saber.

Os resultados obtidos por Luria (1994a) apontaram dificuldades consideráveis dos camponeses analfabetos em levantar questões ativamente, embora fossem capazes de responder questões colocadas pelo investigador. A dificuldade consistia em se libertar da experiência imediata e formular questões que possam ir além dela.

Os dados obtidos com os sujeitos que haviam sido submetidos a um curto período de instrução sistemática e estavam ativamente envolvidos na vida

das fazendas coletivas contrastam com o material acima. Esses sujeitos formulavam questões ativamente, sem hesitação e sem o recurso da situação imaginária como ajuda. Suas questões diferiam marcadamente, expressando um conteúdo muito mais amplo. Elas eram questões de conhecimento, direcionando-se primordialmente a problemas urgentes da vida social e mostrando-se relacionadas ao conhecimento adquirido ou associadas a interesses cognitivos estáveis (LURIA, 1994a, p. 188).

Para Luria (1994a, 1980c), deve-se abordar a autoconsciência como um produto da consciência do mundo externo e de outras pessoas e se deve procurar suas raízes sociais e características nos estágios em que ela é moldada na sociedade. A hipótese inicial da pesquisa era de que os processos de percepção das próprias qualidades, a auto-análise e a auto-avaliação, são moldados pelas condições de existência social; a formulação das características psicológicas próprias seria um processo complexo que se estrutura sob a influência direta das mesmas práticas sociais que determinam outros aspectos da vida mental; e os seres humanos primeiro fazem julgamentos sobre os outros, percebendo os julgamentos dos outros sobre si próprios, e então, sob influência desses julgamentos, são capazes de formular julgamentos sobre si próprios.

Para verificar esta hipótese, ao longo de uma conversa, era perguntado ao sujeito como ele avaliava o seu próprio caráter e de que forma ele diferia de outras pessoas, isto é, quais traços positivos e dificuldades ele poderia citar sobre ele mesmo. Depois, eram feitas questões semelhantes sobre outras pessoas, como parentes ou habitantes do mesmo vilarejo, para comparação dos dados (LURIA, 1994a, p.195).

Segundo Luria (1994a), a tarefa de analisar as próprias características psicológicas ou qualidades subjetivas estava além da capacidade de grande parte dos sujeitos, em particular dos primeiros grupos. Havia uma tendência a substituir a caracterização de qualidades intrínsecas pela descrição de formas concretas do comportamento externo em relação à avaliação de si e dos outros.

Em um certo estágio de desenvolvimento social, a análise das próprias peculiaridades individuais freqüentemente cedia lugar à análise do comportamento do grupo, e o “eu” individual era freqüentemente substituído pelo “nós” coletivo, tomando a forma de uma avaliação do comportamento ou da eficiência do grupo ao qual o sujeito pertencia, (brigada, equipe, ou fazenda coletiva como um todo). Freqüentemente as próprias qualidades (ou aquelas do grupo) eram avaliadas pela comparação do comportamento individual (ou grupal) com normas ou demandas sociais impostas ao indivíduo ou ao grupo.

Apenas em estágios posteriores – principalmente em pessoas jovens progressivamente envolvidas, de modo ativo, na vida social e com pelo

menos alguma educação formal – podíamos discernir um processo de escolha e avaliação das qualidades pessoais. Aqui, também, a análise permaneceu ligada, de muitas formas, à avaliação do sujeito sobre como tais qualidades individuais se relacionavam com as demandas da vida social (LURIA, 1994a, p. 196-197).

Os resultados obtidos pela pesquisa intercultural desenvolvida por Luria e analisada conjuntamente por ele e Vigotski demonstraram claramente a origem histórica e social das funções psicológicas superiores, afirmando a tese inicial de que, no processo de desenvolvimento humano, o fator biológico não é predominante. Compreendendo de forma aprofundada os pressupostos de Luria e Vigotski, é possível verificar como as críticas realizadas pelos stalinistas eram superficiais ao acusarem a Teoria Histórico-Cultural de *racista*. “As peculiaridades descritas do procedimento de pensamento não tem nada a ver com a especificidade biológica das pessoas que estudamos. Ditas peculiaridades constituem a característica histórico-social da atividade psíquica. Enquanto mudam as condições histórico-sociais, mudam também as peculiaridades dos processos psíquicos” (LURIA, 1989, p. 336).

Para os autores, a relação entre o desenvolvimento biológico e o histórico-social é compreendida como uma relação dialética que propicia ao homem uma compreensão e controle cada vez maior de sua realidade externa e de seu próprio comportamento. O desenvolvimento orgânico, por si só, não é capaz de produzir as funções psicológicas mais complexas adquiridas ao longo da história social da humanidade. Nas palavras de Luria (VIGOTSKI; LEONTIEV; LURIA, 1989, p. 344):

Os fatos, obtidos em investigações especiais, mostraram que inclusive processos como a formação de conceitos, a conclusão e dedução lógicas devem compreender-se como categorias históricas da psicologia; que se formam em condições histórico-sociais concretas e tem uma estrutura em princípio diferente, segundo predominem uns ou outros tipos de atividade. A formação histórica dos processos psíquicos não caracteriza exclusivamente os processos cognoscitivos mais complexos, mas também pode observar-se quando se analisam tipos simples de processos psíquicos; habitualmente, a psicologia clássica os considerava como funções naturais do cérebro mas, em realidade, constituem também o produto das condições histórico-sociais tanto como o são os processos lógico-verbais complexos.

É importante ressaltar que diversas tarefas apresentadas por Luria aos sujeitos nas pesquisas interculturais foram utilizadas posteriormente em seus estudos com indivíduos lesionados para entendimento das relações entre as estruturas cerebrais e os

processos psicológicos superiores e a relação dialética entre os mesmos em sua constituição. Com isso se quer afirmar desde já que, embora Luria tenha sofrido todas as retaliações em função do regime stalinista, com o impedimento de dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos inicialmente com Vigotski, somente aparentemente este se distanciou dos fundamentos marxistas desenvolvidos nesta época, mesmo com a proibição de seguir a linha vigotskiana. Em suma, o objetivo de Luria, perseguido ao longo de todos os seus estudos, pode ser resumido no entendimento das peculiaridades da consciência, desde como esta se forma em condições históricas determinadas (coletivas e individuais) como em suas formas de deterioração a partir de danos cerebrais:

[...] constatamos ser a autoconsciência crítica o produto final de um desenvolvimento psicológico socialmente determinado, e não seu ponto de partida, como as idéias de Descartes nos levariam a acreditar. [...] Em todos os casos constatamos que mudanças nas formas da atividade prática, e especialmente aquela organização da atividade baseada na educação formal, produziram mudanças qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados. Além disso, fomos capazes de definir que mudanças na organização do pensamento podem ocorrer num tempo relativamente curto quando existem mudanças suficientemente radicais nas circunstâncias sócio-históricas, como aquelas que ocorreram após a Revolução de 1917 (LURIA, 1992, p. 84-85).

Aqui, fica evidente o conceito marxista de que a consciência nasce no seio do processo de desenvolvimento do homem enquanto ser genérico e como elemento direto da atividade-trabalho. Desta forma, nesse processo, novas capacidades intelectuais surgem e se fazem acompanhar de novas necessidades históricas, como a “curiosidade” científica, as aspirações religiosas e estéticas e a necessidade de realização das mesmas, tornando-as cada vez mais universais. “Assim, as condições sociais dos indivíduos, generalizando-se cada vez mais, permitem a cada indivíduo mostrar-se cada vez mais apto a aproveitar experiências, conhecimentos e riquezas acumulados pela humanidade” (MARKUS, 1974, p. 88).

O princípio marxista do caráter social do homem, portanto, contém dois fatores. Por um lado, significa que o homem pode ser o que ele é, pode manter uma existência humana tão-somente através das relações efetivas estabelecidas com os outros homens. Por outro lado, o indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamento e idéias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor. O indivíduo humano concreto é pois, em si mesmo, um produto sócio-histórico. [...] A assimilação individual das forças, dos produtos materiais e espirituais

historicamente obtidos, só pode ser feita no seio das relações cotidianas com outros homens. Para que a criança possa se dirigir de maneira humana aos objetos de seu meio, criados pelo trabalho anterior e humanizados, e para que ela possa, tratá-los como objetivações de “forças essenciais” humanas, deve desenvolver em si a faculdade, que não é dada pela natureza, de seu uso (e em parte de sua fabricação). Isto só pode se realizar pela mediação dos adultos, da sociedade, da coletividade implantada na atualidade; e é justamente devido a isso que pode ocorrer num tempo tão inverossimilmente curto. Por outro lado, as relações dos indivíduos entre si não são nunca condições naturais brutas e diretas, mas pressupõem constantemente – pois são relações de indivíduos historicamente situados e determinados – as formas de contato material e espiritual que esses indivíduos encontram totalmente prontas e que modificam por sua atividade, as quais delimitam as possibilidades e os limites de sua individualidade específica, de seu modo de vida e de suas relações recíprocas (MARKUS, 1974, p. 88-89).

Mas esta idéia de caráter social do indivíduo, posta em Marx e apropriada por Vigotski e Luria, não pode ser confundida ou compreendida mecanicamente como uma modelação passiva da natureza humana pelo meio material e social. As formas de comportamento e idéias se constituem na e com a atividade humana, sendo interiorizadas durante a mesma, portanto, as conseqüências sociais da atividade que modelam e criam o indivíduo são definidas mais ou menos estritamente pela sua situação histórica, sua condição de classe, etc., pois o homem só pode modelar sua existência a partir dos objetos materiais que a sociedade coloca à sua disposição. A situação histórica determina em que medida ele poderá realizar uma escolha livre e consciente, dentro dos limites e possibilidades postos socialmente. “Mesmo numa época da maior generalização da alienação, e por mais estreitos que sejam os limites entre os quais ele está colocado, o homem cria ele mesmo sua vida a partir dessas matérias brutas” (MARKUS, 1974, p.90).

“Segundo Marx, o fato de que, no sentido restrito do termo, o homem possua sua história é, ao mesmo tempo, o traço dominante do gênero humano; se abstrairmos essa historicidade, afastar-nos-emos do traço essencial do homem” (MARKUS, 1974, p. 91). Mas o homem não se submete simplesmente à história, pois a humanidade é quem cria sua própria história e transforma, neste processo, sua própria natureza. O processo histórico não é a soma dos processos externos de socialização em oposição aos impulsos naturais, é o processo pelo qual, por meio do trabalho, o homem se forma e transforma, sendo que a principal característica humana está nessa atividade espontânea que modela sua própria subjetividade e o coloca num estado constante de movimento do “vir-a-ser”.

Ainda de acordo com Markus (1974), Marx não rejeita a possibilidade da análise geral da “essência humana”, como no relativismo radical, porém tal análise só é possível

com base na própria história. O processo de mudança contínuo da natureza humana é compreensível, portanto, a partir da dinâmica interna da sociedade como autodinâmica, ou seja, mediante a práxis social dos homens. A noção marxista de essência humana incorpora a unidade do gênero humano nessa unidade interna do processo histórico quando define o homem como “um ser social e consciente que trabalha” (MARKUS, 1974, p. 92).

Sob certo aspecto e antes de mais nada, a liberdade humana significa essa faculdade de evolução que faz com que o homem se supere constantemente, que ultrapasse as definições e condições provenientes dos obstáculos e se libere delas; em segundo lugar, no sentido positivo, essa liberdade nada mais é do que “força criada pelo próprio homem mesmo”, ou seja, o desenvolvimento do controle e do poder humanos sobre as forças naturais, tanto as da natureza exterior quanto as da sua própria natureza íntima; o aperfeiçoamento ultrapassa todo o limite e medida, transformando-se em fim em si mesmo da faculdade criadora, das “forças essenciais” do homem (MARKUS, 1974, p. 93).

Mais uma vez é possível comprovar, tomando por base este estudo, as teses marxistas como os pilares que sustentam os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural. Por isso o “furor” ocasionado por estes dados no interior do Partido, no momento em que era dirigido por Stálin. Entende-se que a crítica e condenação deste estudo intercultural como “não-marxista”, na verdade, encobria a destruição, com intuito ideológico, da “verdadeira” psicologia marxista que, se incorporada, poderia conduzir à análise dos caminhos que a própria sociedade soviética vinha tomando sob o comando de Stálin, isto é, distanciando-se cada vez mais não só dos postulados marxistas, mas dos leninistas.

2.4. Os estudos com pares de gêmeos idênticos

De acordo com Luria (1992), estudar gêmeos fraternos e idênticos era importante para delimitar as contribuições da hereditariedade e do ambiente em determinadas características humanas.

No início da década de 30, surgiu uma oportunidade extremamente propícia para a investigação destes assuntos, como resultado de uma pesquisa sobre genética que estava então acontecendo no Instituto Médico-Genético de Moscou. Foi proposto que estabelecêssemos um programa de pesquisa no Instituto, que possuía excelentes condições de hospedagem, um ótimo programa educacional, e acesso virtualmente ilimitado a pares de gêmeos de toda a URSS. (LURIA, 1992, p. 88)

Vigotski e Luria (*apud* LURIA, 1992) partiam do pressuposto que os processos naturais e culturais não só tinham origem em fontes diversas, como mudavam de forma durante o desenvolvimento. Para eles, os processos naturais mudavam quantitativamente ao longo do desenvolvimento, enquanto que os processos culturais mudavam qualitativamente. Dessa forma, a similaridade biológica entre gêmeos na mesma família dependeria de serem monozigótico (idênticos) ou heterozigóticos (fraternos), sendo que, com influências ambientais constantes, seria possível aceitar a existência de capacidades intelectuais naturais idênticas para gêmeos idênticos, uma vez que as causas ambientais e biológicas estariam sob controle, enquanto que, em gêmeos fraternos a variação seria maior devido à diferença de constituição genética (LURIA, 1992).

Partindo de nossas idéias acerca do curso do desenvolvimento dos processos naturais, supusemos a existência de uma relação estável entre a hereditariedade e tarefas cognitivas naturais, ao longo da maturação da criança. No entanto, relativamente aos processos culturais, supusemos uma relação mutante. Raciocinamos que no caso de crianças novas, nas quais os processos culturais ainda têm papel subordinado, as crianças geneticamente similares teriam o mesmo tipo de comportamento, uma vez que este estaria ainda baseado nos processos naturais. Mas, à medida que formas culturalmente determinadas de processamento de informação fossem se tornando mais e mais importantes, o ambiente da criança passaria a ter um efeito maior que o do genético sobre o comportamento. Assim, nas crianças mais velhas, um ambiente semelhante levaria a um desempenho semelhante naquelas tarefas que demandassem modos de cognição mediatos e culturalmente influenciados, mesmo se houvesse diferença genética. (LURIA, 1992, p. 89)

Assim, de acordo com Luria (1992), as crianças foram divididas em dois grupos distintos: de 5 a 7 anos de idade, que compreendia o período em que os processos naturais ainda predominavam; e de 11 a 13 anos de idade, período em que os processos culturais passavam a ser predominantes, sendo que, em cada faixa etária, comportaria aproximadamente cinquenta pares de gêmeos, metade idênticos e metade fraternos. Foram desenvolvidos experimentos envolvendo memória natural e cultural, atividade construtiva para desenvolvimento de formas complexas de atividade perceptiva e atividades para estabelecer a relação entre a fala e o desenvolvimento da cognição.

Os experimentos com atividades de memorização visavam testar a hipótese de que a lembrança natural estaria relacionada à constituição genética da criança e não variaria em gêmeos idênticos, enquanto variaria em gêmeos fraternos. No entanto, a memória cultural (mediada) estaria ligada ao ambiente sócio-cultural e, portanto, crianças

normais expostas a processos educativos semelhantes teriam resultados também semelhantes, independentemente de suas capacidades naturais, pois usariam formas de lembrança mediadas e culturalmente padronizadas. As duas hipóteses foram confirmadas nos resultados dos experimentos (LURIA, 1992).

A outra parte dos estudos envolvia o planejamento de jogos que possibilitassem o engajamento das crianças em atividades construtivas, capazes de desenvolver o planejamento, atenção, concentração e habilidades perceptivas mais complexas. Foram apresentados dois modelos para construir com blocos: um em que os elementos individuais estavam discriminados e outro em que havia apenas o contorno da figura, tendo que ser determinados os elementos individuais que comporiam o modelo. Cinco pares de gêmeos idênticos foram pesquisados, sendo divididos em dois grupos: o primeiro grupo, composto por um gêmeo de cada par, passou por um treinamento baseado no modelo dos elementos discriminados, enquanto que o segundo grupo foi treinado com o modelo do contorno, ambos os grupos tiveram cinquenta sessões de treinamento, sendo outras variáveis também controladas (LURIA, 1992).

Os resultados obtidos demonstraram que as crianças do segundo grupo tinham mais facilidade em construir tanto com modelos de elementos quanto de contornos. As crianças treinadas com o modelo de elementos, freqüentemente, iniciavam a atividade sem um planejamento prévio e não conseguiam perceber quando a construção não correspondia ao modelo, sendo que, nas atividades construtivas espontâneas, não se observou nenhuma alteração com o treinamento, conduzindo à conclusão que só haviam exercitado a percepção elementar ou natural. O segundo grupo apresentou, inclusive, alteração na atividade construtiva espontânea, formulando antes um plano para a construção que levavam a cabo durante o jogo, permitindo concluir que este grupo desenvolveu atividades perceptivas mais complexas, juntamente com a capacidade de planejar e executar uma determinada atividade construtiva, bem como perceber e descrever diferenças quando sua construção não correspondia ao modelo (LURIA, 1992).

Outros experimentos foram organizados para estabelecer a relação entre a fala e a atividade cognitiva e suas relações com a base genética. Para estes estudos, foi pesquisado o desenvolvimento da linguagem e cognição em um par de gêmeos idênticos, que, em comparação com seus colegas de classe, apresentavam um atraso tanto nas atividades construtivas e criativas, como montagem com blocos, desenhos, modelagem ou

jogos de papéis (imaginação), bem como na linguagem oral, como fala agramática, estreitamente ligada à ação e de caráter emocional (LURIA, 1992).

Com base em nossa crença que a fala é o mecanismo responsável pela construção e manutenção das atividades cognitivas mediadas e culturalmente determinadas, atribuímos o primarismo das brincadeiras dos gêmeos ao caráter de sua fala, indiferenciada e amarrada às situações concretas. Além disso, e baseados no mesmo princípio, esperávamos observar outras diferenças entre seus comportamentos e o de outras crianças. Enquanto a fala dos gêmeos permanecesse difusa e presa à ação, não serviria ao papel de regular eficientemente seu comportamento. Não usando os significados que os adultos atribuíam às palavras, eles estavam como que isolados das ferramentas de pensamento proporcionadas por sua cultura. Essa característica da fala dos gêmeos transparecia na ausência prática de fala narrativa e de fala com função planejadora, isto é, que pudesse guiar as ações das crianças (LURIA, 1992, p. 104).

O experimento tinha o objetivo verificar a possibilidade de transformação do nível de fala dos gêmeos em um período curto de tempo e, em consequência, produzir mudanças em suas funções mentais. Para isso, foi organizado um programa de treinamento de dez meses nos quais os gêmeos foram separados, cujo objetivo era ampliar o repertório da fala e desenvolver as funções mentais, sendo que um dos gêmeos, cuja linguagem ainda era menos desenvolvida, teve um treinamento especial voltado para a discriminação e articulação de sons. Aproximadamente de três em três meses, as crianças eram reavaliadas e os resultados demonstraram progressos de ambos, embora o gêmeo menos desenvolvido (Yura), inicialmente, tenha avançado mais com o treinamento que o mais desenvolvido (Liosha). Ambos desenvolveram a fala planejadora, mas apenas o que teve o treinamento especial avançou mais na fala narrativa.

Ambos os gêmeos se desenvolveram, mas haviam diferenças em seu desenvolvimento intelectual que correspondiam às diferenças linguísticas entre eles. Antes de serem separados, era Lioscha quem geralmente dava início à atividade conjunta. Após a separação, ele continuava liderando as brincadeiras que se baseavam na atividade motora, mas Yura tornou-se o líder reconhecido nas atividades que envolviam a formulação verbal (LURIA, 1992, p. 108).

De acordo com Luria (1992), estes resultados demonstraram que o desenvolvimento da fala narrativa, que faz avançar o desenvolvimento cognitivo a um patamar superior, depende de treinamento especial neste estágio de desenvolvimento da criança, que coincide com a educação pré-escolar, pois ensina a criança a utilizar esquemas culturalmente assimilados para organizar seu pensamento e sua atividade. De forma mais

detalhada, tanto os experimentos quanto seus resultados foram descritos no livro de Luria & Yudovich (1987) *Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança*, publicado originalmente em russo em 1936-1937 e nos EUA em 1959.

A tradução para a língua portuguesa foi realizada do original em russo e como corresponde ao período de crítica stalinista à Teoria Histórico-Cultural e eleição gradativa da reflexologia pavloviana como única possibilidade explicativa para o comportamento humano, é possível encontrar nesta obra inúmeras citações de Pavlov, como também a utilização do jargão pavloviano que não é encontrado em sua obra autobiográfica, *A Construção da Mente* (1992), ao relatar os mesmos estudos.

Visando ilustrar a aparente contradição de linguagens e relatos do mesmo estudo desenvolvido por Luria, procurar-se-á trazer alguns trechos da obra de 1936-1937, para que fique evidente a estratégia política, só possível de ser desvelada pelo conhecimento da obra do autor como um todo em suas diversas publicações em várias línguas.

As duas primeiras partes do livro de Luria & Yudovich (1987) iniciam fazendo a crítica às duas tendências explicativas predominantes em Psicologia sobre as formas complexas de atividade mental: os behavioristas (Thorndike e Watson), que supunham que todas as formas complexas de atividade da criança poderiam ser explicadas como combinação de hábitos, e os idealistas, que as consideravam como o desenvolvimento gradual de qualidades espirituais inatas. A primeira posição é considerada por eles como mecanicista enquanto que a segunda, maturacionista. Expõem, ainda, que a psicologia soviética rejeitava tais concepções por serem “ultra-simplificadas e acientíficas” (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 9).

Estes enfoques apresentam falhas, não só no nível teórico, mas também no prático. Implicam o abandono da investigação científica do modo como formas complexas de atividade vão-se construindo gradualmente, durante o processo do desenvolvimento infantil, e de sua comunicação viva e ativa com o meio, e a consideram como o produto mecânico do adestramento ou como a simples maturação de “qualidades espirituais” primárias. Estas concepções despojam de suas ferramentas de ação a ciência educativa que se ocupa, em princípio, de influir formativamente no desenvolvimento mental da criança (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 8).

É interessante que, embora os autores façam a crítica ao behaviorismo como mecanicista, logo à frente, eles citam a psicologia materialista pavloviana como capaz de

resolver o impasse dado pelas tendências anteriores por entender os processos mentais como formações funcionais complexas resultantes da interação entre organismo e meio, que não são inatos, mas fruto de “certas formas de atividade reflexa, sujeita, a momento, à análise concreta” (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 9).

A seguir, os autores passam a destacar pontos importantes na psicologia soviética (leia-se Vigotski) e na psicologia materialista (leia-se Pavlov), aparentemente demonstrando estarem falando de ambas como sinônimas a um leitor desatento. São expostas três proposições, a primeira proposição da psicologia materialista aponta para: “uma firme base filosófica na teoria do reflexo²⁴ de Lenine que se centra em formas reais de inter-relação entre organismo e o meio. [...] A segunda proposição da psicologia soviética, básica também para a ciência materialista, é a introdução do papel do desenvolvimento no estudo da formação dos processos mentais” (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 10). A terceira posição da psicologia soviética é estudar a atividade mental como produto de sua vida, em circunstâncias sociais determinadas.

Nesta parte, os autores referem-se algumas vezes a Vigotski em notas ou no corpo do texto, embora a ênfase seja dada aos estudos de Pavlov.

A criança chega, assim, a um novo modo de regular a sua conduta, que passa gradualmente a ser, segundo Pavlov, “um sistema, uma forma unitária e superior de auto-regulagem”. Em resumo, a fala, o meio de comunicação básico, converte-se também num meio de análise e síntese da realidade mais profunda e, o que é fundamentalmente mais importante, “no regulador mais elevado da conduta” (LURIA & YUDOVICH, 1987, p. 13).

Este regulador, para eles, tem importância decisiva para a *psicologia materialista*. Mais adiante se referem a Vigotski dizendo que os *psicólogos soviéticos* haviam iniciado os estudos sobre desenvolvimento mental, relacionando-o com o desenvolvimento da linguagem há mais ou menos três décadas, sendo Vigotski um dos primeiros a demonstrar que a linguagem tem decisivo papel na formação dos processos mentais superiores. Mais adiante expõem:

²⁴ Quando Luria fala em *teoria do reflexo* não se trata do reflexo pavloviano. O conceito aqui utilizado é o de reflexo psíquico ou imagem mental da realidade “resulta de uma relação, de uma interação real entre um sujeito material vivo, altamente organizado, e a realidade material que o cerca” (LEONTIEV, 1978, p. 93) e se **“caracteriza pelo movimento constante de passagem do objetivo ao subjetivo”**. (LEONTIEV, 1975, p. 43, grifos nossos). Assim, o conteúdo material apreendido pelo sujeito é transformado, tornando-se um produto ideal, ou seja, de acordo com Martins (2001) o reflexo psíquico possibilita a “[...] apreensão criativa da realidade objetiva que é então “refletida”, ou seja, (re)constituída no plano da subjetividade” (p. 60), sendo a “[...] a imagem subjetiva do mundo objetivo” (LEONTIEV, 1975, p. 38).

Vigotski e seus colegas empreenderam toda uma série de investigações experimentais: sobre os processos de formação da atenção ativa que começa a se construir graças à ativa participação da palavra; sobre os processos de desenvolvimento da memória que, por meio da palavra, passa a ser progressivamente memorização ativa e voluntária; sobre o desenvolvimento de muitos outros processos mentais superiores, cuja análise demonstrou invariavelmente a estreita colaboração da linguagem na construção da sua complexa organização emocional (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 15).

É importante ressaltar que alguns destes estudos foram desenvolvidos juntamente com Luria, fato não considerado acima ao ser citado de forma desvinculada pelo termo *Vigotski e seus colegas*. No restante do texto dos dois primeiros capítulos, os autores não economizam terminologias pavlovianas como: reforço condicionado, estímulos incondicionados e condicionados, conexão temporal, conexões verbais, reforço, sistemas de sinais, analisadores, para explicar a importância da linguagem para os processos mentais, além de diversas referências a Pavlov, inexistentes no livro autobiográfico de Luria (1992).

Para os autores, a investigação das relações entre pensamento e linguagem pode ser encaminhada de três formas ou métodos distintos:

Em primeiro lugar, as investigações sobre o desenvolvimento mental da criança, que se centram nas variações que ocorrem na construção da sua atividade, no transcurso do desenvolvimento da linguagem. Em segundo lugar, investigações sobre casos de desintegração da fala, devido a lesões cerebrais; a análise das mudanças produzidas nos processos mentais destes pacientes permite tirar conclusões sobre o papel da linguagem no curso do desenvolvimento mental normal. Em terceiro lugar, emprega-se um determinado método experimental que implica ou a inclusão ou a exclusão da fala, na realização de diversas tarefas (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 24).

Luria & Yudovich (1987) apontam alguns cuidados a serem observados em cada método. Em relação ao primeiro, deve-se observar se as variações na organização dos processos mentais dependem da maturação ou dependem das mudanças nas condições de vida da criança. O segundo propõe verificar quais variações nos processos mentais são resultantes de transtornos no funcionamento geral do cérebro ou são consequência de transtornos de fala decorrentes de lesões específicas. O terceiro é ainda mais problemático para eles, pois a exclusão da linguagem externamente não é condição para a exclusão da linguagem interior.

É interessante destacar que Luria utilizou amplamente os dois primeiros métodos em seus estudos e pesquisas. E foi com base nestes argumentos que os autores apresentam a pesquisa desenvolvida com gêmeos idênticos com atraso no desenvolvimento dos processos de linguagem e as conseqüências da aquisição artificialmente acelerada que a linguagem pode produzir não só na atividade verbal, mas também nos processos de pensamento.

Tivemos a oportunidade de fazer tal experiência. Durante um longo período de tempo, foram submetidos à observação dois gêmeos de cinco anos de idade, com constituição genética similar (isto é, gêmeos univitelinos), que não possuíam uma linguagem desenvolvida, gramatical, devido a um atraso no desenvolvimento da fala. Pudemos também eliminar o fator retardatário do desenvolvimento verbal, a “situação gemelar”, separando-os durante três meses e colocando-os em grupos paralelos numa creche. E, finalmente, pudemos ensinar a um deles, desenvolvendo nele uma linguagem correta, gramatical.

Tivemos a oportunidade de observar, no transcurso da experiência, essa reorganização de toda a atividade mental infantil, explicitada pela fala, e de distinguir as variações suplementares que surgem como resultado do ensino da fala especialmente planejada (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 28).

É importante salientar que, do terceiro capítulo em diante, não é possível verificar mais a utilização marcante do jargão pavloviano, aproximando-se muito mais de uma linguagem vigotskiana ao realizarem a análise pormenorizada de todos os dados levantados com referência às características de linguagem e pensamento dos gêmeos, antes de iniciado o experimento, durante o experimento e ao final do mesmo. As terminologias pavlovianas retornam apenas na conclusão (capítulo final), mas de forma menos intensa do que nos dois primeiros capítulos.

Um aspecto é importante e diz respeito às conclusões deste estudo, a despeito dos problemas relacionados às múltiplas linguagens utilizadas por Luria para desviar-se da “censura”: a importância do ensino planejado e sistematizado como condição para tornar equivalentes os níveis de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais são mediadas pela linguagem e independem de fatores orgânicos, em indivíduos com disparidade de desenvolvimento cultural. Nas palavras dos autores:

Depois de dez meses de experiência, ambos desenvolveram uma atividade verbal prática completa, por cuja causa se produziu uma perceptível reorganização de seus processos intelectuais. Mas somente um deles, o gêmeo A (Yura), que se submeteu a contínuos e sistemáticos exercícios de

linguagem, desenvolveu “atitude teórica” em relação à linguagem, própria de sua idade. No caso deste gêmeo, a linguagem se tornou objeto de uma especial atividade perceptiva: pôde perceber a sua estrutura e ajustá-la, graças, precisamente, a essa operação discursiva elementar, enquanto que a seu irmão ela continuava a ser inatingível.

O aparecimento destas operações discursivas deve ser atribuído ao treinamento especial por que passou um dos gêmeos (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 97).

Assim, o ensino sistematizado e planejado, serviria para fazer avançar do pensamento gráfico-funcional ou ligado às ações imediatas ao desenvolvimento do pensamento lógico-verbal tanto populações adultas que ainda se encontravam em um estágio primitivo de desenvolvimento, demonstrado nos estudos interculturais de Vygotsky & Luria (1996) e Luria (1994c), quanto em crianças que, por fatores externos, apresentavam disparidades de desenvolvimento cultural, como foi demonstrado através das pesquisas com gêmeos desenvolvidas por Luria & Yudovich (1987).

Nos três temas de pesquisa desenvolvidos por Luria enquanto participante da *troika* (estudos sobre a história do comportamento, interculturais e com gêmeos), é evidente a afirmação da unidade dialética entre sociedade e indivíduo, mente e corpo. O objetivo principal era demonstrar, pela análise de dados empíricos levantados em pesquisas com animais, com homens primitivos e com crianças em desenvolvimento, cuja carga genética era idêntica (no caso de gêmeos) ou não, os limites dados pelo desenvolvimento biológico humano, o qual é superado pelo desenvolvimento cultural, com a inserção deste indivíduo em seu meio social, por meio da apropriação dos signos no processo de escolarização e dos instrumentos cotidianos e, posteriormente, daqueles inseridos no mundo do trabalho. O impacto desta apropriação na constituição das funções psicológicas humanas, que se alteram de primitivas para superiores, é descrito e analisado de maneira detalhada pelos autores, objetivando a superação tanto da Psicologia pautada pelo materialismo mecanicista quanto pelo idealismo em suas diversas vertentes explicativas.

3. Driblando a Censura Stalinista: o uso do jargão pavloviano nos trabalhos das décadas de 30, 40 e 50

3.1. Contextualizando este período

A Primeira Guerra Mundial de 1914-1918 não havia chegado ao fim quando o partido *bolchevique* toma o poder na Rússia (ARRUDA, 1981, p. 287). “Aparentemente, só era preciso um sinal para os povos se levantarem, substituírem o capitalismo pelo socialismo, e com isso transformarem os sofrimentos sem sentido da guerra mundial em alguma coisa mais positiva: as sangrentas dores e convulsões do parto de um novo mundo. A Revolução Russa, ou, mais precisamente, a Revolução Bolchevique de outubro de 1917, pretendeu dar ao mundo esse sinal” (HOBSBAWN, 1998, p. 62).

A Revolução de outubro, contudo, não tinha por objetivo único proporcionar liberdade e socialismo à Rússia, mas trazer a revolução ao proletariado mundial. Para Lênin e seus companheiros, a vitória *bolchevique* na Rússia era basicamente o pontapé inicial para alcançar a vitória em escala global. “Em 1917, estava tão claro para ele quanto para todos os outros marxistas russos e não russos que simplesmente não existiam na Rússia as condições para uma revolução socialista. Para os revolucionários marxistas na Rússia, sua revolução tinha de espalhar-se em outros lugares” (HOBSBAWN, 1998, p. 65).

O novo regime, segundo o autor, a princípio pouco pôde fazer em relação ao socialismo, a não ser declará-lo como seu objetivo, “tomar os bancos e declarar o controle dos *operários* sobre as administrações existentes, isto é, apor o selo oficial ao que já vinham fazendo de qualquer modo desde a Revolução, enquanto os exortava a manterem a produção funcionando” (HOBSBAWN, 1998, p. 70).

A Guerra Civil de 1918 a 1920 cria uma situação cada vez mais insustentável e quando esta termina, com a vitória dos *bolcheviques*, muito havia a se fazer para reconstruir o país:

Não podia ter estratégia ou perspectiva além de optar, dia a dia, entre decisões necessárias à sobrevivência imediata e as possíveis consequências a longo prazo, para a Revolução, de decisões que tinham de ser tomadas já,

do contrário seria o fim da Revolução e não haveria outras conseqüências a considerar. Uma a uma, as medidas necessárias foram tomadas. Quando a nova República soviética emergiu de sua agonia, descobriu-se que as medidas a haviam levado para um lado muito distante do que Lênin tinha em mente [...] (HOBSBAWN, 1998, p. 70).

Embora por muito tempo Lênin tenha ansiado pela extensão da Revolução mundialmente até 1927, esta não se prolongou para além da revolução chinesa e, com isso, a Rússia soviética foi comprometida por décadas a um isolamento empobrecido e atrasado, a ser revertido pelo sacrifício e disciplina da população para sobreviver.

Após a morte de Lênin em 1924 e ascensão de Stálin ao poder, a perspectiva de ampliação da Revolução é definitivamente abandonada.

No fim, os interesses de Estado da União Soviética prevaleceram sobre os interesses revolucionários mundiais da Internacional Comunista, que Stálin reduziu a um instrumento da política de Estado soviético, sob o estrito controle do Partido Comunista soviético, expurgando, dissolvendo e reformando seus componentes à vontade. A revolução mundial pertencia à retórica do passado, e na verdade qualquer revolução só era tolerada se: a) não conflitasse com o interesse de Estado soviético; e b) pudesse ser posta sob o controle soviético direto (HOBSBAWN, 1998, p. 78).

Os efeitos devastadores da Primeira Guerra Mundial nos países nela envolvidos e sua repercussão econômica nos demais, foram fatores que, juntamente com as contradições cada vez mais explícitas do capitalismo, possibilitaram a Revolução de Outubro em 1917. Contudo, a ameaça desta Revolução ampliada em níveis mundiais como eram as intenções de Lênin, aproveitando-se das dificuldades da reconstrução pós-guerra, e, ainda, a crise de 1929 dos EUA tiveram um efeito contrário. Ao invés de fortalecer e ampliar a revolução socialista, isto possibilitou o recrudescimento dos partidos de direita e suas posições conservadoras em diversos países, com sua ideologia nacionalista e desenvolvimentista, que culminaria com a deflagração da Segunda Guerra Mundial de 1939 a 1945.

Durante o século XIX, alguns países – sobretudo aqueles às margens do Atlântico Norte – conquistaram o resto do globo não europeu com ridícula facilidade. Onde não se deram ao trabalho de ocupar e dominar, os países do Ocidente estabeleceram uma superioridade ainda mais incontestável com seu sistema econômico e social, sua organização e tecnologia. O capitalismo e a sociedade burguesa transformaram e dominaram o mundo, e ofereceram o modelo – até 1917 o “único” modelo – para os que não queriam ser devorados ou deixados para trás pela máquina mortífera da história. Depois de 1917, o comunismo soviético ofereceu um modelo

alternativo, mas essencialmente do mesmo tipo, exceto por dispensar a empresa privada e as instituições liberais. A história do século XX do mundo não ocidental, ou mais exatamente não norte-ocidental, é, portanto, determinada por suas relações com os países que se estabeleceram no século XIX como senhores da espécie humana (HOBSBAWN, 1998, p. 199).

Após o término da Segunda Guerra Mundial, estes países foram os EUA e a URSS, cuja política desenvolvimentista e imperialista não diferia muito a despeito de serem capitalistas e socialistas, respectivamente:

Apesar disso, permanece o fato de que a dinâmica da maior parte da história do mundo no Breve Século XX é derivada, não original. Consiste essencialmente das tentativas das elites das sociedades não burguesas de imitar o modelo em que o Ocidente foi pioneiro, visto como o de sociedades que geram progresso, e a forma de poder e cultura da riqueza, como o “desenvolvimento” tecno-científico, numa variante capitalista ou socialista. Não havia outro modelo operacional além da “ocidentalização” ou “modernização”, ou o que se queira chamá-lo. Por outro lado, só o eufemismo político separa os vários sinônimos de “atraso” (como Lênin não hesitava em descrever a situação de seu próprio país e dos “países coloniais atrasados”) que a diplomacia internacional espalhou por um mundo colonizado (“subdesenvolvidos”, “em desenvolvimento”, etc.). (HOBSBAWN, 1998, p. 199).

Esta necessidade de superação do “atraso” econômico é iniciada com Lênin com a NEP (Nova Política Econômica), cuja tônica era o desenvolvimento da indústria pesada ou de base, de forma acelerada, em nível econômico e a consolidação da aliança entre camponeses e operários, além do investimento extensivo em educação, ciência e tecnologia. Estas condições, para ele, consolidariam o poder do partido e o encaminhamento para uma sociedade igualitária nas condições do comunismo, pois eliminaria a escassez e as diferenças entre cidade e campo (BETTELHEIM, 1983). No entanto, com a morte de Lênin e os sinais de fracasso da NEP, Stálin assume o poder e, gradativamente, vai se distanciando dos postulados anteriores referentes ao fortalecimento da aliança operário-camponesa.

Os dois primeiros planos quinquenais (1928 a 1932 e 1933 a 1937) aplicados por Stálin tiveram como objetivo a industrialização acelerada e a coletivização forçada da agricultura, concomitante com o acirramento da censura e controle do Estado em todos os âmbitos da vida pública e privada. A indústria pesada, energética e de maquinaria teve grande impulso e crescimento, tanto que, no período do segundo plano, a importação de máquinas diminuiu sensivelmente. O terceiro plano quinquenal (1938 a 1944) teve uma

interrupção em função da entrada da URSS na Segunda Guerra Mundial, pois os esforços foram direcionados para a indústria bélica. O quarto plano quinquenal (1946 a 1950) destinou-se à recuperação pós-guerra (ARRUDA, 1981).

Neste sentido, Hobsbawn (1998, p. 200) aponta para a similaridade entre países capitalistas e socialistas:

O modelo operacional de “desenvolvimento” podia ser combinado com vários outros conjuntos de crenças e ideologias, contanto que não interferissem com ele, isto é, contanto que o país interessado não proibisse, por exemplo, a construção de aeroportos por não terem sido autorizados pelo Corão ou a Bíblia, ou por entrarem em conflito com a edificante tradição da cavalaria medieval, ou por serem incompatíveis com a profundidade da alma eslava. Por outro lado, onde tais conjuntos de crenças se opunham ao processo de “desenvolvimento” na prática, e não apenas em teoria, asseguravam o fracasso e a derrota.

A transformação política que se deu com o governo de Stálin, a partir de 1937, vai afastando a URSS cada vez mais dos ideais leninistas. As decisões vão sendo tomadas cada vez menos em reuniões coletivas e o poder vai sendo concentrado nas mãos de poucos. Um exemplo disso é que entre o XVIII e o XIX Congresso do Partido Comunista decorreram 13 anos (de 1939 à 1942). Apenas com a morte de Stálin em 1953, este quadro começa a ser modificado, embora muito vagarosamente.

No entanto, para que se tenha uma compreensão histórica, no sentido marxista do termo, do papel desempenhado por Stálin ao longo de seu governo na URSS, é necessário ao processo nomeado como “culto à personalidade” deste período, assentar as bases “objetivas” e, também, metodológicas.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que para tratar essa questão de maneira rigorosa (colocando-se portanto no terreno do materialismo histórico), é necessário analisar **primeiro** o processo de transformação da **formação social soviética** e sua articulação com o processo de transformação da **formação ideológica bolchevique**. A questão de Stálin só pode ser corretamente colocada quando situada em relação a esse **duplo processo**. Historicamente, Stálin é o **produto** desse processo, e não o “autor”. É claro que seu papel foi considerável, mas a orientação de suas ações e decisões não pode ser separada nem das **relações de forças entre as classes**, nem dos **meios** de que o partido *bolchevique* podia dispor, nem das **idéias dominantes** no âmbito do **partido** e no âmbito das **massas**. É levando em conta estritamente todas essas determinações objetivas que se pode **analisar** a ação do partido *bolchevique*, e portanto de Stálin, e **compreender** como esta ação contribuiu para manter algumas conquistas de Outubro, para consolidar o poder soviético e, **simultaneamente**, para minar uma parte dessas conquistas, deixando que se desenvolvessem

práticas e relações sociais que enfraqueceram grandemente o papel dirigente do proletariado soviético e abalaram profundamente a aliança operário-camponesa. Entretanto, somente uma **análise concreta** voltada para a **especificidade das transformações da formação social soviética** permite abordar essas questões de maneira correta (BETTELHEIM, 1983, p. 19).

Adentrar nas peculiaridades das transformações políticas e econômicas foge ao objetivo desta pesquisa, mas observar o quanto este processo determinou de maneira direta e indireta a dissolução da *Troika*, a qual, com a morte de Vigotski e as retaliações sofridas por Luria e Leontiev no Partido, teve que redirecionar seus estudos, é uma das propostas deste capítulo. Esta não chegaria a bom termo sem uma síntese rápida do desenrolar dos acontecimentos no cenário político e econômico que determinou, em grande parte, os enfoques científicos em todas as áreas, especialmente no âmbito da psicologia.

Vejamos como se deu este “direcionamento” em todos os âmbitos culturais:

Com o desenvolvimento do stalinismo, novas formas de alienação tiveram surgimento na realidade soviética. [...] basta-nos observar que estas alienações se concentram na completa fragmentação da nascente comunidade democrático-revolucionária, com a conseqüente desaparecimento das massas como sujeito da história e sua substituição pela burocracia dirigente. As formas populares de democracia, vigentes no período leninista, são substituídas pelo terror burocrático que apagava mecanicamente qualquer divergência em nome da unanimidade totalitária. Impedidas de participar historicamente como força independente e criadora, as massas envolvem para novas formas de passividade conformista, de alienação em face da vida pública e da história. A alternativa para esta passividade era uma ação não menos conformista, já que fundada apenas na execução mecânica e burocrática das palavras de ordem emanadas “de cima”. Esta separação entre o povo e a direção, entre a teoria e a *práxis*, dá lugar a uma ideologia oscilando entre mecanicismo fatalista e voluntarismo subjetivista, ou seja, a uma ideologia que estabelece a separação entre sujeito e objeto da ação humana. A esta oscilação ideológica entre falsos pólos do mecanicismo e do voluntarismo (que se convertem freqüentemente um no outro), corresponde na criação artística o surgimento de obras esquemáticas, ou naturalistas ou românticas, ou ainda, no melhor dos casos, a uma justaposição desorgânica destas duas tendências anti-realistas. Enquanto o realismo autêntico capta o homem como unidade de subjetividade e de objetividade, como *práxis* individual e histórica, o naturalismo e o romantismo só podem captá-lo unilateralmente, de um modo fragmentário: ou como mera objetividade reificada ou como subjetividade hipostasiada desligada do real. Assim, ao lado de obras que apresentavam em relato jornalístico da construção do socialismo (sem apreender nenhum dos seus momentos problemáticos essenciais), vemos o surgimento no romance soviético de obras nas quais a perspectiva subjetiva do autor – que era quase sempre idêntica às vazias palavras de ordem e às afirmações mentirosas da propaganda oficial –

transformava-se idealisticamente em realidade imediata e efetiva. O escritor se transformava em um burocrata (“um engenheiro de almas”, segundo o modelo proclamado por Stalin), perdendo a visão global e a fidelidade que caracterizavam o grande realista (COUTINHO, 1967, p. 221).

Na literatura, portanto, os escritores eram “obrigados” a tomar como realidade aquilo que a propaganda oficial *dizia* ser a realidade. Esta afirmativa é compartilhada por Nazarov & Gridneva (1967) ao relatarem o fato que, no período leninista, havia uma luta no partido a favor de uma arte realista, isto é, que esta deveria ser a direção tomada pela arte soviética, a qual deveria ser baseada na crítica paciente entre os companheiros. Todavia, a partir da metade da década de 1930, o conceito de “direção” passa a identificar-se cada vez mais com o conceito de “comando”, em que seu principal método era a intervenção administrativa vinda de cima e repressões de toda espécie.

Numa breve nota **Sobre a atividade do Comissariado do povo para a instrução**, Lênin escrevia: “O dirigente comunista deve demonstrar o seu direito de dirigir pelo fato, e apenas por esse fato, de **encontrar muitos**, cada vez mais numerosos auxiliares, escolhidos entre os pedagogos-práticos, pelo fato de **saber** ajudá-los a trabalhar, de **colocá-los** em primeiro plano, de ressaltar **sua** experiência e saber levá-la em conta. É por isso que devemos, sem maior discussão, adotar a seguinte palavra-de-ordem: **menos** “direção”, mais trabalho prático...”

A partir de 1936 esse método foi repudiado e substituído pela exigência: o máximo de “direção”. Por fim resultou que a decisão sobre os destinos do teatro não cabia mais aos artistas, mas sim aos burocratas da administração, enquanto as organizações sociais eram completamente afastadas da obra de direção da atividade teatral (NAZAROV; GRIDNEVA, 1967, p. 241, grifos dos autores).

A partir de 1930, portanto, Stálin começa a intervir nestes domínios, tornando-se autoridade indiscutida em questões nas quais a sua competência tinha ficado até então oculta. Seu primeiro golpe foi dado em relação à Filosofia, ao proclamar-se “o maior intérprete de Hegel”, depois no campo da historiografia e em seguida em relação à criação artística e literária, embora seus tentáculos tenham abarcado quase todos os ramos das ciências, especialmente as humanas.

O sistema novo, pós-NEP, que liquidara fisicamente o “kulak” “como classe”, numa como volta burocrática ao “comunismo de guerra”, se institucionalizara por volta de 1929-30, quando o secretário geral se transforma numa espécie de *superman* olímpico, ditando leis sobre as artes, a literatura, a lingüística, a história, a filosofia, o jogo de xadrez, as ciências, ao mesmo tempo que tinha poder absoluto de dispor da vida, da

liberdade e da honra dos súditos. A glorificação e beatificação de Stálin acima de todos os homens e de todos os tempos sacralizava o poder pessoal, na dissolução geral de todos os órgãos representativos possíveis de poder ou parcelas de poder, dos sindicatos aos *soviets*, e destes ao próprio partido (PEDROSA, 1967, p. 295, grifos do autor).

Este obscurantismo cultural foi implantado na URSS com o governo de Stálin e fazia parte do “culto à personalidade”, que trouxe grande retrocesso às Artes e Ciências soviéticas, as quais haviam tido seu apogeu logo após a Revolução de Outubro, período no qual Vigotski e Luria procuravam estabelecer as bases e os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural.

Culturalmente era impositivo tratar de ajustar o domínio das superestruturas aos interesses do Estado já muito mais burocrático que “operário”, na velha ideologia. Forja-se, então, a golpes de porrete sobretudo e muitíssimo menos a passes de florete, no campo das idéias, uma teoria oficial total, que abrange todos os domínios e da qual não se podia divergir, sob pena de exclusão do partido, de degredo, perda de emprego, ostracismo, trabalho forçado. Foi proclamado, então, o direito da suprema direção de intervir e de submeter a atividade criadora dos escritores, artistas, historiadores a um controle sistemático, enquanto a história da revolução e a história do próprio partido era reservada a uma secção do partido diretamente ligada ao Departamento da Polícia e a Stálin. Qualquer tentativa de objetividade na apreciação dos acontecimentos do passado era reprimida não no seu mérito mas como malignos desvios políticos, suscetíveis de repressão (PEDROSA, 1967, p. 296).

Com as citações elencadas acima, é fácil compreender que este mesmo quadro instalou-se no âmbito da psicologia, fato que a própria biografia de Luria mostra pelo seu desligamento da direção do Instituto de Psicologia de Moscou e proibição de dar continuidade às pesquisas iniciadas com Vigotski.

A década de 1950 foi marcada pela morte de Stálin em 1953 e início do governo de Krushev a partir de 1955. A *era* Krushev ficou conhecida como época do “degelo”, pelo crescente processo de “desestalinização” e crítica ao “culto à personalidade”, isto é, redução do poder da polícia, reabilitação de muitos presos políticos e fechamento de campos de trabalho forçados (PAZZINATO; SENISE, 1993). No âmbito da ciência, especialmente a psicologia, o efeito do “degelo” e da “desestalinização” foi se dando de forma vagarosa, visto que até a década de 1950, a teoria pavloviana era considerada a única capaz de explicar os fenômenos psíquicos humanos.

No entanto, já era possível observar mudanças. Em 1955, depois de um espaço de 20 anos, foi permitido que a psicologia tivesse novamente sua própria revista, denominada *Problemas de Psicologia*, na qual Kornilov era editor e Luria e Leontiev compunham o conselho editorial. Em 1956, a primeira edição dos trabalhos compilados de Vigotski é publicada, com um longo prefácio escrito por eles. Os trabalhos realizados com gêmeos e o da Ásia Central foram publicados em parte, somente vinte e trinta anos depois de terem sido realizados, respectivamente, e logo foram traduzidos para o inglês. O Livro *Afasia Traumática*, publicado na URSS em 1947, que continha o material de sua segunda tese de doutorado, foi complementado na década de 1960 (CIPOLLA, 1992).

Em 1964, Krushev cai e é substituído por Brejnev, que volta a enfatizar a burocracia e a repressão aos dissidentes, sendo que os contatos com o Ocidente são retomados apenas a partir de 1973. Com a morte de Brejnev em 1982 e a sucessão de dois outros dirigentes que faleceram poucos anos após a posse, assume Gorbachov, em 1985, que inicia a renovação dos quadros dirigentes, as reformas nas Forças Armadas, na legislação eleitoral, na administração popular, na economia e na política externa do país (PAZZINATO; SENISE, 1993).

As décadas de 1960 e 1970, portanto, com o afrouxamento da censura, foi um período em que a psicologia foi se fortalecendo novamente no plano acadêmico e de ensino. Em 1966, fundou-se a Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou, o mesmo ocorrendo na Universidade de Leningrado e, em 1972, foi criado o Instituto de Psicologia pertencente à Academia de Ciências da URSS, bem como muitas outras faculdades e sessões de psicologia foram abertas em diversas universidades. Ao mesmo tempo, foram empreendidas numerosas investigações teóricas e experimentais, formularam-se idéias e orientações que marcaram o desenvolvimento da psicologia soviética, sendo muitos destes investigadores continuadores das idéias de Vigotski (SHUARE, 1990). Este foi um período de intenso trabalho para Luria, em que teve a possibilidade de organizar e publicar seus principais estudos, sem a proibição de se referir a Vigotski, o qual é reverenciado por ele em quase todas as publicações, como seu mestre e fundador das bases metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural. Do período que compreende as décadas de 1930 a 1950, foco deste capítulo, é possível citar as seguintes obras de Luria: *A Afasia Traumática* (Moscou, 1947), *Restabelecimento das Funções depois de um Trauma de Guerra* (Moscou, 1948) e *Problemas da Atividade Nervosa*

Superior em Crianças Normais e Anormais (Tomo I, Moscou, 1956 e Tomo II, Moscou, 1958).

3.2. Os estudos sobre afasia traumática.

É importante salientar que, a despeito de todas as retaliações e impedimentos sofridos em função do regime stalinista, Luria sempre buscou, ora de forma explícita, ora de forma implícita, manter-se fiel aos postulados vigotskianos, especialmente o materialismo histórico-dialético como método de abordagem dos fenômenos psíquicos humanos. Quando impedido de dar continuidade às pesquisas interculturais e às relacionadas ao desenvolvimento infantil, Luria retoma seu curso de medicina, dedicando-se, posteriormente, à pesquisa das afasias e suas conseqüências, mas não se distancia da abordagem dialética, enfatizando a unidade dialética entre mente e corpo, indivíduo e sociedade.

De acordo com Puziréi (1989, p. 39), o estudo das alterações da linguagem em casos de lesões cerebrais, que Luria conduziu, é uma das páginas mais brilhantes da teoria das afasias. “A investigação das alterações da linguagem se converteu, posteriormente, no ponto de partida e no paradigma de todas as investigações em neuropsicologia”.

O próprio Luria, em sua autobiografia, vincula o nascimento da neuropsicologia com o começo de seu trabalho no Instituto de Neurocirurgia em 1937, que o obrigou a reconsiderar o estilo fundamental das investigações e passar da lógica da investigação experimental habitual para a lógica do trabalho clínico. Seu objetivo não era somente diagnosticar as lesões locais do cérebro, mas restabelecer as funções psíquicas alteradas. Esta tarefa se colocou com agudeza nos anos da Segunda Guerra Mundial, quando chefiou o trabalho no hospital de recuperação na retaguarda (nos Urais). A lógica do enfoque consistia na conjugação do diagnóstico e descrição da natureza das lesões com diferentes métodos de reabilitação e terapêuticos. “Em plena correspondência com as idéias de Vigotski acerca das vias para compensar o defeito, no processo do trabalho de restabelecimento com os enfermos que sofriam uma ou outra lesão local no cérebro, tentou utilizar as ligações conservadas, não afetadas pela lesão, dos correspondentes sistemas funcionais, empregando-se aqui, em sua forma ampla e competente, os especiais meios semióticos externos complementares” (PUZIRÉI, 1989, p. 39).

De acordo com Luria (1992), uma das estratégias para descobrir e descrever a natureza das funções psicológicas superiores seria acompanhar o curso de sua dissolução sob condições de lesão cerebral localizada, a outra, que estava impedido de trabalhar, seria acompanhar seu desenvolvimento. Em meados da década de 1920, Vigotski já havia sugerido este encaminhamento para a investigação, embora no período este campo de investigação comportasse visões completamente antagônicas.

Prevaleciam, então dois princípios diametralmente opostos de explicação do funcionamento do cérebro. De um lado, tínhamos os teóricos da localização, que tentavam relacionar cada função mental a uma área cortical específica; e de outro, os teóricos holísticos, que defendiam que o cérebro funciona como um todo para produzir as funções psicológicas expressas pelo comportamento. De acordo com esta visão, era a quantidade de tecido cerebral lesado, e não a localização da lesão, que determinava a natureza dos efeitos resultantes (LURIA, 1992, p. 126).

As pesquisas de Broca, 1861, e de Wernicke, 1873, serviam de base para o ponto de vista de que uma forma complexa de atividade mental é função de uma área localizada do cérebro, o que gerou grande entusiasmo nas ciências neurológicas, chegando a ponto de surgirem diversos “mapas funcionais” hipotéticos do córtex cerebral. Estas pesquisas persistiram até a década de 1930, de acordo com Luria (1992).

Do nosso ponto de vista, nenhuma dessas duas posições parecia oferecer uma boa base para nossa pesquisa científica. Rejeitávamos as teorias holísticas porque considerávamos absurda a manutenção de uma separação obsoleta entre “vida espiritual” e cérebro, e a negação da possibilidade de descoberta da base material da mente. [...] As razões pelas quais rejeitamos a idéia de localização estrita só surgiram depois de muitos anos de trabalho, e são um pouco mais complicadas (LURIA, 1992, p. 129).

Assim, Luria parte da idéia de Vigotski da existência de uma diferença qualitativa entre os processos mentais, isto é, uma diferença em termos de complexidade entre as funções psicológicas elementares e superiores, discordando do conceito de “função”, como função de um tecido em particular, que vigorava na época. Luria toma como base a idéia e o termo “sistema funcional”, cunhado por Anokhin em 1935, o qual difere dos outros não só pela complexidade, mas pela mobilidade de suas partes componentes, para empreender suas pesquisas no campo das afasias.

Aplicando aquilo que sabíamos e que supúnhamos acerca da estrutura das funções psicológicas superiores (a partir do trabalho com crianças),

Vigotski chegou à conclusão de que essas funções representam sistemas funcionais complexos, mediados em sua estrutura, incorporam símbolos e instrumentos historicamente acumulados. Conseqüentemente, a organização dessas funções superiores deve ser diferente de qualquer coisa que possa observar nos animais. Além disso, como o cérebro humano chegou milhões de anos para evoluir, mas a história humana está restrita a alguns milhares de anos, uma teoria da organização cerebral das funções superiores tem que levar em conta determinados processos (como aqueles envolvidos no ato de escrever) que dependem parcialmente de mediadores externos, historicamente condicionados. Em outras palavras, Vigotski chegou à conclusão de que seu ponto de vista histórico, utilizado na abordagem de processos psicológicos como a memória voluntária, o pensamento abstrato e as ações voluntárias, também poderia constituir um corpo de princípios que explicassem a organização desses mesmos processos a nível cerebral (LURIA, 1992, p. 131).

Este foi o objetivo de Luria durante os anos em que se dedicou aos estudos do funcionamento cerebral, tomando como base os pressupostos iniciais de Vigotski em relação à constituição dos sistemas funcionais complexos. Parte da idéia de que o papel de uma determinada região do cérebro na organização de um processo psicológico superior, muda durante o desenvolvimento, por isso a lesão de determinadas áreas do córtex pode acarretar efeitos diferenciados dependendo da idade do indivíduo e do nível de seu desenvolvimento cultural. “Uma lesão das áreas corticais visuais na primeira infância pode, por exemplo, resultar numa deficiência de desenvolvimento da cognição e do pensamento, enquanto que essa mesma lesão num adulto pode ser compensada, pela influência dos sistemas funcionais superiores já plenamente desenvolvidos” (LURIA, 1992, p. 132).

Em 1937, Luria conclui seu curso de medicina em Moscou e passa a integrar a equipe de Bourdenko no Instituto de Neurocirurgia. Seu objetivo era o treinamento na prática neurológica e desenvolvimento de métodos psicológicos para diagnóstico de lesões cerebrais localizadas. Em 1939, assume o posto de diretor do laboratório de Psicologia Experimental no Instituto Neurológico da Academia de Ciências Médicas, e no período compreendido entre 1937 a 1941, desenvolveu seus primeiros trabalhos no campo da neuropsicologia sem seus companheiros Vigotski e Leontiev.

De início, encontrei dificuldade para permutar a lógica da investigação experimental comum, que estava como que impressa em minha mente, por uma lógica do trabalho clínico. Demorou um certo tempo até que eu começasse a prestar atenção naqueles pequenos eventos que podem se tornar um ponto decisivo de tal tipo de investigação. Os procedimentos e o raciocínio próprios deste tipo de investigação se assemelhavam mais aos de um detetive que resolve um crime do que ao comportamento solucionador-

de-problemas que prevalece entre psicólogos e os fisiólogos. Além de abrir mão do uso de métodos experimentais, também senti a necessidade de rejeitar todos os testes psicológicos então em uso, que haviam sido criados para avaliar o nível intelectual de um indivíduo, e que alguns pesquisadores da clínica, utilizavam (LURIA, 1992, p. 138).

O primeiro problema no qual Luria dedicou atenção, em função da importância dada à linguagem na Psicologia Histórico-Cultural, foi o *emaranhado de distúrbios* que eram conhecidos pela denominação geral de *afasia*. Assim, tomando como base a literatura científica da época e suas observações sistematizadas em pacientes afásicos, Luria se propõe a uma revisão das diversas formas de afasia, estabelecendo sua estrutura e características funcionais.

Na época, tentei resumir minhas idéias naquilo que seria um trabalho em três volumes, cada um dos quais dedicado a um dos tipos de afasia. Completei o primeiro volume, sobre afasia sensorial, e o defendi como tese de Doutorado em Medicina. Embora tenha iniciado o segundo volume, sobre a afasia semântica, as análises eram muito fragmentárias, e este volume, como o primeiro, não foi publicado. Também comecei a escrever sobre as formas de afasia motora, mas também nesse tópico percebi que não havia ido além do início do trabalho. [...] Lembro de ter sentido que, se Vigotski estivesse vivo, haveria penetrado de maneira muito mais profunda nos complexos problemas que eu havia constatado. Só com o aparecimento de meu **Afasia Traumática**, em 1947, foi levado ao prelo um tratamento completo de todas essas idéias (LURIA, 1992, p. 142).

Com a participação da URSS na Segunda Guerra Mundial a partir de 1941, diversas formas de atendimento foram organizadas, desde as emergenciais, realizadas imediatamente no próprio *front* nas primeiras horas, até o encaminhamento e tratamento dos pacientes no Instituto de Neurologia de Moscou. Luria é encarregado de organizar um desses hospitais para recepção dos feridos, recrutando um grupo de colegas de Moscou para trabalhar com ele, sendo que, em aproximadamente um mês, o hospital já estava em funcionamento:

Tínhamos duas tarefas principais. Primeiro, tínhamos que conceber métodos de diagnóstico de lesões cerebrais localizadas, e de reconhecimento e tratamento de problemas como as inflamações e infecções secundárias que eram causadas pelo ferimento. E segundo, tínhamos que desenvolver técnicas racionais, científicas, para a reabilitação das funções prejudicadas. [...]

Precisávamos diagnosticar e tratar um enorme conjunto de distúrbios das funções mentais – de deficiências de sensação, percepção e movimento a distúrbios dos processos intelectuais. [...]

Os estudos que havia realizado antes da guerra constituíram-se numa valiosa base a partir da qual podíamos trabalhar. Mas tínhamos que

expandir nossa abordagem geral, de modo a incluir as lesões novas e terríveis que os explosivos modernos haviam tornado possíveis, além de desenvolver uma base racional para a restauração das funções psicológicas. Mesmo que na aparência estes dois caminhos fossem diferentes, a lógica de nossa abordagem fez com que nossos procedimentos de diagnóstico e descrição da natureza das disfunções cerebrais fossem totalmente compatíveis com as técnicas terapêuticas aplicáveis às várias formas de lesão (LURIA, 1992, p. 144-45).

Diante das necessidades prementes da guerra e sem se desligar dos pressupostos metodológicos de Vigotski em relação ao funcionamento cerebral, rejeitou tanto a abordagem holística quanto a localizacionista. A solução para o problema foi pensar o sistema funcional como uma constelação de funções ligadas a estruturas cerebrais, que trabalham em conjunto e servem de substrato para as atividades humanas complexas, que foram expostas em detalhes em seu livro *Afasia Traumática*, publicado na URSS em 1947. Neste livro, tal como os demais publicados por Luria no período, há diversas referências a Pavlov e termos pavlovianos, enquanto que as referências a Vigotski são raras. Sua fidelidade aos pressupostos marxistas encontra-se na essência de seus conceitos e explicações e não se apresenta de imediato a uma leitura superficial, por isso não foi captada pelos censores do Partido.

Justamente pelo pleno domínio metodológico adquirido no período em que trabalhou junto à *troika*, aliado à superficialidade das interpretações stalinistas, tanto dos pressupostos marxistas como leninistas, Luria consegue manter-se fiel à Psicologia Histórico-Cultural em sua essência sem levantar suspeitas, ou seja, orientar-se pelo método materialista-histórico e dialético a despeito da adoção aparente da terminologia pavloviana.

De acordo com Kosik (2002), a dialética trata da “coisa em si”, mas esta não se manifesta de forma imediata ao homem. Assim, a atitude primordial e imediata do homem face à realidade não é a de um abstrato sujeito cognoscente, como descreve Piaget e tantos outros autores “cognitivistas”, nem de uma mente que examina a realidade especulativamente, mas sim “a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (p. 13). A realidade é, portanto, o local em que o homem exercita sua atividade prático-sensível, sobre a qual surge a imediata intuição prática do real. “Por isso, a **práxis** utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e

manejá-las, mas não proporcionam a **compreensão** das coisas da realidade” (KOSIK, 2002, p. 14).

Segundo este autor, captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e como, ao mesmo tempo, nele se esconde, isto é, para compreender o fenômeno é necessário atingir a essência do mesmo. Como a essência dos fenômenos não se manifesta diretamente ao homem, este fundamento oculto das coisas deve ser descoberto por uma atividade peculiar, no caso, a ciência e a filosofia, pois, como afirmou Marx, se aparência e essência coincidissem diretamente, não haveria necessidade de ambas.

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. [...] O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa. O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial (KOSIK, 2002, p. 18).

Esta afirmação de Kosik (2002) em relação ao pensamento dialético está em acordo com o que Luria apresenta em todos os seus estudos, inclusive sobre as afasias. Ele não se cansa de apontar, ora explicitamente, ora implicitamente, que é necessário separar o fundamental do secundário e ir à essência do fenômeno que se apresenta como consequência de cada lesão cortical, ou seja, ir além da descrição do sintoma, para a descrição do funcionamento.

Para Luria (1970 a/b), uma abordagem científica da análise de processos mentais e sua organização cerebral, que levasse em conta o nível de organização dos vários sistemas funcionais, não renunciaria ao estudo de mecanismos específicos do cérebro e de seus mecanismos neurofisiológicos. No entanto, este trabalho não seria obtido simplesmente por meio da combinação mecânica dos dois enfoques existentes na época, mas exigiria um reexame de conceitos fundamentais e o abandono das falsas posições assumidas por cada um dos dois sistemas teóricos. Assim, a teoria científica dos mecanismos normais do cérebro e dos processos mentais transtornados deveria ser uma concepção dos processos psicológicos como sistemas funcionais altamente diferenciados.

A seguir, Luria (1970b) deixa explícito que as atividades humanas complexas, como a linguagem, não poderiam ser atribuídas à habilidades intrínsecas que residem em determinadas regiões do cérebro, particularmente quando se compreende a linguagem

como resultante da atividade de trabalho, isto é, de condições históricas que possibilitaram a emergência da divisão de trabalho nas sociedades humanas primitivas.

Sob as condições da sociedade primitiva, a linguagem começou a desenvolver como um meio de comunicação; lá, conforme leis ainda não conhecidas por nós, a fala verbal apareceu. No desenvolvimento da fala verbal as palavras tornaram-se gradualmente separadas das atividades de trabalho e dos gestos sinalizadores; as palavras começaram a resumir e ao mesmo tempo generalizar várias características de objetos. Elas, desta forma, passaram a designar e ao mesmo tempo generalizar-sistematizando funções.

Na história social posterior, a linguagem alcançou sua complexa estrutura fonética, léxica e gramatical e, gradualmente, se tornou o sistema objetivo de códigos que são bem conhecidos na lingüística contemporânea. Sem um conhecimento da história e da estrutura deste sistema de códigos nenhuma análise científica do desenvolvimento de processos de fala e desordens de fala é possível (LURIA, 1970b, p. 20-21).

Na sequência, Luria (1970b) cita Pavlov e seu conceito de “segundo sistema de sinais da realidade”, para continuar sua exposição introdutória sobre a importância da linguagem. Recupera muitos conceitos desenvolvidos por ele e Vigotski, embora não faça referência a este último, discutindo a transformação que se dá em todos os processos psicológicos com a aquisição da linguagem. O jargão pavloviano é largamente utilizado como *conexões, complexo sistema de conexões, atividade reflexa*, embora o conteúdo exposto conduza à compreensão de que a linguagem é um produto histórico-social e não pode ser reduzida a simples mecanismos fisiológicos.

Para ele, o estudo de lesões ocasionadas por armas de fogo possuía determinadas vantagens. Estas lesões possibilitavam uma oportunidade para observar os efeitos de lesões bastante limitadas e, como tais lesões aconteciam freqüentemente em uma idade em que as funções superiores já se encontravam desenvolvidas, trazia grande vantagem para a análise da dinâmica envolvida nos processos patológicos. Finalmente, a aplicação de formas especiais de terapia de reabilitação tornava possível descobrir, sob condições controladas, os modos pelos quais as funções prejudicadas podiam ser melhoradas e às vezes totalmente restabelecidas.

Devido a isso, Luria (1970b) considerou de suma importância os estudos a respeito da afasia traumática, a análise de suas formas e características básicas, objetivando a diferenciação de seus diversos tipos, de modo a permitir a elaboração de métodos diferenciados e específicos de reabilitação. Ao estudar as afasias, aponta como necessário considerar o hemisfério no qual a lesão está localizada, a severidade do dano, o tipo de

ferimento e sua localização. Descobriu que os distúrbios mais freqüentes e severos de linguagem são produzidos por danos ao grupo principal de zonas de "fala" (fronto-temporo-parietal, posterior temporal e parieto-temporal)²⁵.

Em relação à severidade, Luria (1970b) dividia os grupos de afasia em: afasia total, afasia específica e afasia leve. O primeiro diz respeito a uma perda completa da capacidade de linguagem, o segundo está relacionado aos diversos tipos de afasia que serão sintetizados posteriormente, mas que apresentam sempre uma característica marcante, isto é, afeta apenas uma parte específica da linguagem, e o terceiro abrange distúrbios leves de linguagem, como compreensões inadequadas de determinadas palavras ou pronúncia de palavras específicas que não são freqüentes.

Em relação ao tipo do ferimento, Luria (1970b, p. 40) divide em ferimentos penetrantes e não penetrantes. “Feridas penetrantes das zonas principais, quase sem exceção, produziram afasia total e permanente, enquanto feridas não-penetrantes deram um quadro consideravelmente menos extremo”.

A comparação da severidade de síndromes afásicas observadas depois de ferimentos penetrantes e não-penetrantes do hemisfério esquerdo torna possível aprender mais sobre os processos patológicos que surgem em casos de desordem traumática do cérebro e, novamente, mostra a distinção que deve ser feita entre o rompimento permanente de sistemas funcionais e a inibição temporária de tais sistemas (LURIA, 1970b, p. 42).

Um fenômeno importante observado por Luria (1970b) nas lesões por armas de fogo foi a recuperação espontânea da linguagem, que se dá, em alguns casos, após as primeiras semanas do ferimento. Isto ocorre devido a dois fatores: o trauma ter afetado uma área próxima que estende o dano temporariamente à área vizinha ou a compensação automática do dano por outras áreas do córtex, como, por exemplo, do outro hemisfério.

Aqui, é importante salientar o ponto de vista de Luria (1970b) quanto à lateralização hemisférica, polêmica existente ainda na atualidade. Elucida que não se pode considerar a lateralização da função da linguagem como absoluta ou restrita ao hemisfério esquerdo em destros, pois os diversos tipos de afasia e suas características apontaram que esta não é absoluta. Defende a investigação dos denominados “canhotos latentes” para se determinar qual é o hemisfério dominante.

²⁵ Vide Anexo A, localização dos lóbulos cerebrais.

De fato há uma série inteira de estados intermediários que variam do total e absoluto domínio do hemisfério esquerdo à transferência parcial ou total do papel dominante ao hemisfério direito. Assim o aparecimento paradoxal de afasia seguida pelo dano do hemisfério direito subdominante em destros e a ausência de, ou a recuperação rápida da afasia seguida pelo dano das zonas da fala do hemisfério esquerdo dominante pode ser explicada com base na variação entre indivíduos no grau de domínio do hemisfério esquerdo que é refletido na variação na relação do hemisfério direito para funções de fala (LURIA, 1970b, p. 57).

Luria (1970b) propõe a localização dinâmica de funções e, com base neste princípio, descreve os diversos tipos de afasia, de acordo com suas características principais, qualificando os sintomas, descobrindo os componentes funcionais de diferentes áreas corticais e estabelecendo os efeitos primários e secundários do trauma. Para ele, a concepção básica que supera o princípio de localização estreita de processos complexos é a da localização dinâmica de sistemas funcionais no córtex cerebral. De acordo com este princípio, não são localizadas funções complexas em áreas corticais particulares, mas, ao contrário, seus mecanismos fisiológicos estão dinamicamente espalhados no córtex cerebral, que cria sistemas de zonas e cada zona faz seu próprio papel no desempenho do sistema inteiro. Desta forma, as constelações de zonas que trabalham juntas constituem o "mosaico funcional" do córtex cerebral, central na teoria de Pavlov, que representa o substrato dinâmico para a maioria das funções corticais complexas. A recuperação espontânea, tanto quanto a recuperação terapêutica se dariam mediante os fatores já elencados anteriormente.

Luria (1970b), opondo-se às descrições não específicas e generalizantes de sua época, faz um estudo pormenorizado dos problemas de linguagem decorrentes de lesões localizadas, correspondendo ao que ele denomina de *análise sindrômica*. Entende que é importante ao investigador compreender a relação do sintoma com determinado elo do sistema que foi rompido ou danificado pela lesão. A partir de estudos dos sintomas e da recuperação dos pacientes, estabelece quatro tipos de síndromes afásicas: *síndrome da afasia acústica-temporal*, *síndrome da afasia motora aferente ou apráxica*²⁶, *síndrome da afasia motora eferente ou cinética*²⁷ e *síndrome da afasia semântica*. É importante

²⁶ (cs). [Do gr. apraxía, 'inação', 'inércia']. S. f. Neur. 1. Incapacidade de executar os movimentos apropriados a um determinado fim, conquanto não haja paralisia ou outros distúrbios, sensitivos ou motores. [Tb. us., principalmente, para designar a impossibilidade de utilizar um objeto de maneira adequada.]. (NOVO AURELIO, 1990-2000).

²⁷ [De cin(e)- + -estes(i)- + -ia1.] S. f. Fisiol. 1. Sentido pelo qual se percebem os movimentos musculares, o peso e a posição dos membros. [Cf. cenestesia e sinestesia.]. (NOVO AURELIO, 1990-2000).

salientar que havia, na época, o predomínio da descrição de dois tipos principais de afasia, a afasia sensorial de Wernicke e a afasia motora de Broca.

Neste ponto do estudo, são identificadas as características principais dos quatro tipos de síndromes afásicas, de uma forma sintética, tanto quanto a segunda parte do livro *Afasia Traumática* (1970b), que corresponde às provas neuropsicológicas e de diagnóstico diferencial desenvolvidas por Luria. Ele retoma este tema em publicações posteriores (da década de 1960 e 1970) de uma maneira mais detalhada e ampliada como no livro *As Funções Corticais Superiores do Homem* (1977, 1980b). Detalha-se, neste item, a terceira parte do livro *Afasia Traumática* (1970b), que corresponde à descrição dos métodos de reabilitação, material não encontrado nas publicações das décadas de 1960 e 1970 que foram acessíveis a esta pesquisa.²⁸

A síndrome da afasia acústica-temporal²⁹ caracteriza-se, sinteticamente, por uma incapacidade para a discriminação fonêmica, isto é, o indivíduo com lesão na área temporal esquerda passa a ter dificuldade na discriminação de letras com sons semelhantes quando as ouve e quando escreve, como também quando fala ou lê. Mas, de acordo com Luria (1970b), entender o mecanismo pelo qual este distúrbio se estabelece é muito mais complexo do que a simples relação causa-efeito. Para ele, o córtex cerebral deve ser pensado como uma unidade central cada vez mais associada com a atividade reflexa complexa, isto é, como uma união de diversos analisadores acústicos que administram a excitação da periferia em um grande número de elementos fracionários, integrando e sintetizando-os em estruturas dinâmicas. Desta forma, enquanto reforça a excitação de alguns elementos para destacá-los, inibe a de outros. As características básicas e funções destes analisadores, segundo Luria, foram definidas pela escola de Pavlov. A característica primária da função do analisador é o reforço de certos estímulos percebidos de forma que eles fiquem vitalmente significantes como *estímulo-sinais* para ações adaptativas, são percebidos mais intensamente, isto é, o nível de excitabilidade dos elementos nervosos receptores se elevam, enquanto a sensibilidade para *não-sinais* indiferenciados e suas características caem, sendo inibidos os elementos que os percebem.

De acordo com Luria (1970b), o estudo do córtex sensorial, caracterizado como um órgão de análise-síntese, constitui um dos maiores progressos da ciência moderna.

²⁸ É importante salientar que em todas as obras que Luria aborda seus estudos em neuropsicologia ele traz a descrição de inúmeros casos clínicos de forma detalhada, fundamentais na compreensão de diversos conceitos, mas impossível de serem reproduzidos neste trabalho, por uma limitação formal. Assim, para maiores detalhes, é importante que o leitor busque nas referências bibliográficas as obras originais.

²⁹ Vide Anexo B, regiões afetadas pela afasia acústica-temporal.

Contudo, o processo seletivo de estímulos não é imutável, o fator que determina que um estímulo ou atributo do estímulo seja percebido com máxima distinção é a condição que não é parte do estímulo em si, mas depende das condições de vida do organismo. “Os estímulos que são mais precisamente discriminados são aqueles que têm sido reforçados e assim tenham atingido qualidade de sinais relacionados à atividade vital do organismo” (LURIA, 1970b, p. 106).

Experimentos de Pavlov com cães, cujo córtex auditivo foi retirado demonstraram que o animal não perde a sensibilidade auditiva, e sim a capacidade de discriminar estímulos semelhantes. O dano cortical, neste caso de lesões do córtex auditivo, não resulta em uma diminuição geral na acuidade da sensação auditiva, mas em perda da seletividade funcional do analisador auditivo. O distúrbio de seletividade priva o animal da habilidade para reagir adequadamente a padrões de sinais, até mesmo sendo eles uma parte constante do ambiente do animal, segundo Luria (1970b).

A seguir, Luria (1970b) procura distinguir sons verbais de sons não-verbais, necessários para a compreensão da **síndrome afásica acústica-temporal**. Destaca que existem duas características fundamentais que diferenciam estes tipos de sons. A primeira diz respeito ao fato de que os sons verbais são sons complexos produzidos pelos órgãos de fonação e articulação humanos, que incluem as cordas vocais, ressonância oral e nasal, a língua, o palato, lábios, dentes e epiglote. A segunda é sua formação de acordo com as regras de um dado sistema lingüístico com sua estrutura fonética particular, isto é, cada língua tem seus atributos acústicos determinados, como tom, timbre, velocidade, ordem e entonação, com que cada palavra é falada e que interfere ou não no seu significado. Assim, a fala auditiva envolve, em primeiro lugar, a análise e síntese de estímulos complexos padronizados e a extração de sinais de uma corrente de sons. Esta abstração e reforço da característica fonêmica do estímulo de um determinado idioma e a inibição de características estranhas consistem na função primária da audição da fala discriminativa. Uma segunda função, não menos essencial, é a sistematização ou generalização destes estímulos, a síntese e transformação de estímulos nas unidades constantes de um determinado idioma (fonemas). Este processo envolve claramente a audição e compreensão do idioma falado, entretanto é utilizado também na escrita. Portanto, a generalização de estímulos é consideravelmente complexa pelo fato que o som atual de um fonema depende do som que o precede e o segue em uma determinada palavra de cada

idioma. Desta forma, a condição essencial para entender (ou escrever) palavras é a preservação da constância do fonema, o que é aprendido na escola.

Assim, em contraste com a análise de outros tipos de sons, a análise dos sons da fala não é um processo puramente auditivo, de base instintiva. No desenvolvimento da estrutura fonêmica da linguagem e da análise dos sons da fala, a articulação tem um papel decisivo. Para Luria (1970b, p. 111), isto fica claramente evidente quando uma pessoa tem que analisar ou compreender palavras que não são familiares, submetendo-as a uma análise articulatória. “Toda essa audição de fala é uma função sistêmica completa que é baseada na atividade coordenada da estrutura auditiva e articulatória do córtex”, localizada na área secundária.

As áreas primárias são responsáveis pela recepção dos estímulos auditivos, responsabilizando-se pela acuidade auditiva, enquanto que as áreas secundárias respondem pela atividade de análise-síntese auditiva³⁰. O defeito na atividade analítico-sintética do córtex auditivo, que surge como resultante de dano nas áreas "secundárias", é o sintoma básico, isto é, a perturbação da audição fonêmica ou audição de fala. Como Luria (1970b) demonstra, a audição fonêmica não é igual à discriminação do que se ouve em geral, ela é audição seletiva organizada de acordo com a estrutura fonêmica de um determinado idioma e é uma das funções do pensamento externalizada, coordenada com as estruturas corticais associadas com a audição e articulação, ambas baseadas na função analítico-sintética do córtex temporal (auditivo). As áreas corticais secundárias do analisador auditivo, que estão de perto conectadas com áreas de articulação, localizam-se na parte postero-superior do lóbulo temporal e lesões nesta área produzem uma afasia sensorial que sempre é associada com prejuízo da discriminação e audição fonêmica.

A **síndrome da afasia motora aferente ou apráxica**³¹ possui outras características. Neste caso, encontra-se afetada a parte do analisador motor que ocasiona distúrbios de coordenação da língua e do aparato motor da fala. Ocorre perda dos movimentos orais precisos, que são pré-requisito para a expressão verbal correta, sendo este distúrbio articulatório da fala comum em danos no sistema pós-central do córtex do hemisfério dominante. Para Luria (1970b), o distúrbio básico pode ser visto como uma apraxia de posição dos órgãos de fala e da procura dos movimentos articulatórios destinados a sons diferentes. Não é um desautomatização da fala contínua ou inércia

³⁰ Vide anexo H, áreas primárias e secundárias do córtex auditivo.

³¹ Vide Anexo C, regiões afetadas pela afasia motora aferente ou apráxica.

aumentada da atividade de articulação, mas é um distúrbio de diferenciações entre posições de articulação semelhantes, um dos sintomas mais característicos desta forma de afasia motora. Os pacientes com afasia motora aferente³² têm dificuldades especiais na articulação dos sons que querem reproduzir, isto é, em diferenciar uns sons dos outros sons no que tange à sua articulação.

Luria (1970b) acrescenta que tal síndrome acarreta, em alguns casos, sintomas secundários que afetam a análise e a síntese auditiva e a escrita. O fato de o paciente não ser capaz de encontrar rapidamente a posição articulatória de diferentes sons pode prejudicar a consciência acústica necessária aos processos citados anteriormente, tornando-se incapaz de escrever palavras que não consegue articular os sons, bem como ler palavras que não consegue distinguir os articulemas.

A **afasia motora eferente ou cinética**³³ apresenta características distintas da anterior e afeta a coordenação dinâmica da fala, isto é, sua organização em sucessão ou seqüencialmente. O padrão motor ativo da fala perde em dinâmica e plasticidade, ocasionando um prejuízo da suave automaticidade do hábito motor que o indivíduo adquire com a prática. “Dano nas áreas pré-motoras, especialmente na área pré-motora esquerda, leva a perda do caráter automático dos hábitos motores, isto é, conduz a uma situação na qual um único impulso generalizado é insuficiente para gerar uma série de movimentos” (LURIA, 1970b, p. 171). Isto não só quebra a continuidade do movimento, como, freqüentemente, o paciente tem dificuldade de passar de um ato motor a outro, apresentando uma inércia dos primeiros atos executados e ocasionando repetição de palavras e frases. Os movimentos perseverativos podem ocorrer tanto na fala como em atividades de desenho e escrita. A desordem básica, de acordo com Luria (1970b), não é a perda da habilidade para criar novas articulações de fala, porém uma inabilidade para superar o plano articulatório que foi criado e passar ao seguinte, sintomas que vêm associados a outros resultantes de danos no sistema pré-motor. Por exemplo, quando a lesão atinge a região pré-motora e parte da região frontal (sistema fronto-pré-motor) ocorre uma perda da estrutura interna da fala, necessária para a formulação de idéias, e o indivíduo passa a acrescentar, no curso de sua fala, elementos aleatórios ao tema proposto, impulsivamente. O paciente também tem dificuldades na fala espontânea e em operações

³² [Do lat. afferente.] Adj. 2 g. 1. Que conduz; que leva. 2. Anat. Diz-se de vaso que conduz o sangue que penetra numa estrutura, de nervo que conduz estímulo em direção a centro nervoso, ou de vaso linfático que conduz a linfa que penetra em gânglio linfático. [Cf. eferente.]. (NOVO AURÉLIO, 1990-2000).

³³ Vide Anexo D, regiões afetadas pela afasia eferente ou cinética.

intelectuais, sua comunicação perde a função predicativa e fica reduzida à designação individual de objetos, sem uma estrutura de sentença, o que é denominado por Luria (1970b) de fala *estilo telegráfico*.

A **síndrome de afasia semântica**³⁴ descrita por Luria (1970b), caracteriza-se por uma integridade ou preservação da fala externa, todavia a compreensão das construções gramaticais complexas é prejudicada, bem como a capacidade para empregar relações lógico-gramaticais em sua linguagem exterior, isto é, a organização significativa da linguagem fica comprometida. Sabe-se que as palavras possuem função nominativa, representação de objetos, e de generalização, que os incluem em uma ou mais categorias abstratas. As palavras possuem complexas relações e associações que dependem do sistema lógico-gramatical da linguagem e, para uma compreensão adequada, é essencial apreender os *enlaces* entre as palavras, a sintaxe³⁵ determinada pelas regras gramaticais da linguagem.

A área infero-parietal ou temporo-parieto-occipital tem sido considerada uma das mais complexas áreas da parte posterior do cérebro. Filogeneticamente, esta é a última a se desenvolver e sua estrutura difere de outras áreas pela predominância de camadas superficiais. Ontogeneticamente, elas amadurecem depois de outras zonas do córtex, continuando seu desenvolvimento durante a infância até aproximadamente o período da adolescência. Para Luria (1970b), os sintomas de lesões da área parieto-temporo-occipital esquerda sempre são muito complexos: nas partes mais anteriores, produz a *astereognosis*³⁶, os pacientes perdem a habilidade para sintetizar a imagem unificada do objeto com base em sensações táteis; na parte occipito-parietal, dá origem a distúrbios de orientação no espaço; e o mais comum, que envolve a parte temporo-parietal, dá origem a uma síndrome extremamente complexa composta de afasia semântica, desorientação de espaço, acalculia, inabilidade para nomear os dedos e vários outros sinais e sintomas.

Para Luria (1970b), o elemento comum a todas estas desordens é o distúrbio da capacidade de integrar os diversos estímulos em um esquema ou plano simultâneo, isto é, combinar detalhes separados em um simples todo ou totalidade. O paciente é

³⁴ Vide Anexo E, regiões afetadas pela afasia semântica.

³⁵ (cs ou ss). [Do gr. sWntaxis, pelo lat. tard. syntaxe.] S. f. E. Ling. 1. Parte da gramática que estuda a disposição das palavras na frase e a das frases no discurso, bem como a relação lógica das frases entre si; construção gramatical: 2. Essa disposição. 3. Conjunto de aspectos da sintaxe de uma época ou de um autor: 4. Livro que expõe essa parte da gramática. (NOVO AURELIO, 1990-2000).

³⁶ [De a-3 + -(e)ster(e)(o)- + -gnosia.] S. f. Neur. 1. Incapacidade de identificar objetos, ou sua forma, pelo tato; astereognose. (NOVO AURELIO, 1990-2000).

impossibilitado de construir sistemas de relações e não só a compreensão de construções gramaticais longas é afetada, mas formas simples de relações gramaticais, como “irmã do pai”. O reconhecimento das relações gramaticais entre as palavras e a incorporação das palavras em tipos gerais ou planos lógicos são dois processos envolvidos nas operações lógico-verbais do pensamento, que, no indivíduo com afasia semântica, está comprometido. É como se todo o seu sistema de conhecimento prévio estivesse desintegrado, e os efeitos secundários podem se manifestar nas relações lógico-espaciais, tanto na capacidade concreta de localizar-se no espaço como na compreensão de estruturas de linguagem que manifestem tais relações.

É importante salientar que, até aqui, só foram descritas, de forma sintética, as diversas formas de afasia caracterizadas por Luria (1970b) em seu livro *Afasia Traumática*, e, em virtude do objetivo do trabalho, não foi citado nenhum dos casos ilustrativos que o autor descreve detalhadamente e disponíveis ao leitor em sua obra. Esta classificação está sujeita aos critérios expostos anteriormente, como a extensão do dano, a profundidade do ferimento, sua localização e lateralidade, que confere uma gama de variações sintomatológicas a cada caso. É importante destacar que este estudo é repleto de menções a Pavlov e escassas a Vigotski devido às questões políticas já apontadas.

Considerando a importância da aproximação entre os aspectos teóricos dos distúrbios de linguagem e suas relações com a prática médica, isto é, o diagnóstico e tratamento destes distúrbios em indivíduos com danos cerebrais, nesta obra, Luria (1970b) não só faz a revisão das classificações antes utilizadas como propõe métodos para o diagnóstico diferencial, que seriam norteadores dos trabalhos de reabilitação das funções perdidas.

Para ele, a investigação da afasia traumática deveria apoiar-se, inicialmente, em dois critérios: o primeiro seria a diferenciação entre distúrbios afásicos e distúrbios de linguagem não-afásicos; o segundo seria a descrição do tipo de afasia da maneira mais precisa possível. Em resumo, é preciso realizar a descrição precisa ou qualificação psicológica dos sintomas e, em seguida, explicar a estrutura da síndrome para descobrir o *distúrbio primário* sob os diversos sintomas apresentados (LURIA, 1970b, p. 251).

Segundo Luria (1970b), a primeira etapa consiste em analisar os distúrbios que podem ocorrer em consequência do prejuízo de processos não-verbais (gnos³⁷ e prax³⁸);

³⁷ [De gnose + -ico2; fr. gnosique.] Adj. 1. Relativo à gnose, ao conhecimento. (NOVO AURÉLIO, 1990-2000).

a segunda etapa está em analisar os distúrbios da atividade de linguagem na tentativa de determinar como o prejuízo de processos particulares do cérebro afeta a linguagem expressiva e receptiva, a estrutura semântica da linguagem e formas complexas voluntárias de atividade de linguagem.

Em seguida Luria (1970b) descreve os distúrbios não-afásicos de fala, para, logo após, apresentar os procedimentos utilizados em sua investigação clínica. Tais procedimentos são, também, descritos detalhadamente por ele em sua obra intitulada *Las funciones corticales superiores del hombre* (1977). Aqui, apenas serão apresentados de forma resumida.

O processo de investigação diagnóstica defendido por Luria (1970b) não é semelhante a uma investigação padronizada e estandarizada. Identifica-se com uma pesquisa clínica minuciosa que possibilita o entendimento das causas de uma determinada síndrome, apresentando as funções íntegras e as não-íntegras. O processo como um todo, didaticamente, pode ser dividido em: investigação das funções não-verbais (gnosis e praxis), investigação da linguagem expressiva, investigação da linguagem receptiva, investigação da leitura e escrita e investigação do cálculo.

A **primeira etapa** consiste no **exame das funções gnósticas e práxicas**, objetivando descobrir o estado funcional destes sistemas corticais que não fazem parte das *zonas de linguagem*, mas podem influenciar um ou outro componente necessário para a organização dos processos de linguagem. A investigação dos processos gnósticos envolve: investigação do reconhecimento visual de objetos, reconhecimento de figuras geométricas simples, reconhecimento de desenhos de objetos e reconhecimento do significado de cartões temáticos (LURIA, 1970b, p. 256-262).

Nesta etapa, é investigada, ainda, a integração espacial por meio de: observação da orientação do paciente no espaço, reprodução de figuras geométricas, reorientação de figuras geométricas no espaço, investigação das relações espaciais com base em relato e descrição de lugares conhecidos, diferenciação de relações espaciais representadas simbolicamente (em mapas, diagramas, plantas) e investigação da integração sequencial pela reprodução de ritmos e seqüências rítmicas (LURIA, 1970b, p. 262-270).

³⁸ (cs). [Do gr. prâxis, 'ação'.] S. f. 2 n. 1. Atividade prática; ação, exercício, uso. 2. Filos. No marxismo, o conjunto das atividades humanas tendentes a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade e, particularmente, à atividade material, à produção; prática. [Cf. praxes, pl. de praxe.]. (NOVO AURÉLIO, 1990-2000).

A investigação das ações motoras é realizada por intermédio da organização de movimentos aferentes (organização espacial dos movimentos), teste motor de habilidade para reprodução de ritmos e teste de habilidade para mudança de um padrão motor para outro (LURIA, 1970b, p. 270-278).

A **segunda etapa** consiste na **investigação dos processos que envolvem a linguagem expressiva**. Observa-se, inicialmente, a fala espontânea do paciente por meio de diálogos e relatos diversos. A seguir, investiga-se a linguagem imitativa ou repetitiva mediante repetição: de sons e sílabas individuais (vogais e consoantes), de fonemas semelhantes, de séries de sílabas, de palavras simples e complexas, de séries curtas de palavras e de sentenças completas. A investigação da função nominativa da linguagem é avaliada por meio de nomeação: de objetos apresentados visualmente, de objetos descritos oralmente e de categorias. A investigação da linguagem narrativa ou predicativa é realizada através de: diálogo, linguagem narrativa recitativa (contagem de histórias através de figuras, poemas, etc.) e linguagem narrativa espontânea (LURIA, 1970b, p. 279-303).

A **terceira etapa** corresponde à **investigação dos processos da linguagem receptiva**. Inicia-se esta etapa com a audição e discriminação de sons de fala: discriminação de fonemas semelhantes e diferentes, produção de palavras começando com determinadas letras e avaliação da pronúncia. A compreensão de significados verbais é avaliada por meio da: preservação da função nominativa das palavras, estabilidade da função nominativa das palavras (com palavras de uso repetido, palavras novas e memorização de palavras). A compreensão das estruturas gramaticais é avaliada mediante o entendimento: de formas flexivas simples, de construções atributivas, de relações expressas em preposições, de construções comparativas, de construções invertidas, de construções gramaticais complexas e de fábulas (LURIA, 1970b, p. 304-322).

A **quarta etapa** diz respeito à **investigação de processos mais complexos de linguagem como a leitura e escrita**. Inicia-se com a investigação da análise e síntese acústica por intermédio de: análise do número de sons em palavras individuais, nomeação dos sons representados nas palavras, síntese de sílabas e palavras cujos sons são pronunciados individualmente. A investigação do processo de escrita é realizada por meio de: cópia de letras e palavras, escrita automática (assinatura), escrita individual de letras através de ditado, escrita de palavras simples e complexas através de ditado, nomear objetos e expressar pensamento por escrito. A investigação da leitura corresponde ao:

reconhecimento de letras individuais, à leitura de sílabas simples e complexas, à leitura de palavras simples e complexas, à leitura de sentenças e textos (LURIA, 1970b, p. 323- 356).

A **quinta etapa** está relacionada à **investigação dos processos de cálculo** que envolve: leitura e escrita de numerais com um dígito, leitura e escrita de numerais com múltiplos dígitos, diferenciação de numerais simétricos (ex. 71 e 17, VI e IV), cálculo automático, cálculo complexo, cálculo sequencial e reconhecimento de relações representadas por símbolos matemáticos (LURIA, 1970b, p. 357-370).

Coerente com sua proposta desde o início, na terceira parte do livro *Afasia traumática* (1970b), Luria aborda os procedimentos de reabilitação, de acordo com os diversos tipos de afasia descritos inicialmente. Postula que o sucesso da restauração das funções de fala depende, em grande parte, da correta avaliação ou diagnóstico. Em alguns casos, ocorrem distúrbios funcionais em consequência da perda provisória da atividade em determinadas áreas do cérebro, em outros casos, os distúrbios funcionais resultam da destruição do tecido do cérebro e a perda é permanente, não há nenhum método direto para reavivar o complexo funcional danificado. Entende que estes dois tipos de distúrbios são completamente diferentes e devem ser tratados diferenciadamente.

No homem, por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, o uso de instrumento e, o mais importante de tudo, a presença da linguagem que sustenta "o segundo sistema de sinais do cérebro", permite sistemas funcionais de plasticidade extrema. No homem, qualquer área cortical pode adquirir um significado funcional novo e, assim, pode ser incorporada em qualquer sistema funcional. Assim, o que quer que o ser humano perca em potencial regenerativo é compensado por uma flexibilidade funcional maior. Nós podemos considerar alguns exemplos das maneiras nas quais os sistemas funcionais podem ser restaurados por meio da reorganização (LURIA, 1970b, p. 382).

Para Luria (1970b), a recuperação de funções pela reorganização sistêmica funcional é o melhor modo de recuperação na maioria dos casos de lesões cerebrais focais. Existem dois tipos de reorganização funcional: a primeira é a **reorganização intersistêmica** e a segunda é a **transferência da execução da função para níveis superiores de processos corticais**, isto é, a transformação de funções mecânicas ou automáticas em funções conscientes e autorreguladas.

A reorganização de um sistema funcional envolve usualmente uma mudança fundamental na estrutura e na verbalização da atividade previamente não-verbal. A atividade reestruturada é incorporada em um

sistema de associações verbais e torna-se o objeto especial da consciência. [...] O que era previamente uma operação inconsciente e parte de um processo automático é transformada em um movimento independente que deve ser executado em um nível consciente. A consciência ou o alerta é uma condição necessária para qualquer função que é para adquirir um sistema novo de aferenciação.[...] (LURIA, 1970b, p. 386).

Em parte, a função pode ser recuperada pela incorporação em um novo sistema funcional, pela adição de uma nova aferentação para compensar a ligação danificada. Primeiramente, a reorganização requer verbalização, pois a operação inconsciente não-verbal é transformada em atividade consciente. Este aspecto voluntário da consciência é a condição necessária para a reorganização do sistema funcional. Gradualmente, a função reorganizada torna-se automática e esta automatização consiste na abreviação e consolidação dos novos processos que são incorporados na função danificada. Tais processos são internalizados e vão se tornando mais e mais independentes da estimulação externa.

A principal diferença entre a função nova e a função normal repousa no seu caráter mediador. A pessoa pode detectar sinais de tal mediação na maioria dos casos de atividade de fala restabelecida. A ajuda e a direção de um terapeuta são normalmente necessárias durante as primeiras fases de recuperação. O papel dele é mostrar para o paciente os métodos por meio dos quais ele pode compensar a sua falha dominando tarefas específicas. A reorganização consciente de funções transtornadas é melhor realizada sistematicamente. [...] Retreinar é necessário se a função danificada estiver para ser restaurada; só nas últimas fases de recuperação o paciente é capaz de trabalhar sozinho; é essencial que a terapia seja iniciada debaixo da orientação de um terapeuta profissional (LURIA, 1970b, p. 388).

A seguir, apresentam-se alguns métodos utilizados e citados por Luria (1970b) em seus trabalhos de reabilitação com indivíduos afásicos. É importante salientar que os métodos descritos por ele são acompanhados de ilustrações e diversos exemplos de casos clínicos que, aqui, não poderão ser reproduzidos por fugir ao objetivo do presente estudo. No entanto, é fundamental explicitar o quanto o autor enfatiza a possibilidade reeducativa em indivíduos lesionados, apoiando-se no referencial teórico de que mediante a mediação instrumental e semiótica, é possível reorganizar o funcionamento cerebral e recuperar funções perdidas.

Em seguida, serão dados alguns exemplos citados por Luria (1970b), de métodos utilizados para a restauração da articulação da fala, da habilidade para reconhecer

e recordar palavras, da habilidade de leitura e escrita, da linguagem compreensiva, da fala gramatical e dos processos ativos de pensamento.

A **restauração da articulação da fala** é necessária em pacientes com afasia motora aferente e este processo se dá por meio de treinamento especial, já que a recuperação só é possível com uma reorganização radical do sistema funcional. Primeiramente é necessário investigar quais movimentos articulatórios estão preservados em nível automático e voluntário, por entender que é comum que movimentos que envolvam situações concretas estejam preservados, sendo este nível básico dos movimentos que servirá de apoio para a restauração dos movimentos articulatórios da fala expressiva. A terapia começa com o treinamento de sons individuais, restaurando os esquemas articulatórios, fazendo com que o paciente perceba pelo tato a vibração das cordas vocais e movimentos visíveis da língua e lábios. São observados quais movimentos articulatórios involuntários estão preservados para que estes se tornem conscientes e voluntários, por exemplo, um paciente que não consegue pronunciar a letra “p” é capaz de soprar um fósforo que está queimando seus dedos e utilizar a mesma articulação. Este ato involuntário se torna o ponto de partida para o restabelecimento dos movimentos articulatórios, fixando o movimento complexo, diferenciando este de outros semelhantes, e, finalmente, criando o esquema interno por meio do qual pode ser produzido voluntariamente. Tal processo envolve transferência do movimento de um nível reflexivo elementar para um nível superior de atividade cortical. Depois que o movimento torna-se consciente, o paciente é conduzido a analisar o movimento e tentar reproduzi-lo voluntariamente frente a um espelho. Este método, de acordo com Luria (1970b) combina princípios de reorganização de funções intersistêmicos e intrasistêmicos e, no final, o paciente passa a ser capaz de reproduzir adequadamente os movimentos treinados em resposta a instruções. Em seguida, faz-se a diferenciação dos componentes particulares em um determinado padrão de movimento, isto é, discriminam-se fonemas semelhantes, como m/n, f/v, p/b, aprendendo a reconhecer as características que distinguem um do outro, como a vibração, passagem do ar, usando o terapeuta como modelo e desenhos (diagramas ou esquemas articulatórios³⁹) que representam a abertura da boca, posição de lábios e língua, cordas vocais, passagem do ar, para que o paciente estabeleça a base da sensação tátil-vibratória e visual dos fonemas. Outro método é a associação dos fonemas com significados de palavras que ajudam a lembrar as diferenças articulatórias dos sons, por

³⁹ Vide Anexo F, esquemas articulatórios.

exemplo, o som /p/ de “papai” e /m/ de “mamãe”. Por último trabalham-se a percepção e consciência das variações posicionais dos fonemas, isto é, a compreensão de que, dependendo da posição de uma letra na palavra, esta pode ser articulada de uma forma ou de outra (ex. tra/tar). Para Luria (1970b), mesmo depois de um longo período de treinamento, o paciente terá que dispor de um grande esforço para proferir novamente a articulação de sons individuais, pois continua trazendo resíduos da origem deles na esfera de cada órgão. Na atividade consciente, portanto, a autoconsciência e a pronúncia cansada distinguem a fala destes pacientes da de indivíduos normais em que a fala é gerada por mecanismos completamente diferentes.

Outro tipo de problema está relacionado à afasia motora eferente, em que o paciente é incapaz de relembrar ou pronunciar combinações de sons devido à inércia patológica dos processos articulatórios que dificultam a passagem de um som ou sílaba para outro, ocasionando repetições constantes. O objetivo da terapia, aqui, é criar um esquema preciso das palavras, treinando a passagem vagarosa de uma sílaba a outra, por intermédio de sinalizações auxiliares. Diversos símbolos mediadores podem ser utilizados, como: associação gestos-sons por imitação, observação de modelos representados em diagramas de palavras e frases⁴⁰ ou pelo terapeuta, associação de articulemas com palavras significativas, acompanhar a pronúncia de outras pessoas ao ler uma palavra (LURIA, 1970b, p. 398-399). No entanto, a restauração do esquema de articulação de palavras depende da prática intensiva da fala, leitura e da escrita, com esforço dirigido para a análise fonêmica e formulação de palavras através de jogos, preenchendo espaços em branco em palavras na quais uma ou mais letras foram omitidas, estudando palavras que diferem pela ordem de sons. Deve-se dar atenção, também, à análise morfológica de palavras, isto é, identificação de palavra pelas raízes, prefixos, sufixos e flexões, porque estes componentes morfológicos determinam uma gama de variabilidade semântica dentro da formulação de fala do paciente.

A restauração da habilidade para reconhecer e recordar palavras é importante em casos de afasia sensorial e acústico-mnésica, iniciando-se pela restauração da unidade som-significado. A terapia consiste na apresentação de séries de objetos ou desenhos e nomeação dos mesmos. As palavras que representam os objetos memorizados são incluídas em diferentes formas gramaticais, objetivando a criação de um número de esquemas generalizados de sentenças que incluem determinada palavra em diversos

⁴⁰ Vide Anexo F, esquemas ou diagramas articulatórios.

contextos (ex. Aqui está uma faca, Corte com a faca, Não há faca, Aqui está uma faca de bolso, Nós cortaremos com a faca, Há sujeira na faca). Para Luria (1970b), a percepção da diferença entre fonemas não se dá pela simples associação ou incorporação de fatores visuais ou táteis na situação, mas o fator decisivo na recuperação da audição fonêmica é o uso do papel organizador do significado. Cada palavra é apresentada com um desenho, em que o terapeuta descreve as diferenças fonéticas e similaridades entre elas, pares de palavras são apresentados de modo que a posição de um dado fonema determina o som e o significado (Ex. prefeito/perfeito, prata/parta, preto/perto, faca/vaca). Ao trabalhar com cada palavra, o paciente deve tornar-se consciente do fato de que dado fonema retém certas características constantes, mas também muda seu som em contextos específicos, o que possibilita o reestabelecimento das generalizações fonêmicas que auxiliam na recuperação da estabilidade do significado das palavras. Para Luria (1970b), o trabalho exige muito tempo porque envolve numerosos exercícios com um volume grande de material, desenvolvendo generalizações verbais que contrariam a tendência do paciente para dissociar o som e significados de palavras, para que as palavras, gradualmente, recuperem sua constância de significado quando usadas em uma variedade de contextos fonêmicos diferentes.

Outro problema na restauração da fala em afasia sensorial está na habilidade de memorizar traços das palavras ou relembrar palavras, uma vez que o paciente tem dificuldade para relembrar palavras tanto quando fala como para entender a fala de outros, resultando em numerosas parafrases literais e verbais. O caminho para a recuperação se dá pelo aspecto semântico da linguagem, isto é, trabalhando com grupos significativos de palavras que servem para a fixação de imagens verbais generalizadas. Assim, o paciente que era incapaz de nomear um objeto poderá lembrar o nome do mesmo ao produzir uma sentença no qual o objeto aparece, já que tem menos dificuldades para memorizar listas de palavras e sentenças. O paciente, portanto, torna-se capaz de relembrar uma dada palavra recitando a lista na qual esta palavra está incluída até que, posteriormente, tal recurso não seja mais necessário.

De acordo com Luria (1970b), os **distúrbios de leitura e escrita** não dependem da destruição de uma simples área do córtex ou da destruição dos “centro de leitura” e “centro de escrita”, mas de danos em diversas áreas, pois a escrita e a leitura são operações conscientes que dependem do reconhecimento dos fonemas constituintes das palavras e que são facilmente prejudicados por distúrbios dos diversos processos de linguagem.

Luria (1970b), portanto, concentra-se nas técnicas utilizadas com pacientes que apresentam alexia⁴¹ e agrafia⁴² primárias, resultantes de lesões occipitais, que consiste na perda do significado dos grafemas, isto é, falha no reconhecimento de letras ou em lembrar como escrevê-las. Tais problemas podem ser resultantes de um distúrbio espacial de escrita ou da redução do campo de leitura, sendo que outras podem ser resultantes do prejuízo da linguagem auditiva. A recuperação dependerá do grau de automatização que estes processos adquiriram para o indivíduo ao longo de seu processo de escolarização, podendo haver uma perda total da leitura e escrita em pacientes afásicos para quem estes processos não ficaram automáticos. Mas, quando estas funções se tornaram altamente automatizadas, o transtorno é pequeno ao ler e escrever, embora a fala oral esteja severamente transtornada. Mesmo assim, em alguns casos, a leitura e a escrita apresentam mudanças estranhas, como: a leitura pode se parecer com tentativas para adivinhar a identidade de ideogramas verbais; a escrita pode ser reduzida ao uso de símbolos motores estabelecidos por análise de letra-som. Desta forma, enquanto o reconhecimento de palavras escritas parece estar intacto, o paciente é incapaz de ler palavras ou sílabas totalmente desconhecidas a ele. Igualmente, ele pode escrever palavras familiares e assinar o seu nome, mas não pode escrever palavras menos familiares que requerem os processos de análise e síntese auditiva.

Luria (1970b) destaca que existem dois caminhos para a recuperação das desordens de leitura e escrita resultantes de lesões cerebrais, que ocasionam a perda das operações conscientes de análise-síntese dos sons-letras, contudo alerta que só um deles é apropriado. O primeiro enfoque maximiza o uso dos hábitos de leitura e escrita automatizados, memorizando o todo das palavras apresentadas visualmente, porém a aquisição de modos de leitura por imagens de palavras traz dificuldades, uma vez que a retenção é realizada apenas de um número limitado de ideogramas e a leitura permanece como um processo de adivinhação quando o paciente é exposto a palavras não-familiares. O segundo enfoque, considerado mais apropriado por Luria (1970b) consiste em trazer os padrões fonêmicos da fala para a esfera da consciência do paciente e conduzi-los ao nível em que a leitura e a escrita podem ser reestabelecidas como processos conscientes e depois reautomatizá-las em sua base, o que requer um longo tempo de treinamento.

⁴¹ (cs). [De a-3 + -lex(i)- + -ia 1.] S. f. Neur. 1. Perda patológica da capacidade de apreender o significado da palavra escrita; cegueira verbal; afemestesia. (NOVO AURÉLIO, 1990-2000).

⁴² [De a-3 + -grafia.] S. f. Neur. 1. Perda da capacidade de escrever, devida a incoordenação motora (agrafia motora), ou a incapacidade de formar frases (agrafia cerebral ou agrafia mental). (NOVO AURÉLIO, 1990-2000).

Na afasia sensorial, o paciente é incapaz de reconhecer o som das letras, como também representar os sons através delas, enquanto que o paciente com afasia motora aferente perde a capacidade de discriminar os articulemas de sons semelhantes e reconhecer a diferença entre letras e pronunciá-las como palavras. De acordo com Luria (1970b) a habilidade para ler letras é prejudicada nos dois casos, sendo que o paciente com uma afasia sensorial severa lê, às vezes, com correção as letras, mas nunca pode ter certeza que as está pronunciando corretamente ou trocando um fonema por outro. Já o paciente com afasia motora aferente reclama que as letras perderam os significados precisos e tenta determinar quais sons estão representados para pronunciar as várias articulações possíveis em voz alta, o que nem sempre o ajuda e tende a trocar um fonema por outro.

Nestes casos, a dificuldade no uso de letras não gira em torno do defeito da esfera visual ou motora, mas no prejuízo da análise auditiva ou articulatória dos sons necessários para leitura e escrita. O terapeuta deve restaurar os estágios preliminares destas atividades, fornecendo meios para o paciente diferenciar um som de outro, reconhecer a extensão de sons correspondentes a um dado fonema e representar fonemas generalizados por letras. Duas técnicas são utilizadas nestes casos: a primeira recorre a métodos táteis e visuais associados à articulação dos sons já descritos anteriormente com relação à linguagem oral; e a segunda, mais importante para Luria (1970b), é pautada no significado das palavras por meio de palavras auxiliares.

Normalmente durante as primeiras fases de retreinamento, o paciente constantemente tem que confiar em passos intermediários partindo da escrita para o ditado. Porém, gradualmente, os passos intermediários tornam-se abreviados. Ele começa a experimentar os vários sons que de certo modo a um observador destreinado é totalmente indetectável. Eventualmente este processo torna-se automático e escrever aparece para recuperar seu caráter direto original. Mesmo nos estágios finais, entretanto, a análise cuidadosa revelará que a estrutura do processo novo é radicalmente diferente da função original (LURIA, 1970b, p. 416).

Na afasia motora eferente, a dificuldade não está na escrita individual de letras, mas sim na escrita de uma série de letras em uma ordem particular para formar uma palavra. Como a organização serial dos sons das letras é danificada, o problema está em treinar o paciente para identificar os sons representados por símbolos escritos para reconhecer e preservar sua seqüência, isto é, restaurar o esquema da palavra, compreendendo que os sons dependem da posição das diferentes sílabas e letras. Assim, as técnicas devem objetivar a externalização do esquema seqüencial das palavras, iniciando

com sílabas simples, depois complexas até chegar a palavras inteiras, utilizando-se de exercícios de construção de sílabas, palavras e sentenças, bem como repetição oral das mesmas, que fazem retornar a atividade de escrita para um nível voluntário, consciente e mudam radicalmente a base da escrita mediante o controle imediato do esquema seqüencial das palavras. Somente a repetição não é suficiente para o estabelecimento do esquema interno das palavras. São necessários exercícios de comparação de palavras com raízes comuns, prefixos, sufixos e com elementos idênticos pela leitura, escrita, cópia. Além disso, o paciente, primeiro, necessita verbalizar as palavras e sons, depois, gradativamente, passa a sussurrar até ser capaz de escrever sem a mediação externa.

A leitura, tanto quanto a escrita pode ser prejudicada em diversos estágios por uma lesão cerebral e sua restauração dependerá da característica do distúrbio apresentado. Danos na área occipital podem levar à perda da habilidade para reconhecer grafemas cuja desordem primária é de caráter visual e as técnicas utilizadas têm o objetivo de reabilitar a discriminação visual. Outra desordem de leitura aparece nos casos de afasia acústica, cujo problema está relacionado à discriminação de fonemas, enquanto que, na afasia motora aferente, a dificuldade encontra-se na correta pronúncia das letras das palavras lidas. Na afasia temporal, o paciente é capaz de reconhecer palavras, porém é incapaz de reconhecer uma simples letra, enquanto que, na afasia motora eferente, a dificuldade se encontra na passagem de uma sílaba para a outra ou inabilidade para preservar a correta seqüência de letras.

Diversos métodos são utilizados, muitos deles semelhantes aos empregados pelos professores no processo de ensino de leitura para crianças, sendo que a reabilitação de leitura em suas fases iniciais é realizada por meio do treino da leitura externalizada e somente no final esta externalização torna-se menos importante, passando à leitura silenciosa. A recuperação da leitura está sempre associada à recuperação da escrita e seus métodos se assemelham. Luria (1970b) revela que um paciente para quem a estrutura interna das palavras é facilmente instável substitui adivinhando ao invés de uma leitura genuína. Tais adivinhações podem estar baseadas em impressões muito fragmentárias de palavras, embora o processo de leitura pareça bem preservado, no entanto, a tendência para confiar em ideogramas visuais no lugar de uma genuína análise da palavra é maior ou mais eficaz por intermédio do contexto. Nas fases iniciais de reeducação, quando ainda não estão restabelecidos os esquemas internos de sucessões adequadas e a estrutura morfológica das palavras, a leitura contextual pode ser bastante perigosa, porque pode

suplantar o processo de leitura analítica completamente e impedir a restauração da habilidade para ler com precisão. Assim, a reeducação dos pacientes com afasia motora aferente, mediante a leitura pelo reconhecimento de palavras como ideogramas, deveria ser empregada com cautela e só deveria ser introduzida em uma fase em que foi bem restabelecido o esquema das palavras para servir como meios de autocorreção para os ideogramas de leitura. Esta é uma parte importante do processo de leitura e não pode ser executada se o paciente não puder analisar os componentes auditivos e morfológicos das palavras.

De acordo com Luria (1970b), a deterioração da **compreensão da linguagem gramatical** é encontrada com maior freqüência do que se supõe em uma primeira impressão tirada de uma conversa com pacientes afásicos. Um grande número de pacientes com afasia motora e todos que sofreram danos nas áreas parieto-occipitais possuem afasia semântica, cujo defeito principal está relacionado à compreensão de construções lógico-gramaticais.

Na afasia motora, a dificuldade de compreensão resulta de um distúrbio na dinâmica verbal do pensamento e na perda da linguagem interna, sendo que a verbalização auxilia na organização e compensação. Para Luria (1970b), o exercício mais efetivo envolve leitura de construções complexas, como *acima* e *em cima de*, em uma voz distinta e expressiva. Às vezes diagramas ajudam a compreender as relações de elementos diferentes dentro das orações e estes diferem pouco dos usados em textos comuns de gramática⁴³. Em casos extremamente severos, as orações são quebradas nas partes componentes e as partes são consideradas em várias combinações, sendo que a efetividade destas medidas dependerá da severidade do prejuízo de fala interna e na consciência com que os exercícios são levados a cabo.

Luria (1970b) assevera que é mais difícil restaurar a linguagem compreensiva em casos de afasia semântica, em que o distúrbio primário é a inabilidade para compreender a estrutura gramatical inteira de uma sentença, relacionando as partes com o todo. Existem duas formas de reabilitação: a primeira trabalha com o *senso de linguagem* que o paciente retém, isto é, sua capacidade de reconhecer o significado de certas construções gramaticais com base em sua familiaridade; a segunda consiste na divisão de sentenças complexas em suas partes e na análise de cada uma das partes componentes, este mais adequado para o autor. Diversas técnicas podem ser utilizadas, como o uso de meios

⁴³ Diagramas que expressam preposições, Vide Anexo G.

auxiliares para ajudar o paciente na compreensão de construções gramaticais que representam relações (genitivas, espaciais, nominativas): divisão de frases em seus componentes, uso de desenhos e figuras para representar relações, transformação das frases com o uso de pronomes e análise por meio de perguntas orientadoras. O paciente vai se dando conta que só pela análise gramatical consciente ele pode entender construções que não são imediatamente compreensíveis e, por conseguinte, adota tal análise gradualmente como parte do pensamento cotidiano dele.

A **restauração da fala gramatical** ocorre em casos que envolvem lesões das partes anteriores nas áreas de fala do córtex e o paciente é capaz de compreender, de forma relativa, relações lógico-gramaticais, mas a função predicativa da linguagem encontra-se prejudicada. Nomeia objetos individualmente, mas a fluência e a organização da linguagem no aspecto predicativo, que depende da linguagem interna, está impedida e, em sua verbalização estão ausentes verbos, sujeito e partes subordinadas das sentenças orais, que são substituídas por gestos ou mímica, característica da *fala telegráfica*. Luria (1970b) assevera que a restauração da fala expressiva pode ser alcançada substituindo o esquema dinâmico interno perdido por ajudas externas, como um esquema externo de orações muito simples que ele pode aprender a dividir em assunto e predicado, sendo ensinado a perceber que qualquer declaração que envolve uma única palavra será incompleta⁴⁴. Além disso, devem ser proporcionadas instruções que o obriguem a unir um verbo ou adjetivo a todo objeto mencionado para transformar a única palavra em uma declaração ou julgamento, aprendendo a criar padrões de oração. Em um distúrbio severo do "sentimento para idioma", este objetivo é extremamente difícil de alcançar, podendo ser substituídos os esquemas fraseológicos perdidos por um esquema externo para representar as relações entre objetos e conduzir ao conhecimento consciente as regras gramaticais básicas utilizadas em fala normal. Em síntese, para Luria (1970b), o objetivo da terapia é possibilitar a substituição dos meios externos por um dinâmico esquema interno de sentenças, primeiro aprendendo a utilizar diagramas elementares que especifiquem o número de palavras a serem utilizadas nas sentenças ou fixem as relações concretas entre diferentes palavras para auxiliar na análise e elaboração de formas gramaticais que vão sendo construídas de maneiras mais e mais complexas, até que estes meios externos tornem-se parte do esquema interno do paciente e se automatizem⁴⁵.

⁴⁴ Anexo G, diagramas de construção de sentenças.

⁴⁵ Vide Anexo G, diagrama de construção de sentenças.

A restauração dos processos ativos de pensamento é realizada em casos que envolvem lesões da área frontal que modifica a fala ativa, todavia a estrutura gramatical da fala está preservada, apesar de o paciente ser incapaz de iniciar uma narrativa espontânea. Luria (1970b) elucida que o pensamento espontâneo não é uma característica primária da mente humana, pois a criação de uma intenção, sua expansão dentro de um esquema interno para sua expressão e sua transformação em fala gramatical é produto de um longo desenvolvimento que se inicia na infância, dependendo da comunicação da criança com os adultos e do domínio da fala complexa gramatical. O primeiro fator é responsável pela emergência de problemas com os quais o pensamento tem que lidar; o segundo dá à criança modelos de diálogo que se transformam de meios de comunicação em meios de pensamento. Com o domínio final da estrutura gramatical da linguagem, os processos de pensamento são executados automaticamente sem que se detectem imediatamente seus mecanismos. Com os pacientes, uma forma de estabelecer a “unidade espontânea” do pensamento, que torna possível a restauração deste aspecto da atividade intelectual, é utilizar séries de estímulos externos para extrair passos sucessivos de padrões de pensamento que foram rompidos no esquema dinâmico interno. Assim, o paciente pode aprender a aplicar os estímulos que são apresentados inicialmente pelo terapeuta, como pode responder a eles, poderá se comunicar com outras pessoas, sendo transformados em processos correspondentes da atividade mental interna (ex.: JOGOU, quem jogou? Onde jogou? Com quem jogou? Quando jogou? Onde jogou?, etc.). Em outras palavras, pelo uso de técnicas de treinamento especiais, pode-se dar ao paciente os meios pelos quais se conduz os processos de pensamento contínuo, que seriam como “próteses dinâmicas”, de acordo com Luria (1970b). Muitos estudos demonstraram que tal reorganização da atividade mental é possível e que os sistemas que resultam podem compensar a dinâmica prejudicada dos processos mentais.

Em resumo, Luria (1970b) entende que a restauração de funções prejudicadas por lesões cerebrais não é a recuperação da função em sua forma original, e sim uma reorganização do sistema danificado (intrasistêmica) ou a reorganização entre os sistemas cerebrais (intersistêmica) valendo-se de estruturas mediadas que possibilitem que determinada atividade, antes automatizada, passe a ser executada ao nível da consciência. Para isso, o terapeuta deve conhecer a natureza da lesão e suas consequências, sua estrutura interna ou essência e não os sintomas aparentes.

Um programa de reabilitação fundamentado no conhecimento da natureza da função transtornada é em grande parte baseado no curso normal de desenvolvimento da função. São empregadas freqüentemente técnicas auxiliares que são modificações dos modos nos quais são executadas tais funções normalmente. Porém, nunca se faz o retreinamento de um paciente com afasia traumática exatamente repetindo o curso normal do desenvolvimento. Normalmente, novos processos que previamente não tiveram nenhuma relação no sistema funcional transtornado têm um papel principal na reorganização. Às vezes a função original deve ser demolida em vários passos que podem ser externalizados e o processo psicológico novo representa o domínio de um modo novo. Este tipo de retreinamento raramente culmina na automatização completa da função reorganizada e nunca resulta em uma função que é idêntica à que estava perdida. A direção consciente, o curso sistemático de retreinamento é o único método de compensar uma falha que surge de uma lesão cerebral primária. Ao reorganizar a função transtornada é possível restabelecer atividades que uma vez apareceram desesperadamente perdidas (LURIA, 1970b, p. 458).

É possível observar, aqui, que, embora estes estudos estivessem integrados à medicina, Luria não abandona o conceito vigotskiano de vias colaterais de desenvolvimento, baseado em mecanismos culturais, para a superação de danos biológicos.

Somente uma concepção da matéria que, nela mesma, descubra sua negatividade e, por conseguinte, a capacidade de produzir novas qualidades e graus de evolução superiores pode proporcionar, para Kosik (2002), a possibilidade de explicar, materialisticamente, o novo como uma qualidade do mundo material. Este parece ter sido o intento de Luria ao estabelecer as relações entre a estrutura cerebral e as funções superiores da consciência, explicando a realidade psicológica com base em sua gênese, mediante o desenvolvimento e ilustração de suas fases, seus momentos de transformação e movimento, bem como a superação do desenvolvimento puramente biológico pelo histórico-cultural. Defendia a superação de um tipo de desenvolvimento por um outro, qualitativamente superior, e que estava coerente com os encaminhamentos dados em sua sociedade pós-revolucionária. Esta idéia também se faz presente nas técnicas que desenvolve para a recuperação de funções perdidas em caso de danos cerebrais.

Para esta empreitada, entende-se que Luria se apropriou e utilizou o que Kosik (2002) denomina método dialético de investigação, que compreende três graus:

1. minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
2. análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material;
3. investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento (KOSIK, 2002, p. 37).

Assim, para Kosik (2002), sem pleno domínio deste método qualquer dialética torna-se uma especulação vazia. Da vital, caótica, imediata representação do todo, portanto, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais e depois retorna ao seu ponto de partida, transformando-o num todo articulado e compreendido, possibilitando o entendimento verdadeiro da realidade. “A dialética **não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade**, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSIK, 2002, p. 39).

3.3. Os estudos na área da deficiência mental

No princípio da década de 1950, Luria dedicou-se ao estudo do papel da fala na formação do comportamento normal em crianças pequenas e a incapacidade desta em assumir suas funções regulativas nas crianças com determinado tipo de deficiência mental. Neste período, passou a trabalhar no Instituto de Defectologia que Vigotski havia fundado, realizando diversos experimentos para entender o desenvolvimento da regulação verbal no comportamento, comparando a influência da fala na organização do comportamento de crianças normais em diversas idades e em crianças que possuíam diversas formas de retardamento mental (LURIA, 1992). Tais estudos foram publicados na obra *Problemas da Atividade Nervosa Superior em Crianças Normais e Anormais* (Tomo I, Moscou, 1956 e Tomo II, Moscou, 1958) parte traduzida para o francês como *A Criança Retardada Mental* (1974) e o artigo intitulado *A Criança Mentalmente Atrasada: breve estudo sobre as características da actividade nervosa superior nas crianças oligofrênicas* (Moscou, 1960), publicado no Brasil com o título *O Papel da Linguagem na Formação de Conexões Temporais e a Regulação do Comportamento em Crianças Normais e Oligofrênicas* (1991b), que corresponde ao capítulo VI do livro publicado em francês.

É importante salientar a grande utilização de termos pavlovianos nestas publicações, que Luria (1992) explica em seu livro autobiográfico da seguinte forma:

Nos anos que se seguiram à Segunda Guerra, houve uma grande retomada do interesse pela fisiologia pavloviana, como um meio de explicação de **todas** as formas de comportamento humano e animal. Esta tendência influenciou meu trabalho por alguns anos. Os pontos fortes da fisiologia pavloviana estavam no uso extensivo que fazia de modelos de laboratório

do comportamento, e as sofisticadas formas de experimentação que havia desenvolvido ao longo dos anos. Ainda que o uso que eu fazia dos modelos de laboratório tivesse muito em comum com o que faziam os da escola pavloviana, eu fazia também diversas restrições aos métodos pavlovianos, na forma como eram então aplicados. Em particular, achava que apresentavam uma explicação por demais simplificada e mecanicista do comportamento humano, que atribuía muita importância aos conceitos de reforço e condicionamento, isto é, à formação de conexões temporárias entre estímulos e respostas. Os pavlovianos mais dogmáticos aplicavam esses conceitos como se o comportamento das crianças em diversas idades representasse a mera acumulação quantitativa de princípios simples de estímulo e resposta, enquanto eu e os outros que haviam trabalhado com Vigotski acreditávamos que o comportamento das crianças sofria mudanças qualitativas ao longo de seu desenvolvimento (LURIA, 1992, p. 111-112).

No início destes trabalhos, o método motor combinado, já utilizado por Luria (1992) em seus primeiros estudos, estava sendo empregado largamente por pesquisadores pavlovianos. Estes comparavam estímulos verbais dados às crianças para apertar o bulbo de borracha quando um estímulo luminoso de determinada cor era apresentado, como a apresentação de comida seguida de um sinal a um animal, explicando a atitude da criança ao resolver o problema como uma forma de condicionamento pavloviano.

Na minha opinião, os acadêmicos pavlovianos negligenciavam o fato de que todo estímulo dado a uma criança, especialmente estímulos do tipo “aperte” ou “não aperte”, evocava uma generalização derivada de um conceito. Depois de um ou dois testes, a maioria dos seres humanos passariam a formular uma regra geral do tipo “devo apertar quando surgir uma luz vermelha” ou “não devo apertar quando a luz for verde”. Se era correta minha estimativa da reação do sujeito à essa situação, a criança não estava reagindo aos reforços verbais de um experimento de condicionamento. Na verdade, estaria tentando descobrir uma estratégia geral adequada àquele experimento em particular. Acreditando que esses experimentos com reforço verbal estavam mal-conduzidos, decidi fazer um estudo dos mecanismos reais subjacentes à formação de tais respostas motoras (LURIA, 1992, p. 113).

Assim, sem fugir completamente das diretrizes pavlovianas, outro método experimental foi desenvolvido por Luria (1992), no qual eram dadas instruções verbais às crianças que evocassem respostas motoras simples, estudando até onde elas seriam capazes de seguir as instruções. As tarefas eram modificadas para que crianças de diferentes idades e características neurodinâmicas pudessem ser estudadas. A dúplici linguagem utilizada pelo autor fica evidente no trecho que se segue:

O comportamento das crianças normais só começava a cair sobre controle verbal com uma idade de quatro anos. Com seis anos, não tinham mais qualquer dificuldade na realização deste tipo de tarefa. [...] Em termos pavlovianos, resumimos este padrão de mudanças, relacionadas ao aumento de idade, nas respostas a instruções verbais, falando do desenvolvimento gradual da seletividade e da plasticidade dos processos nervosos. Dentro do *corpus* teórico desenvolvido por Vigotski, falamos da formação gradual de modelos complexos de programas de comportamento motor verbalmente controlados (LURIA, 1992, p. 115).

Em seguida, foram desenvolvidos experimentos semelhantes com crianças deficientes mentais que demonstraram, no caso de deficiência mais severa, incapacidade de criar programas mais complexos de comportamento enquanto que as crianças cuja deficiência era mais branda eram capazes de responder corretamente a problemas mais simples. Transformar os resultados das pesquisas em uma *estrutura conceitual pavloviana* não era uma tarefa fácil, de acordo com Luria (1992, p. 117):

À primeira vista, eram aparentes duas possibilidades. Talvez as dificuldades da criança fossem causadas por um desbalanço entre excitação e inibição, ou talvez fossem causadas por uma plasticidade insuficiente dos processos nervosos. Estas explicações surgiram ligadas aos conceitos fisiológicos pavlovianos, mas a terminologia não deve obscurecer as idéias centrais. [...]

Das duas explicações, preferíamos aquela que se concentrava na falta de plasticidade e na inércia dos processos neurais das crianças deficientes. [...] Ao contrário de muitos fisiologistas pavlovianos dogmáticos, no entanto, que pensavam que a combinação de uma falta de plasticidade e de um desbalanço entre processos excitatórios e inibitórios explicaria o retardamento mental, nós achávamos que essa explicação era insuficiente, e que se fazia necessária uma abordagem mais sofisticada do problema. Como pôde prever, usamos a linha de raciocínio adiantada por Vigotski para discriminar entre as diferentes formas de retardamento comportamental e para constituir uma base mais firme para os experimentos sobre os princípios neurodinâmicos do retardamento. A distinção primária era entre um comportamento organizado com base em processos superiores e mediados e um comportamento baseado em processos naturais.

Apenas tendo clara esta posição de Luria, só revelada após o afrouxamento da censura stalinista, é possível compreender a grande discrepância terminológica de seus trabalhos que, se tomados isoladamente e sem o pano de fundo contextual, podem ser entendidos como fases “intelectuais”, podendo ser classificadas levianamente, como: “fase freudiana”, “fase vigotskiana”, “fase pavloviana” e retomada da “fase vigotskiana” no final de sua carreira. Só com a clareza desta demarcação histórica, foi possível apresentar os trabalhos anteriores a este período e o atual que será descrito a seguir.

É importante salientar que, somente se estes estudos de Luria, em que a *linguagem* utilizada é pavloviana, forem apresentados a um leitor que tenha uma visão de conjunto e contextualizada da obra luriana, será possível *ler nas entrelinhas*, sob o aspecto superficial e terminológico, cuja função política é evidente, os conceitos vigotskianos ou a base marxista da obra luriana. Infelizmente, este não é o caso da maioria dos leitores e tradutores que primam pela fragmentação e descontextualização das obras e dos autores. Tal fato pode ser ilustrado pela apresentação feita do livro traduzido para o francês *A Criança Retardada Mental* (1974), onde, já na contra-capá, é explicitado que Luria se baseia amplamente na obra de Pavlov para desenvolver seus estudos com crianças deficientes mentais. A preocupação em aclarar os termos pavlovianos por parte do tradutor é tão grande que, no final do livro, há quase um novo capítulo, como *notas do tradutor*, expondo ao leitor o significado de termos como: reflexos condicionados de excitação, reflexo incondicionado, excitação sensorial e inibição, com a seguinte explicação:

No início deste século, os trabalhos do Russo Ivan Pavlov fizeram grande barulho no mundo científico. Encontraram na U.R.S.S. um terreno propício ao seu desenvolvimento e constituem atualmente a base de numerosas explicações em todos os domínios.

No Ocidente, em contrapartida, sem que caia no esquecimento, a teoria pavloviana é muito pouco explorada, e pouco conhecida nas suas bases.

É para compensar este estado de coisas e permitir ao leitor compreender as numerosas referências que são feitas neste livro, que julgamos útil recordar os princípios básicos do condicionamento e de sua inibição (LOUIS, 1974, p. 236).

Não se vê necessidade, aqui, em expor a conseqüência destas afirmações com tal apresentação da obra de Luria no Ocidente. Outro aspecto importante é como esta obra é considerada pelos tradutor na *introdução*: “três aspectos nos parecem caracterizar primeiramente atrasados mentais (cuja debilidade é apenas um degrau na terminologia de Luria)” (LOUIS, 1974, p. 7). Em seguida, os editores definem as três características da abordagem luriana, em tom crítico, como: a) “Uma rejeição – mais aparente que real – do método dos testes; b) Uma atitude decididamente organicista na etiologia dos retardos mentais; c) Uma análise clínica extremamente minuciosa dos casos observados quer se trate de provas psicológicas ou de experiências psicofisiológicas” (LOUIS, 1974, p. 8 - 13).

Em relação à crítica que Luria faz aos testes padronizados, o tradutor expõe que estes ainda seriam melhor que as definições vagas dadas pelo autor e que “não é verdadeiro

que os soviéticos não utilizavam testes: pois encontrarão numerosos exemplos neste livro. O que falta, é a medida; sem dúvida encontrarão numerosas provas cujo parentesco com ítems dos nossos testes não saberíamos se seria negado” (LOUIS, 1974, p. 8). Em relação à análise e descrição detalhada dos graus de deficiência mental e possibilidades educativas destas crianças, o tradutor observa que o livro pode contribuir grandemente para o trabalho de educadores que se dedicam à educação especial. Mas chama a atenção do leitor em seu último parágrafo:

Em atenção aos leitores que não estão familiarizados com a noção de condicionamento tal como aparece em Pavlov e em seus continuadores, um dos tradutores - o doutor Kugener - apresenta esta noção num curto anexo. Trata-se aqui das noções que se encontram na escola russa: não se surpreenderá, por conseguinte, da ausência de referências a outros trabalhos como os que se encontram na escola americana, em B. F. Skinner notadamente (LOUIS, 1974, p. 13).

Este parágrafo não só reafirma a base pavloviana dos estudos de Luria descritos neste livro, como dirige o leitor a uma possível associação com a linha behaviorista de entendimento e análise do comportamento humano, comum nos EUA.

A *etiologia organicista* do retardo mental, apontada pelos editores/tradutores, baseia-se na distinção que Luria faz entre crianças que possuem um *atraso* em desenvolvimento, possível de ser superado mais rapidamente, podendo ser educadas nas escolas regulares, e crianças que possuem uma *deficiência mental verdadeira*, que necessitariam de métodos, recursos e ambiente educativo diferenciado ou *Escola Especial*.

Quando realizamos este trabalho, sabíamos que os especialistas faziam uma distinção entre duas formas básicas de retardamento mental, excluindo-se aquele retardamento provocado por lesões cerebrais localizadas e o grupo, ainda hoje obscuro, dos “distúrbios cerebrais mínimos”. Chamávamos um dos tipos de “astenia geral”. Este tipo de retardamento é geralmente causado por subnutrição ou algumas doenças somáticas. A outra forma é a deficiência mental verdadeira, e é causada pela intoxicação cerebral intra-uterina, traumas congênitos e, em alguns casos, fatores genotípicos. Como os dois tipos de retardamento freqüentemente apresentam sintomas comuns, a distinção entre eles não é tarefa fácil. Tentamos usar nossa categorização geral, do desenvolvimento da auto-regulação verbal como um meio de diagnosticar as duas formas. Pela nossa hipótese, no retardamento associado com a astenia geral os sintomas do distúrbio seriam resultantes de uma disfunção dos processos somáticos inferiores. Se fosse este o caso, as características neurodinâmicas associadas à excitação e inibição do sistema motor seriam mais deficientes que aquelas ligadas ao sistema verbal, superior. Decorreria disto que o sistema verbal, mais

preservado, poderia ser usado para ajudar a superação das insuficiências neurodinâmicas do sistema motor.

A situação seria diferente para as crianças que sofressem de uma deficiência essencial. Nossa hipótese era que suas funções superiores, incluindo seu sistema verbal, seriam mais afetadas que as funções inferiores. Assim, a fala destas crianças seria de pouca valia na reorganização de seu comportamento ou para compensar alguns de seus defeitos (LURIA, 1992, p. 121-122).

No primeiro caso, de acordo com Luria (1992), como os defeitos estavam localizados no sistema motor, seria possível utilizar o sistema verbal para controlá-lo, enquanto nas crianças *verdadeiramente* deficientes os distúrbios neurodinâmicos dos processos verbais eram mais pronunciados do que os distúrbios motores, que dificultavam e, dependendo do grau de deficiência, impediam o estabelecimento de um sistema funcional que coordenasse os componentes verbais e motores.

Estas observações, contudo, segundo Luria (1992), foram feitas sob condições artificiais de laboratório, para que fosse possível generalizar as leis, seria necessário investigar o comportamento natural das crianças com o objetivo de compreender as possíveis distorções oriundas das condições de laboratório e, para isso, foram empreendidas diversas observações em berçários no final da década de 1950. Tal pesquisa tinha como proposta descrever como a instrução verbal entra em conflito com o ambiente físico imediato nas crianças mais novas e como se dá o processo gradativo de domínio da instrução verbal sobre os estímulos deste ambiente. Em síntese, ele observou que o comando verbal puro assume sua função de controle apenas por volta de três anos e meio e torna-se estável, isto é, a criança é capaz de segui-lo mesmo quando este entra em contradição com o que vê, por volta de quatro anos.

Os estudos de Luria (1974) com crianças deficientes mentais serão descritos utilizando-se a terminologia do próprio autor, a qual, na atualidade, encontra-se em desuso, mas, na época, era amplamente utilizada. Mais importante do que a terminologia são os conceitos *subliminares* por ele utilizados em relação às diversas formas de deficiência mental, que podem servir de *pistas* para a compreensão deste tema ainda nebuloso atualmente.

No início de seu estudo, Luria (1974) apresenta algumas reflexões sobre o problema do retardo mental e seu estudo. Entende que uma das questões centrais está na identificação das crianças com deficiência mental e o fornecimento de uma educação especial conforme suas características.

O que são exatamente as crianças atrasadas mentais e como podemos distingui-las das outras crianças cuja educação foi negligenciada? Nos países capitalistas, sustenta-se há muito tempo que as crianças atrasadas mentais são crianças normais, mas que têm capacidades hereditariamente inferiores, estas, em relação a uma vasta porção da população infantil que, conseqüentemente, não pode receber uma educação completa nas escolas comuns (LURIA, 1974, p. 17).

Nestes países, segundo Luria (1974), o procedimento utilizado é o de separar os grupos de crianças, em torno dos dez e onze anos, de acordo com o resultado de testes psicológicos de nível intelectual que se apóiam na perspicácia e em conhecimentos gerais das crianças. Depois, as crianças são divididas em grupos: grupo A das crianças que necessitam de um programa mais avançado; grupo B, com resultado médio nos testes, e; grupo C, com resultados inferiores, que são consideradas incapazes de receber uma educação completa.

É claro que um tal sistema de seleção das crianças, julgadas com fraco nível intelectual, demonstra abertamente um pré-juízo social de classe. O sistema sempre é utilizado em país capitalista. Uma incapacidade de resolver tarefas fixas, exigindo perspicácia e certo conhecimento geral, não separa as crianças cujas limitações são hereditárias. É perfeitamente natural que as crianças criadas em um meio familiar abastado e intelectual tenham todas as chances de desenvolver sua sagacidade, de adquirir um leque muito mais amplo de cultura geral. Reciprocamente, as crianças de trabalhadores, cujo meio familiar é menos abastado, recebem menos atenção; seus conhecimentos são em geral mais limitados, sua facilidade verbal e sua atividade intelectual menores. Estas crianças, com uma boa inteligência concreta têm piores notas em tarefas que exigem vivacidade e cultura, base destes testes de nível (LURIA, 1974, p. 18).

Assim, para Luria (1974), esta divisão faz com que as crianças do grupo C, que são da classe social menos privilegiada, recebam uma educação de nível inferior, enquanto que as crianças mais preparadas das classes privilegiadas se beneficiariam de uma educação que lhes permitisse ocupar, posteriormente, uma posição superior dentro da sociedade. Os métodos de seleção de crianças por suas capacidades eram considerados falsos pelo autor, não só em função de seu pré-julgamento de classe, mas porque se apoiavam em teorias falsas.

Estes métodos de seleção, e eles são sempre numerosos nos países capitalistas, têm por argumento que o atraso mental pode ser tratado como uma variante das capacidades, determinada pela hereditariedade e que há um grupo bastante importante entre as crianças normais que não podem estudar em escolas comuns em razão das suas fracas capacidades inatas.

De acordo com esta teoria, as possibilidades de desenvolvimento ulterior da criança não dependem das condições do seu ambiente, mas são pré-determinadas pelas capacidades mentais hereditariamente dadas. É difícil negar que crianças diferentes têm características diferentes. Ao lado de crianças fleumáticas, lentas, encontram-se as crianças sanguíneas, vivas. As crianças diferem na força, no equilíbrio e na habilidade do seu sistema nervoso (LURIA, 1974, p. 19).

Os pesquisadores soviéticos, segundo Luria (1974), demonstraram que crianças com temperamentos diferentes necessitavam de métodos individuais de trabalho que dependiam de suas características particulares. Estes métodos, embora diferenciados, deveriam possibilitar a sistematização necessária dos conteúdos e fazer avançar o desenvolvimento da criança.

Em certas condições, com métodos de instrução convenientemente estabelecidos e com a aplicação e a sistematização necessárias, mesmo as crianças de capacidade natural inferior podem seguir o programa de uma escola comum sem dificuldade e receber uma educação completa e convenientemente equilibrada no curso da qual estas capacidades formam-se e desenvolvem-se ainda mais (LURIA, 1974, p. 20).

Para Luria (1974), a escola é considerada o local onde as capacidades inatas das crianças *se formam e se desenvolvem para níveis superiores* e cada uma necessita de métodos adequados e de hábitos de trabalho escolar que desenvolvam tais capacidades, compensem suas dificuldades e aumentem suas chances de desenvolvimento mental. Considera um grave erro subestimar sua importância e considerar que as capacidades inatas definem o destino das crianças. Em outras palavras, seria um erro atribuir a um talento inferior inato as dificuldades encontradas pelas crianças durante sua educação.

Aqui, é possível observar, mesmo que de forma implícita, a dialética entre objetivação e apropriação que, de acordo com Duarte (2000b), constitui a própria dinâmica do trabalho na perspectiva marxista. Sendo o trabalho a atividade fundamental humana que constitui a realidade social, o processo de apropriação se dá quando o homem utiliza o que está posto na natureza, incorporando-a à sua prática social. Neste processo, ocorre a objetivação, isto é, a transformação da natureza em natureza humanizada, ou seja, portadora de características humanas. Assim, “o homem, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana” e “ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva”, sendo que “a objetivação também resulta em produtos que não

são físicos, como a linguagem, as relações entre os homens, o conhecimento, etc.” (DUARTE, 2000b, p. 118).

Luria (1991b, 1974) esclarece que, diferentemente dos animais, o homem assimila a linguagem oral e a partir dela pode assimilar a experiência do gênero humano. Quando a criança vai à escola e aprende a ler, escrever e realizar contas, ela assimila uma experiência humano-social, o que jamais conseguiria apenas com a interação direta e imediata com o ambiente. É por meio da generalização verbal que ela se apropria de um novo fator de desenvolvimento que se torna fundamental para sua formação mental.

O desenvolvimento mental através da aquisição da experiência humano-social por meio da linguagem é o terceiro tipo de desenvolvimento, que não existe nos animais e que constitui a maior conquista do gênero humano. Para os animais há apenas evolução; com o homem começa a história e, com ela, os tipos de comportamento que podem ser considerados como produtos desta história social, e não como produtos biológicos (LURIA, 1991b, p. 124; 1974, p. 179).

É neste processo, isto é, na relação dialética entre apropriação e objetivação que vão surgir ou se objetivar novas forças e necessidades humanas, decorrentes de novas ações que se desenvolvem mediante o enriquecimento da própria atividade humana. “A possibilidade de desenvolvimento histórico é gerada pelo fato de que a apropriação de um objeto gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades” (DUARTE, 2000b, p. 120). A superação do biológico pelo cultural, que compreende a unidade dialética de mente-corpo (objetivo-subjetivo), sociedade-indivíduo, sintetiza o processo de humanização no qual cada indivíduo é inserido desde o início na história da humanidade. Nesta inserção, no entanto, serão reproduzidas e recriadas nele as aptidões e funções humanas historicamente formadas, que não se concretizariam somente pelo desenvolvimento e maturação biológica.

Mesmo assim, Luria (1974) não nega a existência de crianças com deficiência mental, que apresentam problemas para adquirir novas técnicas e novos conhecimentos, bem como compreender as explicações dos professores, apesar dos esforços obstinados destes. O retardo se revela claramente quando são abordados problemas mais abstratos e um estudo atento da história do desenvolvimento da criança revela que sofreram alguma patologia cerebral grave durante sua vida intra-uterina ou nos primeiros anos de vida, que ocasionaram prejuízo na totalidade de seu desenvolvimento mental.

Uma das características da criança deficiente mental, para Luria (1974), está no fato de não conseguir ultrapassar o nível da percepção imediata dos objetos, tendo dificuldades em estabelecer relações entre os mesmos em função de uma percepção fragmentada. Com o desenvolvimento do pensamento verbal, a criança normal vai avançando da utilização de recursos externos para ações internas com signos, fruto da escolarização, enquanto que a criança deficiente mental apresenta dificuldades nesta transposição de processos externos para internos, como o cálculo mental ou o pensamento categorial. Um atraso na formação das operações internas de síntese pode ser considerado uma característica importante da criança atrasada mental. Este atraso, ao aparecer em suas idéias e seu conhecimento, tem relação estreita com o atraso da linguagem e os sistemas complexos de associação que se formam a partir da linguagem.

Segundo Luria (1974), a dificuldade no desenvolvimento das formas mediadas mais complexas do comportamento fica evidente, também, no comportamento da criança retardada mental, relatada pelos professores como: incapacidade de manter a atenção por muito tempo em uma tarefa, apresentando fadiga e agitação; comportamento negativista, opondo-se a qualquer controle de seu comportamento; e insensibilidade em relação ao seu próprio sucesso. Tais problemas, tanto cognitivos como comportamentais, não podem ser atribuídos à simples insuficiência de “talento” ou de caráter. Para ele, as crianças atrasadas mentais ou oligofrênicas, como chamam os médicos (do grego oligo = pouco e phrénos = espírito), sofreram de uma doença cerebral no período intra-uterino ou na infância, e isto perturba o desenvolvimento mental. Todas as particularidades do seu funcionamento mental e do seu comportamento não são, por conseguinte, resultantes de uma diversidade natural de características individuais, mas da doença grave que sofreram. Resulta em um desenvolvimento anormal do funcionamento cerebral e esta concepção do atraso mental implica a análise científica das características particulares da atividade cognitiva e do comportamento da criança atrasada. A existência de uma lesão cerebral grave, fonte do desenvolvimento mental anormal, requer uma descrição meticulosa das causas e formas clínicas da doença que produziu este desenvolvimento anormal e a análise da fisiologia específica das funções superiores, características de um cérebro lesado. Portanto, não é possível compreender as perturbações psicológicas (descritas pelos educadores), a não ser caracterizando o atraso mental por meio de um estudo clínico meticuloso da patologia da atividade nervosa perturbada da criança. A análise clinico-fisiológica dos sintomas do atraso mental e o estabelecimento de uma patologia fundada nas ciências naturais são as

tarefas mais importantes da ciência pedagógica no que diz respeito ao atraso mental, de acordo com o autor.

Em seguida, Luria (1974) defende a necessidade das descrições detalhadas dos males que afetam a criança em seu desenvolvimento intra-uterino, como condições inflamatórias, traumatismos, intoxicações ou parasitoses, sendo o trabalho da fisiologia moderna muito importante para a patologia das funções superiores ao descobrir os mecanismos fundamentais do desenvolvimento anormal da criança. A terminologia pavloviana é, então, utilizada para explicar a necessidade da integridade biológica dos processos neurais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim, qualquer fator patológico pode prejudicar o equilíbrio normal dos processos nervosos que tem base na excitação e inibição: quando os primeiros são afetados, a característica é de *astenia ou lentidão* para respostas e, quando os segundos são afetados, o comportamento desvia para a *agitação, excitação e impulsividade*. O prejuízo na labilidade dos processos nervosos, portanto, provoca perturbações graves como a *inércia patológica* ou a incapacidade de passar rapidamente de um sistema de conexões a outro. De acordo com Luria (1974), é possível notar traços básicos que caracterizam as modificações fisiológicas que ocorrem em condições patológicas do cérebro, que permitem ver com mais clareza as perturbações importantes da atividade mental que se desenvolvem em tais condições. A perda da força de equilíbrio e da labilidade dos processos nervosos básicos impede o cérebro de realizar as atividades complexas de análise ou de síntese e de estabelecer sistemas complexos de conexões temporárias. Esta perda faz com que as relações formadas sejam instáveis e qualquer influência acidental perturba os sistemas complexos, reduzindo a eficiência do córtex cerebral e tornando a conexão que foi estabelecida fragmentária e rígida. Estas condições patológicas destroem as possibilidades de participação da linguagem na organização dos processos mentais e a linguagem é base das conexões mais complexas do segundo sistema de sinalização. A complexidade das conexões da linguagem requer um equilíbrio e uma labilidade particular dos processos nervosos e a sua perturbação torna impossível a formação deste segundo sistema complexo de conexões.

Para Luria (1974), as lesões cerebrais que provocam o retardo mental suprimem as bases sob as quais se edifica todo o desenvolvimento futuro da criança. O trabalho com crianças mais velhas e adultos que sofreram lesões é completamente diferente daquele com as crianças com retardo mental, pois os primeiros, por meio de uma *educação*

adequadamente organizada, já puderam desenvolver suas funções psicológicas superiores, cujo papel é fundamental no processo de reabilitação das funções perdidas. Assim, apenas uma análise clínica baseada em pesquisas e estudos científicos sobre as modificações patológicas no desenvolvimento da atividade nervosa superior possibilitará elaborar técnicas de compensação mediante a aprendizagem e controle de sua deficiência nestas crianças. Para o autor, na criança e no adulto, a mesma lesão cerebral provoca resultados completamente diferentes e as conseqüências para a criança dependem, em grande parte, não somente da gravidade da lesão, mas da fase de desenvolvimento no curso da qual ocorre a lesão e dos sistemas precisos que destruiu. Portanto, para compreender a importância de uma lesão cerebral para o futuro desenvolvimento da criança, é necessário refratar a apreciação das conseqüências desta lesão pelo prisma do desenvolvimento, condição vital da análise científica bem sucedida.

Luria (1974) segue esclarecendo que as crianças retardadas mentais, transferidas para escolas especiais, formam um grupo restrito em relação às crianças que estão freqüentando as escolas comuns e têm dificuldades para seguir o programa escolar. É possível descrever, dentre as crianças que apresentam baixo rendimento escolar nas escolas comuns, pelo menos três grupos. O **primeiro grupo** compreende crianças normais, mas que, por uma razão ou outra, foram negligenciados no plano pedagógico. Estas crianças, porque em certas condições não adquiriram o saber ou a experiência necessária, são impedidas de seguir o ritmo do resto da classe e destacam-se do fluxo geral do programa. As razões que fazem uma criança ser negligenciada no plano pedagógico e ficar em atraso, podem ser variadas, de acordo com Luria (1974). Neste grupo, há crianças que, por um motivo qualquer, como uma doença infecciosa seguida de quarentena, entre outras, não vêm à escola por muito tempo e não aprendem os métodos e as técnicas como o cálculo, por exemplo, que seus companheiros dominam. Se estas crianças não recebem instruções individuais suficientes, parecerão atrasadas e, não conhecendo os métodos adequados, começam a se arrastar detrás da classe. No início, farão esforços para recuperar, pois se desesperam, depois se tornam crianças "intelectualmente passivas". Estas constituem uma grande parte do grupo das crianças que não têm êxito na escola, segundo Luria (1974).

Sem desconsiderar a existência de problemas afetivos, Luria (1974) inclui, neste grupo, as crianças para quem a ausência de desejo de aprender resulta de um conflito afetivo com um professor, com a classe ou a família. Alguns entre eles perdem confiança quando cometem erros e são persuadidos falsamente da sua incapacidade, vivendo um

longo conflito afetivo e cessando de estudar ativamente. Estas crianças, no entanto, não têm nada em comum com as crianças atrasadas mentais e, com uma ajuda individual, continuarão seus estudos em escolas comuns.

O **segundo grupo**, que difere dos retardados mentais, compreende as crianças cujo cérebro é normal, mas apresentam distúrbios nas áreas periféricas, sendo que a maior parte destas crianças tem uma deficiência auditiva. A audição normal é uma condição muito importante para um desenvolvimento mental completo, estas crianças continuam normais em suas outras capacidades, mas ficam atrasadas no desenvolvimento do pensamento verbal e não têm êxito a escola. Tais crianças, para Luria (1974), devem ser confiadas a escolas especializadas para este tipo de deficiência, onde métodos especiais são utilizados para instruí-las, facilitando o desenvolvimento de sua linguagem e assegurando um desenvolvimento intelectual normal.

Luria (1974) apresenta, ainda, um **terceiro grupo** de crianças que estão nas classes normais e não conseguem êxito, mas não são retardadas mentais, apesar de denominadas de “fracas” ou “astênicas”. Podem ter sofrido um mal infeccioso, traumatismo craniano ou uma distrofia prolongada e, embora apresentem um cérebro normal e aprendam com sucesso, são obstruídas consideravelmente pelo cansaço que apresentam com muita facilidade. Assimilam bem por um curto período e após alguns minutos, apresentam-se fatigadas e desatentas, incapazes de acompanhar toda a atividade intelectual complexa. Algumas apresentam indolência ou sonolência e outras distração, como se a instrução nas condições das escolas comuns excedesse suas forças. Tais crianças devem ser educadas em condições especiais, em escolas para crianças “neurologicamente enfraquecidas”, cuja composição da classe e programa, organizados especialmente para seguir o seu ritmo de compreensão, evitaria conflitos graves que podem ocorrer se as exigências feitas forem impossíveis de serem realizadas por elas.

Vê-se, aqui, em meio à abundância de termos pavlovianos, que Luria não abandona a ênfase dada à educação escolar e ao desenvolvimento de técnicas e procedimentos culturais que visem a superação de danos orgânicos. Nesta ótica, destaca a importância da educação social na superação dos descompassos em desenvolvimento, tal como propõe Duarte (2000b, p.147): uma educação que não vise a satisfação das necessidades espontâneas, “mas sim um processo que produza necessidades cada vez mais elevadas nos indivíduos, cada vez mais enriquecedoras”.

É importante salientar que todos estes serviços educativos especializados sugeridos eram oferecidos gratuitamente pelo governo soviético. Além disso, estes três grupos de crianças, descritos brevemente por Luria (1974), não fazem parte do grupo de crianças consideradas como deficientes mentais ou oligofrênicas, objeto de seu estudo. Estas constituem o grupo mais grave, pois sofreram uma lesão cerebral precoce que provocou um desenvolvimento anormal da atividade mental, sendo educadas nas condições especiais de uma escola auxiliar.

Em seguida, Luria (1974) enfatiza a etiologia da deficiência mental como orgânica, isto é, possível de ser verificada, identificada e diagnosticada por meio de exames. Cita como causas lesões cerebrais decorrentes de crises epiléticas, traumatismos cranianos, infecções e intoxicações fetais, toxoplasmose, rubéola, fórceps utilizado inadequadamente, hemorragia cerebral, asfixia neonatal, entre outros. Tais problemas ocasionam perturbação no desenvolvimento das funções dos hemisférios cerebrais, dificultando o desenvolvimento mental.

Luria (1974) afirma que as dificuldades das crianças oligofrênicas são observadas desde os anos pré-escolares, apresentando atraso para andar e aquisição da linguagem oral, bem como desenvolvimento lento de todas as demais habilidades. Sua linguagem oral e pronúncia são primitivas e estereotipadas, quando colocadas em situação de jogo, devido à sua compreensão deficiente da situação, nem sempre podem desempenhar o papel esperado por outras crianças, apresentando também uma total incompetência se confrontadas com exigências novas.

Em idade escolar, tais crianças apresentam grandes dificuldades para acompanhar o programa escolar na escola comum, pois esta exige da criança processos de abstração e de generalização mais complexos do que lhes era exigido antes da escolarização. Luria (1974) entende que para fazer a transição para um novo tipo de comportamento, a criança deverá desprender-se dos hábitos que tinha, inibindo sua atitude espontânea de considerar como jogo todas as coisas da vida e adotando uma "atitude escolar" (pelo menos até certo ponto). Esta atitude constitui um traço específico único da educação escolar que precisa ser desenvolvido.

A escola desenvolve conceitos científicos que vão caminhando das experiências concretas para modos de pensar baseados na abstração e generalização, isto é, um modo de pensar baseado na análise e síntese com base na abstração primária de signos no lugar das precedentes relações com o mundo, que eram diretas, práticas e estáveis, o que requer uma

reorganização cortical radical, segundo Luria (1974). “O caráter *abreviado indireto* das ações mentais, cuja base é a linguagem interna, constitui um dos traços fundamentais da psicologia do aluno” (LURIA, 1974, p. 50). É possível observar a facilidade com que o aluno normal reorganiza seu comportamento e forma "atos mentais" novos e complexos em seu processo de escolarização, o que é completamente diferente em crianças oligofrênicas.

As crianças oligofrênicas são incapazes de reorganizar as formas habituais de comportamento desenvolvidas durante a idade pré-escolar e seus comportamentos e atenção são instáveis durante o trabalho escolar. Apresentam dificuldades na abstração e impossibilidade de estabelecer novas relações ou de compreender as atividades, restringindo-se à execução mecânica das instruções dadas pelo professor, mesmo sem compreendê-las. “O caráter mecânico e fragmentário da atividade escolar, vinculado à incapacidade de assimilar novos temas, aparece mesmo durante as primeiras fases de aquisição da leitura, da escrita e da aritmética” (LURIA, 1974, p. 52).

A criança oligofrênica reproduz somente fragmentos do conjunto de informações oferecidas na escola e, freqüentemente, as simplifica, pois associações estereotipadas ocorrem e obstruem a execução das tarefas e problemas. Luria (1974) esclarece que sua orientação no ambiente, formação de idéias e operações intelectuais possuem traços específicos, diferentes da criança normal. O mundo da criança pequena limita-se ao lugar onde vive, à rua onde anda e às relações com os adultos com quem está em contato, seu conhecimento do mundo externo aumenta ao ingressar no jardim de infância e em seguida na escola. Passa a conhecer o seu endereço e avaliar de modo correto as relações entre os diferentes membros da família, assimila rapidamente os conceitos de irmão, de irmã e tio. No jogo, estabelecerá as ligações e as relações que existem entre os objetos do mundo externo, as suas informações e com o discurso, todas as ligações e relações estabelecidas pela linguagem serão acrescentadas à sua experiência direta, conferindo à simples percepção visual do mundo um conhecimento de caráter abstrato.

O conhecimento do mundo exterior, no entanto, na criança oligofrênica, é restrito e pobre devido à inércia das ligações entre as idéias, decorrente de um empobrecimento das percepções e do conhecimento. Um dos distúrbios mais graves está localizado nos processos de análise e síntese visuais, sendo incapazes de dar uma idéia geral ou ultrapassar os limites da percepção imediata, incluindo o que percebem em um sistema de relações maior, dificultando e limitando todas as suas operações mentais como

classificação, comparação e generalização. Esta característica determina peculiaridades de seu comportamento, como a utilização e emprego adequado de instrumentos e signos, o cumprimento de regras e adaptação a situações novas apresentam-se perturbados.

De acordo com Luria (1974), nem todas as crianças oligofrênicas são iguais, existindo três tipos específicos de acordo com a gravidade do retardo: *idiotas*, *imbecis* e *débeis*. Os primeiros são incapazes de aprendizagem sistematizada ou escolar e de tomar conta de si mesmos, sendo tratados, muitas vezes, como inválidos crônicos, embora toda sua educação deva ser voltada para o desenvolvimento de hábitos necessários à sua autonomia e, se possível, para adaptar-se a trabalhos simples. Apresentam movimentos estereotipados como balanços do tronco, batidas das mãos, acenos de cabeça e sucção dos dedos. Os movimentos precisos das mãos estão perturbados, necessitando, com frequência, de auxílio para se lavar, vestir, pentear, alimentar e deitar, possuindo dificuldades também no controle dos esfíncteres. A linguagem é restrita a sons incoerentes, às vezes sendo apáticos e desatentos, com dificuldades na formação de reflexos condicionados simples.

As perturbações apresentadas pelos *imbecis*, segundo Luria (1974), são menos graves, embora tenham dificuldades nos movimentos voluntários precisos das mãos, apresentando movimentos supérfluos. Incapazes de apreciar ou julgar uma situação para adequar seu comportamento, durante as lições, movem-se do lugar, andam na classe, pegam qualquer coisa que esteja ao alcance das suas mãos, quebram os brinquedos, rasgam os livros e os cadernos, seu comportamento é determinado pela esfera emocional e instintiva. Alguns se caracterizam pela indolência, apatia e inibição, enquanto outros pela desinibição, excitação e turbulência. Apresentam dificuldades na percepção espacial e a linguagem demonstra perturbação nos aspectos motores e sensoriais. A deficiência na análise e síntese auditiva dificulta a aprendizagem da leitura e escrita, a aritmética é prejudicada, pois necessita da compreensão de regras e da passagem de atividades práticas para abstratas. São evidentes os problemas em relacionar idéias, correlacionar nomes a objetos, perceber e discernir o significado de gravuras e situações, classificar objetos. Contudo, medidas específicas de reeducação utilizadas em classes especiais obtêm progressos consideráveis e podem, até certo ponto, ajudar tais crianças a compensar as suas perturbações.

Para Luria (1974), um dos grupos mais importantes inseridos nas escolas especiais é dos *débeis*. Eles não apresentam anomalias no desenvolvimento físico e suas perturbações motoras são compensadas facilmente pelos trabalhos escolares. São

superiores aos outros no que tange ao desenvolvimento da linguagem, apresentando raramente problemas graves no aspecto sensório-motor da mesma. Compreendem a linguagem que lhe é endereçada e são capazes de combinar gravuras com base em critérios ligados a situações concretas. No curso de sua educação, são mais rápidos para compreender a situação escolar e adaptar-se às exigências do educador, realizam exercícios individualmente cuja explicação é dada verbalmente, mas tal capacidade é limitada. A aprendizagem das regras elementares da gramática e da aritmética, no entanto, necessitam de uma aprendizagem prolongada. Contudo, no curso de sua aprendizagem, seu desenvolvimento é suficiente para adquirir uma capacidade de trabalho socialmente útil.

Dependendo da região onde se localiza a lesão, é possível encontrar variantes clínicas que caracterizam as dificuldades das crianças oligofrênicas, apresentando um determinado traço ou dificuldade e a ausência de outros. A identificação tanto do local em que se situa a lesão, quanto das conseqüências apresentadas por ela, permite a elaboração de métodos especiais para o trabalho com estas crianças⁴⁶.

Outra característica das crianças oligofrênicas, de acordo com Luria (1974), é a particularidade de seu reflexo de orientação. Todo organismo busca se adaptar de forma eficaz às variações de seu ambiente e se orientar corretamente nele, para isso, distingue e seleciona os sinais que são importantes, eliminando outros. Os animais, por exemplo, apresentam o mais simples e típico reflexo de orientação, que possibilita sua sobrevivência. No homem, tal reflexo é muito mais complexo devido à linguagem, pois seu desenvolvimento, gradativamente, vai *filtrando* os estímulos ambientais a partir de instruções verbais que se apóiam em conseqüências importantes para o indivíduo. Uma criança que concentra a sua atenção sobre a solução de um problema, pára de atender aos estímulos parasitas, não reagindo ao rangido da porta ou ao barulho de outro lado da janela, isto é, estímulos sem relação com o que se ocupa não despertam o seu interesse.

Com a criança oligofrênica, ocorre o contrário, em conseqüência do distúrbio de atenção, possuindo dificuldades para fixar a sua atenção na classe, traço que a diferencia das crianças normais. A focalização da atenção no aluno normal decorre do fato dos estímulos parasitas não despertarem nenhum reflexo de orientação, enquanto que, na criança atrasada mental, os estímulos apresentados pelo professor não provocam um reflexo de orientação nítido ou destacado, o que conduz a um desvio da atenção para toda a

⁴⁶ Luria (1974) descreve, detalhadamente, a conseqüência de determinadas lesões localizadas em crianças e as estratégias possíveis de trabalho nas escolas e salas especiais.

espécie de estímulos parasitas. A criança torna-se incapaz de reter as instruções dadas pelo professor e diz ou faz a primeira coisa que lhe vem à mente, não conseguindo concentrar-se no trabalho escolar ou ouvir as explicações.

Outra particularidade das crianças oligofrênicas, apontada por Luria (1974), diz respeito à sua atividade nervosa superior. A criança vem ao mundo possuindo uma série de reflexos arcaicos ou respostas inatas do organismo, desencadeados pela ação de certos estímulos bem definidos como o reflexo de sucção, de agarrar, pestanejar dos olhos, tosse, etc. No curso das primeiras semanas de vida, as respostas condicionadas vão se basear nos reflexos arcaicos e, com o desenvolvimento do funcionamento nervoso superior, o número de reflexos condicionados aumentam, tornando-se mais complexos, conexões novas se formam a partir de elementos especificamente humanos, como a participação do segundo sistema de sinais (a fala). Na criança oligofrênica os reflexos condicionados naturais desenvolvem-se lentamente e, em certos casos, é difícil estabelecer reflexos condicionados artificiais. Há casos em que os reflexos arcaicos permanecem e há uma perturbação significativa da diferenciação ou discriminação de estímulos tanto visuais quanto auditivos e, às vezes, olfativos, táteis e gustativos.

A elaboração de símbolos verbais dos objetos, dos seus atributos, dos fenômenos reais e a possibilidade de utilizar estes símbolos verbais em sua comunicação com outros e em seu pensamento expõem *a extraordinária constituição do sistema nervoso superior específico do homem*. O homem aperfeiçoou consideravelmente os sinais de segunda ordem, sinais dos sinais primários, as palavras puderam ser pronunciadas, entendidas e vistas, designando cada coisa percebida diretamente pelas pessoas no seu mundo externo e interno, sendo utilizadas não somente para as suas comunicações mútuas, como para o seu discurso interno. A importância das palavras se explica, portanto, pela sua predominância sobre outros sinais, embora permaneçam sempre como segundo sistema de sinalização "da realidade". Assim, o controle da linguagem verbal permite ao homem discriminar os traços importantes e substanciais dos objetos e fenômenos, abstraindo destes os traços sem importância e sem significado; permite-lhe desenvolver um conhecimento generalizado da realidade e criar uma experiência histórica que pode ser conservada nas palavras e na linguagem.

Através de diversos experimentos e utilizando o método motor combinado, Luria (1974) demonstra que a capacidade de seguir instruções verbais e estabelecer o sistema funcional que une respostas motoras e verbais é impossível em oligofrênicos

severos (imbecis e idiotas), enquanto que nos menos severos (débeis) é possível, embora com maior lentidão em relação às crianças normais. Para ele, quando se compara o estabelecimento de sistemas de conexões simples e sistemas de conexões relativamente complexos, observa-se que os sistemas de conexões complexos apresentam nos oligofrênicos uma série de traços característicos: 1) não há uma expressão verbal adequada nos relatos verbais da criança; 2) estabelecem-se lentamente; 3) tornam-se progressivos e estáveis mais lentamente que as conexões simples; 4) extinguem-se facilmente quando o reforço é suprimido, quando há uma falha na experimentação e quando ocorrem estímulos parasitas; 5) são inertes e não podem ser transformados diante de uma dificuldade.

O grande problema na educação dos oligofrênicos, segundo Luria (1974), é vencer a inércia patológica dos estereótipos e conexões inertes, refazendo e acelerando as novas conexões. É possível distinguir, ainda, de acordo com a particularidade da atividade nervosa superior, três grupos entre os oligofrênicos: a) que a relação entre os processos de base (excitação e inibição) estão equilibrados; b) que predomina o processo excitatório; e c) que predomina a inibição.

O primeiro grupo possui um tipo de atividade nervosa superior comum às crianças normais, embora sejam mais lentas no estabelecimento de respostas condicionadas quando comparadas às crianças normais da mesma faixa etária. A inibição de respostas condicionadas ou a extinção da diferenciação de estímulos ocorre somente quando o estímulo é sucedido por um estímulo parasita. Os desvios mais graves em relação à norma, alerta Luria (1974), são observados no estabelecimento de conexões complexas com perturbações graves na explicação verbal, inércia das conexões previamente estabelecidas e a formação lenta das diferenciações complexas.

O segundo grupo é mais suscetível à inibição externa, isto é, à extinção das respostas condicionadas em decorrência de estímulos parasitas que causam excitação constante, desviam o foco da atenção e conduzem a respostas impulsivas. Apresentam, também, em suas formulações verbais, diversas conexões colaterais decorrentes de estímulos externos e estereótipos verbais, havendo uma predominância do processo excitatório associado a uma falha na inibição interna.

O terceiro grupo, no entanto, apresenta um predomínio da inibição que se caracteriza por excesso de tonicidade das respostas motrizes ou inércia do analisador motor, formando movimentos perseverativos. A intensidade das respostas condicionadas é reduzida e seu tempo de latência é maior, suas respostas verbais são extremamente breves,

monossilábicas, havendo um grande intervalo entre a pergunta e a resposta, uma vez que a inércia patológica, neste grupo, é ainda mais forte (LURIA, 1974).

O grande problema acenado anteriormente, em relação à educação dos oligofrênicos, segundo Luria (1974) está relacionado ao desenvolvimento da linguagem, nestas crianças. A linguagem, postula Luria (1991b, 1974), não é apenas um meio de generalização, é também a base do pensamento e um meio para regular o comportamento. Ao assimilar palavras e ao usá-las, a criança analisa e sintetiza os fenômenos do mundo exterior, utilizando a experiência de todo o gênero humano e não só sua experiência individual. Começa a classificar os objetos, percebê-los e memorizá-los de maneira diferente. Por meio da palavra, que reflete as conexões e as relações da realidade, descreve os métodos das ações futuras, convertendo-se num dos meios mais importantes de autorregulação do comportamento. “O fato de que o homem regula o seu próprio comportamento com a ajuda destes sinais, é o que diferencia essencialmente a sua atividade mental do comportamento dos animais” (LURIA, 1991b, p. 126; 1974, p. 181).

As etapas pelas quais as crianças normais passam no desenvolvimento da linguagem, ao assimilar os discursos que lhe são dirigidos, começam com a compreensão do tom geral, depois das palavras distintas e por último do conteúdo das combinações complexas. Na primeira etapa, a criança só compreende o discurso do adulto se este estiver envolvido numa situação concreta, com ações concretas, da qual ela é testemunha. Até aproximadamente dois anos, a ordem verbal perde seu efeito se seu conteúdo entrar em conflito com a situação na qual a criança está inserida. Luria (1991b, 1974) informa que, somente por volta dos três anos e meio, a percepção do discurso e a execução das tarefas formuladas verbalmente determinam a atividade da criança de forma independente das condições ambientais em que é comunicada. A partir dos quatro anos, a criança será capaz de formular uma regra própria, com base na instrução dada pelo adulto, e controlar seu comportamento. É justamente este processo que se encontra prejudicado nas crianças oligofrênicas. As investigações demonstraram que a dificuldade criada pela dinâmica do sistema motor da linguagem constitui um fator psicológico importante que impede a realização de ações complexas pela criança mentalmente atrasada. A linguagem da criança só pode regular os seus processos motores se os processos nervosos subjacentes à linguagem forem mais móveis e mais concentrados do que os processos nervosos em que se baseiam as reações motoras. Mas as conexões da linguagem da criança oligofrênica são

ainda menos móveis do que as suas reações motoras e convertem-se, com facilidade, em formas estereotipadas.

Durante o desenvolvimento, a criança oligofrênica assimila a linguagem, mas os processos nervosos em que esta se baseia mostram desvios patológicos em função da lesão sofrida e não permitem o aparecimento de sistemas complexos e móveis de conexões, necessários para o funcionamento normal da linguagem, a qual perde o papel ativo necessário para a atividade intelectual e para a regulação do comportamento (LURIA, 1991b, 1974).

A discriminação ou abstração e a generalização ou sistematização são operações fundamentais da cognição. A capacidade mental do homem de generalizar os objetos, apesar da sua diversidade, e de incluí-los em uma mesma categoria, graças à discriminação precisa, demonstra seu poder de operar não somente com percepções visuais imediatas, mas por conceitos complexos discriminados pelos quais é possível tirar conclusões sobre numerosos atributos do objeto de uma categoria dada. Estes conceitos podem ser transmitidos de geração em geração e sua compreensão permite transmitir a experiência comum à humanidade, é o combustível do processo educativo da criança e um fator fundamental para seu desenvolvimento. O desenvolvimento da ciência, para Luria (1974), revela que estas características do pensamento humano são produtos da atividade social, do trabalho e, sobretudo, da linguagem.

A linguagem, no entanto, não é composta somente de elementos isolados, representa sistemas de relações significativas e, para compreendê-la, não basta entender o significado das palavras isoladamente, e sim colocá-las em relação umas com as outras. Grande parte das dificuldades da criança oligofrênica concentra-se neste processo. Para Luria (1974), o educador deve ser informado desta deficiência, que cria na criança atrasada mental uma das dificuldades essenciais em sua educação, pois complica o processo de aquisição de um novo saber.

Os experimentos desenvolvidos por Luria (1974) para estudar a estrutura das relações significantes, tanto através de respostas vasculares involuntárias quanto através de respostas verbais voluntárias, demonstraram que a criança normal, ao longo do desenvolvimento, vai deixando de apresentar reflexos de orientação diante de palavras cuja similaridade é fonética, e vai, gradativamente, apresentando-os diante da similaridade de significado entre as palavras. O resultado destas experiências mostrou que um sistema ordenado de relações significantes é dominante no espírito da criança normal, afastando

qualquer outra ligação, como, por exemplo, a baseada na semelhança do som, que não é levada em consideração, estabelecendo um sistema seletivo de relações significantes importante para a atividade intelectual da criança.

É possível utilizar certos métodos de aprendizagem em que o educador, durante a instrução, discrimina uma palavra graças ao contexto significativo, permitindo consolidar o significado de uma palavra e inibir rotas extra-contextuais inadequadas ao seu significado. Assim, auxilia a criança a perceber que as palavras diferem em significado embora se assemelhem foneticamente. Luria (1974) enfatiza que a aprendizagem corretamente estruturada pode corrigir as direções incorretas das ligações feitas pelas crianças oligofrênicas e, ao mesmo tempo, estabilizar os sistemas significantes da criança.

As atividades desenvolvidas pelo educador, que auxiliem a criança oligofrênica a discriminar características de objetos, gravuras, desenhos e situações, tanto quanto as que auxiliem na generalização, isto é, inclusão destes em categorias, são fundamentais. É importante ter claro que o processo é lento e gradativo, e sua consolidação e estabilidade dependerão da severidade da deficiência apresentada pela criança. Em crianças cuja deficiência é mais grave, é necessário trabalhar a percepção dos erros cometidos. Há, ainda, diferenças relacionadas às particularidades da atividade nervosa superior de cada criança, que exigirão do educador condutas diferenciadas, como de contenção e controle da impulsividade nas crianças em que predomina o processo excitatório e estimulação mais intensa com reforço constante naquelas em que se destaca o processo inibitório (LURIA, 1974).

Em síntese, Luria (1974) estabelece considerações importantes sobre as crianças oligofrênicas:

- Possuem deficiência mental verdadeira, cuja causa primária é biológica e detectável por exames clínicos objetivos;
- Apresentam modificações na atividade elétrica do cérebro e particularidades na dinâmica dos reflexos (simples e complexos);
- Apresentam como sintomas uma perturbação na análise-síntese dos estímulos e no papel da linguagem como reguladora do comportamento;
- Apresentam um reflexo de orientação patologicamente alterado, que impede a atenção seletiva;
- Apresentam transtorno considerável na labilidade e flexibilidade do sistema nervoso, que se apresenta como patologicamente inerte;

- Há uma perturbação da formação de sistemas que combinem e coordenem atividades motoras e verbais.

Partindo destas conclusões, Luria (1974) chama a atenção para o diagnóstico diferencial que possibilita identificar as crianças oligofrênicas, e que necessitam de educação especializada em escolas especiais, de outras, como as que a educação foi negligenciada, as deficientes auditivas, as que possuem distúrbios afetivos e neurológicos diversos, que podem continuar freqüentando as escolas comuns com apoio diferenciado. Além disso, é necessário conhecer os princípios que governam a perturbação da criança oligofrênica, sua peculiaridade em função da gravidade da lesão e características do sistema nervoso superior. Somente assim é possível desenvolver métodos pedagógicos científicos de compensação de seus distúrbios.

Luria (1974) propõe que deve ser superada a visão de que, para estas crianças, por terem danos irreversíveis em seu funcionamento mental, qualquer influência pedagógica conduziria apenas a melhorias insignificantes. Ele defende o trabalho dos especialistas sobre oligofrenia e a análise séria, de base científica, das perturbações apresentadas por estas crianças, revisando seus fundamentos. Suas experiências demonstraram que um sistema educativo corretamente organizado pode chegar, em certos limites, a ajudá-las a compensar suas perturbações, permitindo-lhes dominar certas particularidades patológicas do seu comportamento e adaptar-se às condições da vida diária, realizando um trabalho socialmente útil. Outras experiências revelaram que um sistema de medidas pedagógicas, fundamental no trabalho da escola especializada, pode funcionar em estreita ligação com medidas médicas e corretivas, estabelecendo ações terapêuticas que tenham efeito sobre as particularidades patológicas do funcionamento cortical e padrões corretivos que ofereçam meios educativos determinados para que a criança domine suas perturbações.

Observa-se que, novamente, Luria destaca a importância da escola, do ensino sistematizado e corretamente organizado para a superação das dificuldades e das deficiências apresentadas pelas crianças, tanto orgânicas, decorrentes de lesões, quanto pedagógicas.

Luria, portanto, partindo de uma perspectiva marxista, mesmo sob o jargão pavloviano, toma o que Saviani (2004) denomina de indivíduo concreto como seu objeto de estudo. Segundo este autor, a Psicologia deveria tomar como objeto não o indivíduo empírico, como sempre ocorreu nas mais diversas correntes psicológicas, mas o indivíduo

concreto. “O empírico é aquilo que cai sob o campo de nossa percepção sensível; é o aparente, aquilo que aparece diante de nós. É, portanto, de certo modo, uma abstração, pois nossa percepção sensível não alcança as múltiplas conexões e relações que o configuram” (SAVIANI, 2004, p. 44). Já o concreto é a síntese destas múltiplas relações e determinações, síntese de relações sociais.

Assim, uma ciência da subjetividade humana, isto é, a ciência dos indivíduos como sujeitos singulares, para reconstruir a teia de relações que caracteriza o seu objeto, terá que partir do empírico, ou seja, do indivíduo tal como ele se manifesta em nossa representação imediata, em nossa intuição. Nesse momento, o complexo da subjetividade nos aparecerá como um “todo caótico”. Procedendo a sua análise, isto é, recorrendo à abstração, chegaremos a enunciar as suas características básicas na forma de categorias simples e gerais, a partir das quais reconstruiremos a síntese de relações que define o indivíduo que será entendido, agora, não mais de modo caótico, de forma sincrética, mas como uma rica totalidade de relações e de determinações numerosas (SAVIANI, 2004, p. 45).

A Psicologia, desde que obteve seu estatuto como ciência a partir do final do século XIX, tem realizado apenas o primeiro movimento, segundo Saviani (2004), afirmando-se como de caráter empirista, isto é, reduzindo o complexo ao simples. Esta redução é operada pelas diversas correntes atuais que “naturalizam” as características humanas, que, em sua essência, são históricas (TULESKI, 2004). Assim, foi possível demonstrar o quanto Luria se opôs a uma Psicologia que operasse tal reducionismo. A busca de uma “nova” psicologia, que compreendesse o indivíduo concreto, trouxe consequências importantes para o entendimento dos processos de desenvolvimento/aprendizagem e para o encaminhamento da educação escolar.

Para Luria (1991b), a importância da Psicologia como ciência que possibilita a compreensão do homem enquanto ser histórico-social é evidente. Para alcançar este objetivo, a Psicologia deveria superar as concepções idealistas presentes na *psicologia descritiva ou subjetiva* que estudava as formas superiores da consciência humana como manifestações do espírito, e a *psicologia naturalista científica ou fisiologista*, que procurava estudar com precisão e explicar pela causalidade os processos psicológicos elementares, definindo suas leis objetivas e extrapolando suas conclusões para os processos superiores.

Ultrapassar os limites das descrições mecanicistas simplificadas das habilidades elementares, por meio de uma análise científica das formas mais complexas da atividade

psíquica do homem, era imperativo para superar a crise que cindia a psicologia. Luria (1991b) expõe que foi Vigotski quem apontou a possibilidade de superação desta crise, mas somente quando a psicologia tomasse como objeto de estudo as formas superiores e especificamente humanas da atividade consciente, enfocando-as cientificamente, explicando suas origens, definindo as leis objetivas as quais se subordinam por meio das mediações entre o sujeito e o contexto social. Enfim, o homem deveria ser estudado nas peculiaridades que o diferenciam dos animais e que o tornam dotado de funções psicológicas de alta complexidade, qualitativamente novas.

O homem vive e atua em um meio social. Sente necessidades e procura satisfazê-las, recebe informação do meio circundante e por ele se orienta, forma imagens conscientes da realidade, cria planos e programas de ação, compara os resultados de sua atividade com as intenções iniciais, experimenta estados emocionais e corrige os erros cometido. (LURIA, 1991b, p. 1).

Devido às características próprias do homem como ser histórico e social, que permitiram, dentre outras coisas, o desenvolvimento da própria ciência, Luria (1991b) vai ressaltar a importância da Psicologia enquanto ciência, que estuda o psiquismo humano e sua importância prática no campo da indústria ou do trabalho, na área educativa, no âmbito da medicina e jurídico, possibilitando soluções para situações desumanizadoras, promovendo o desenvolvimento e restabelecimento de funções psicológicas superiores, ou seja, a humanização propriamente dita de todos os homens, portadores de deficiência ou não.

É possível identificar estes princípios nas concepções de Vigotski e em todos os estudos de Luria, independentemente de, no estágio stalinista, como aqui demonstrado, os princípios marxistas terem sido associados a terminologias pavlovianas. Assim, embora discordasse de tal associação, Luria utilizou este expediente lingüístico para dar continuidade às suas pesquisas, objetivando driblar a censura stalinista para poder continuar trabalhando e, ao mesmo tempo, mantendo-se fiel, em essência, ao materialismo-histórico dialético e aos conceitos elaborados junto com Vigotski.

Como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dar-se-ia pela aquisição da linguagem oral espontânea e avançaria com a aquisição das demais formas de linguagem sistematizadas, como a escrita e a aritmética, entre outras, a consciência ou capacidade do indivíduo de controlar intencionalmente seu comportamento tem seu ápice

de desenvolvimento a partir das formas mais elaboradas de pensamento mediadas cultural e socialmente e promovidas no interior da instituição escolar. Assim, ao efetuar uma investigação do pensamento ou da psique de qualquer indivíduo, o interesse imediato para os psicólogos soviéticos era o estudo da situação do indivíduo na comunidade, sua posição social, sendo que grande parte das orientações procuravam solucionar os problemas no âmbito coletivo e não individual. Tal concepção é diferente da adotada pela prática psicoeducacional atual, que, em estreita relação com o modelo neoliberal, atribui ao indivíduo a responsabilidade pelo seu fracasso ou sucesso.

Conforme já discutido anteriormente, é importante salientar que os encaminhamentos e regulamentações dadas à psiquiatria e à psicologia na União Soviética tinham base no processo de transformação da sociedade, empreendido sob a liderança de Lênin logo após a Revolução de 1917. Este processo, no período de governo leninista era desenvolvido mediante reuniões anuais do Partido, com ampla participação dos dirigentes, cientistas e da população, nas quais eram estabelecidos os planos e formuladas as leis regulamentares após debates extensivos. No entanto, após a morte de Lênin, este quadro muda radicalmente e muitas das deliberações foram tomadas apenas pela cúpula do Partido, a qual passa a ter o poder de definir e rechaçar teorias, estudos e publicações científicas, estabelecer regras e diretrizes.

Mesmo assim, a importância dada à educação na sociedade soviética pós-revolução era grande, inclusive no governo Stálin, e isso se evidencia no fato de que, logo após a Revolução de 1917, a União Soviética possuía mais da metade da população analfabeta. Segundo Pinkevich (1937), no ano de 1914, os analfabetos constituíam 78% da população e, em 1935, este número passou a ser apenas 8%. Houve ampliação da rede de escolas em todos os níveis de ensino, de bibliotecas e produção editorial, praticamente triplicada em duas décadas.

Wortis (1953) destaca que, a partir de 1936, após várias discussões nos círculos psicológicos e pedagógicos, o partido comunista adotou uma importante Resolução que orientou de forma efetiva a psicologia soviética para a valoração da razão consciente e a prática concreta. Esta Resolução, denominada de *Erros Pedagógicos*, de julho de 1936, foi considerada como um acontecimento decisivo para o desenvolvimento da psicologia soviética, que assinalou a síntese entre a psicologia e a pedagogia. Anos depois, o *Plano Quinquenal para a Medicina* (1946-1950), na seção dedicada à psiquiatria, explicita

claramente que, enquanto a psiquiatria está incluída no plano médico, a psicologia integra o plano para a educação (WORTIS, 1953).

Muitas das discussões incluídas na Resolução de 1936, em particular no que diz respeito aos testes padronizados, no entanto, já haviam sido apontadas por Vigotski e Luria em seus primeiros escritos. É interessante destacar que, justamente quando as obras destes autores são questionadas e, posteriormente, criticadas e proibidas como anti-comunistas e anti-marxistas, o partido apropria-se de maneira superficial e dogmática de suas críticas para proibir o uso de testes, sem considerar o referencial teórico que deu base para as mesmas, ao contrário, rechaçando-o.

A nova Psicologia atrelada à Educação ofereceria as bases teóricas sobre o desenvolvimento e aprendizagem humanos, mas a tarefa de dirigir e educar a criança cabia ao mestre ou educador não só em relação às suas competências cognitivas, como morais. Assim, corrigir o comportamento inadequado era uma tarefa da pedagogia em comunhão com a psicologia, no interior da instituição educativa, desenvolvendo ao máximo as potencialidades das crianças, sobretudo no âmbito coletivo. Luria estabelece estes encaminhamentos tanto nas sugestões práticas, em relação aos trabalhos e inserção das crianças com retardos mentais, quanto em seus trabalhos com os lesionados, no âmbito da neuropsicologia.

De acordo com Wortis (1953) e Pinkevich (1937), anteriormente à Resolução sobre os *Erros Pedagógicos* de 1936, o sistema educacional soviético encontrava-se sob grande influência de correntes psicológicas que, em seus desdobramentos práticos, utilizavam-se de testes intermináveis para avaliar as aptidões das crianças e determinar os procedimentos de ensino, alguns com influência psicanalítica, que orientavam educadores a permitir a expressão dos impulsos inatos infantis. Depois do decreto, os testes foram suprimidos e os mestres passaram a ter função fundamental dentro do sistema educacional, sendo que a tônica passou a ser a produção de mudanças por meio de atividades habituais ou pedagógicas e, mesmo reconhecendo as disposições naturais de cada criança, consideravam estas a base sob a qual se desenvolveriam as capacidades por meio da educação e disciplina apropriadas. Uma das principais funções do educador era descobrir os interesses e aptidões especiais da criança e contribuir para seu desenvolvimento. O acento recaía, portanto, sobre a atividade criadora orientada para um fim e estimulada energeticamente por incentivos sociais coletivos.

Outro fato importante é que a obrigatoriedade de aproximação da psicologia com a pedagogia, estabelecida pelo Partido, paradoxalmente, impossibilitou politicamente que Luria continuasse seus trabalhos no âmbito da psicologia, em virtude das críticas sofridas, concluiu seus estudos em medicina e passou a atuar mais vinculado à psiquiatria do que à psicologia. No entanto, mesmo tendo que retomar seus estudos e atuar no âmbito da medicina por força de circunstâncias políticas, vê-se que, ainda assim, Luria deu continuidade às idéias de Vigotski sobre os sistemas funcionais do cérebro, e foi o primeiro a cunhar e explicitar o termo “neuropsicologia” sob a unidade dialética entre corpo-mente e, ao mesmo tempo, demonstrou por intermédio de métodos reeducativos objetivos, a possibilidade de restabelecimento de funções perdidas em decorrência de defeitos orgânicos.

Esta unidade dialética entre mente e corpo fica expressa desde o começo dos seus estudos, no método motor combinado, e vai se delineando mais claramente ao conceber que é na e pela atividade (que não pode ser executada sem um corpo material) que se dá a constituição do psiquismo ou a formação da consciência. Por isso, o processo de reabilitação, nos casos de afasias e traumas, parte do desenvolvimento cultural alcançado pelo paciente, intimamente relacionado à formação dos sistemas funcionais de alta complexidade.

4. Tributo a Vigotski: o *boom* das publicações de Luria das décadas de 60 e 70.

Como já foi exposto no capítulo anterior, este período da carreira de Luria foi muito rico quanto à divulgação de seus trabalhos, sendo que grande parte deles foi publicada na época, como: *Funções Corticais Superiores* (Moscou, 1962), *Cérebro Humano e Processos Psíquicos* (Moscou, Primeiro Tomo em 1962 e Segundo Tomo em 1970), *Lóbulos Frontais e Regulação dos Processos Psíquicos* (Moscou, Luria-Homskaia, 1966), *Análise Psicológica da Resolução de Problemas* (Moscou, Luria-Tsvetkova, 1966), *Manual de Psicologia Geral* (Moscou, em quatro Tomos, entre 1967 e 1970), *Pequeno Livro sobre uma Grande Memória* (Moscou, 1968), *Mundo Perdido e Mundo Recuperado* (Moscou, 1971), *Bases da Neuropsicologia* (Moscou, 1973), *Fundamentos de Neurolinguística* (Moscou, 1975), *Neuropsicologia da Memória* (Moscou, Tomo 1 em 1974 e Tomo 2 em 1976), *Linguagem e Consciência* (Moscou, 1979), *Etapas de um Caminho Percorrido* (Moscou, 1982) (GOLDER, 1986). Sendo as duas últimas obras publicadas postumamente e a última, sua autobiografia, traduzida para a língua portuguesa como *A Construção da Mente* (1992).

Dos livros citados acima, o único que não foi possível ter acesso para esta pesquisa foi *Análise Psicológica da Resolução de Problemas* (Luria-Tsvetkova, Moscou, 1966). Destaca-se, ainda, deste período, um grande número de artigos publicados em diversas línguas. Diante da quantidade de obras, é praticamente impossível sintetizá-las ao leitor como anteriormente vinha sendo feito. Optou-se, portanto, em agrupá-las sob duas temáticas norteadoras, uma vez que o próprio autor resgata idéias e pressupostos que são retomados em diversos escritos. Assim, dentro de um mesmo tema, cada obra será citada se trouxer um elemento novo à discussão, sendo que, em outros momentos, procurar-se-á orientar o leitor sobre conceitos encontrados em obras diferenciadas.

Para melhor organizar este capítulo, foi dividido em dois temas norteadores: *gênese da atividade consciente humana*, que incorpora os estudos no âmbito da neuropsicologia e memória; e, *o papel da linguagem na formação das funções psicológicas superiores*. As publicações utilizadas foram reeditadas com ampliações e revisões do autor e têm como característica as referências a Vigotski e o destaque deste como o mestre,

responsável pelo redirecionamento de seus estudos por meio da sistematização e incorporação das bases marxistas, constituindo-se a Psicologia Histórico-Cultural (LEVITIN, 1998a, 1998b).

4.1. Gênese da atividade consciente humana

Como demonstrado, a análise crítica das idéias existentes na fisiologia e psicologia mundial sobre a localização cerebral de funções psíquicas no homem, juntamente com suas próprias investigações clínicas das alterações da atividade psíquica em diferentes tipos de lesão cerebral conduziram Luria a equacionar e revisar os pontos de vista dominantes em sua época.

Seguindo Vigotski, mostrou, por uma parte, a inconsistência da concepção de “localizacionismo estreito”, segundo o qual a cada função psíquica isolada do homem corresponde uma parte, estritamente limitada, do cérebro que a “produz”, e, por outra, do “holismo”, cujos partidários insistiam no “aporte” inespecífico de diferentes zonas do cérebro na realização de uma ou outra atividade psíquica do homem. Luria concebeu a idéia dos sistemas funcionais, compreendidos como um complexo estritamente determinado ou constelação de centros do cérebro, cada um dos quais assegura “seu” aspecto específico no processo integral de solução de uma ou outra tarefa colocada ao homem (PUZIRÉI, 1989, p. 33).

Esta nova concepção de unidade entre os processos psíquicos e sua estrutura cerebral levava em consideração a natureza semiótica mediatizada e sistêmica das funções psicológicas superiores do homem, cuja origem é social. Foi sobre este princípio, delineado inicialmente por Vigotski, que Luria vinculou o processo diagnóstico e o processo de reabilitação. Para ele apenas o estudo detalhado e pormenorizado das funções prejudicadas e a especificação das características do prejuízo tornariam possível estabelecer quais ligações e funções permaneciam íntegras.

No processo de reabilitação se trata de utilizar as ligações do sistema funcional que não foram afetadas pela lesão e também (em correspondência com a idéia, desenvolvida na teoria histórico-cultural da natureza das funções psíquicas do homem) os meios semióticos externos complementares para reconstruir e reorganizar a função psíquica alterada sobre a base de um sistema funcional novo (PUZIRÉI, 1989, p. 33).

Um dos livros de Luria que aborda este assunto é *Fundamentos de Neuropsicologia* (1981), publicado na URSS em 1973. Contém uma sistematização de diversos estudos e pesquisas realizadas pelo autor, bem como de outros pesquisadores seus contemporâneos e antecessores, cujo objetivo principal era esclarecer como se dava, objetivamente, a organização das funções psicológicas superiores. Dito de outra forma, seu fundamento se encontra no estabelecimento de alicerces sólidos para que a ciência psicológica superasse a dicotomia corpo e mente, entendendo estes dois elementos como uma unidade dialética, historicamente determinada. Outro livro de Luria, publicado em língua espanhola, cujo conteúdo é o mesmo, intitula-se *El Cérebro em Acción* (1979a). Do livro *Las Funciones Corticales Superiores del Hombre*, publicado em língua espanhola (1977) e inglesa (1980b), os Tomos I e II trazem a mesma discussão dos livros citados acima, com exceção do item cinco da parte II no qual é apresentada a estrutura e função dos lóbulos frontais, que o autor amplia e aprofunda em relação às discussões das obras anteriores. A parte III destas duas obras especifica os métodos de investigação das funções corticais superiores na presença de lesões cerebrais locais, assunto já discutido em seu livro *Afasia Traumática* (1970b). A importância dos lóbulos frontais para a atividade consciente humana é sistematizada de forma mais completa no livro *O Cérebro Humano e os Processos Psíquicos: Análise Neuropsicológica da Atividade Consciente* (1979b), embora este assunto também seja tratado de forma sintética no texto *O Cérebro Humano e a Atividade Consciente* (1998c).

Luria (1981, 1979a, 1979b, 1980c, 1977), nas obras referenciadas, objetiva a compreensão da estrutura da atividade mental, isto é, o funcionamento do cérebro, buscando a superação de duas vertentes explicativas vigentes na sua época: a compreensão do cérebro como um conjunto de sistemas reativos ou esquemas elementares que incorporam estímulos recebidos do mundo exterior e produzem respostas frente a estes estímulos e estudos que defendiam que o funcionamento cerebral se dava de forma integral ou holística. A primeira era considerada por ele como uma abordagem mecânica e passiva do funcionamento cerebral, sendo este totalmente determinado pela experiência pregressa do indivíduo, aproximando o homem dos animais, enquanto que a segunda desembocava diretamente na metafísica.

Para Luria (1981, 1979a), era importante compreender o funcionamento cerebral não só como determinado pela experiência pregressa, mas como capaz de elaborar planos e metas para o futuro, criando modelos e subordinando a eles o comportamento. Nesta

afirmação de Luria, é possível evidenciar a base marxista, em particular no que diz respeito ao caráter teleológico do trabalho. Nas palavras de Marx (1985, p. 149-150, grifos nossos):

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. **Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente.**

Nas palavras de Lukács (2004, p. 156-157):

Não somente o resultado está na consciência antes de ser realizado materialmente; esta estrutura dinâmica do trabalho se estende também a cada movimento individual: o homem que trabalha deve planejar de antemão cada um dos seus movimentos, e verificar constantemente, de maneira crítica e consciente, a realização de seu plano, se é que quer alcançar, em seu trabalho, o melhor resultado concreto possível. Este domínio consciente da consciência humana sobre o próprio corpo, que se estende também a uma parte da consciência aos hábitos, instintos, afetos, é um requisito elementar inclusive do trabalho mais primitivo.

No entanto, esta forma de compreensão do funcionamento cerebral, que considere este caráter da atividade humana, dependeria de pesquisas e estudos científicos que evidenciassem o cérebro como órgão da mente e superassem a visão mecanicista que entendia o cérebro “por analogia com uma rede telefônica” (LURIA, 1981, p. 2). O cérebro, portanto, deveria ser estudado como um sistema funcional altamente complexo, partindo-se de novos princípios.

Luria (1981, 1979a) entendia que somente por meio da investigação criteriosa, pautada em fatos reais, no resultado de observações escrupulosamente realizadas em campos complexos da ciência, como a morfologia e fisiologia, a psicologia e a clínica médica, assentada em princípios explicativos sólidos, no caso o materialismo-histórico e dialético, poderia fazer avançar a compreensão de como se constituem e estruturam as funções psicológicas superiores.

Assim, para Luria (1981, 1979a), somente uma nova abordagem no estudo das funções corticais superiores poderia realizar uma revisão ou reexame dos principais conceitos utilizados até aquele momento. O conceito de *função*, por exemplo, era

entendido como função de um tecido em particular ou de uma área em específico, o que, para ele, não era adequado a todos os usos do termo. Em analogia com funções biológicas mais complexas, como a respiração, que não se pode atribuir a um único órgão ou tecido a responsabilidade pela execução do objetivo final, e que se caracterizam, portanto, como *sistemas funcionais completos*, incorporando diversos órgãos, tecidos, etc, que compartilham de outros sistemas funcionais, procurou realizar a análise das funções complexas do comportamento humano. Assim, os *sistemas funcionais* podem ser distinguidos não somente pela complexidade de sua estrutura, como pela mobilidade de suas partes constituintes.

A presença de uma tarefa constante (invariável), desempenhada por mecanismos diversos (variáveis), que levam o processo a um resultado constante (invariável), é um dos aspectos básicos que caracterizam a operação de qualquer sistema funcional. O segundo aspecto característico é a composição complexa do sistema funcional, que sempre inclui uma série de impulsos aferentes (ajustadores) e eferentes (efetadores) (LURIA, 1981, p. 13).

Luria (1981, 1979a) explica que a estrutura sistêmica é característica das formas complexas de atividade mental, que não podem ser vistas como faculdades isoladas ou localizadas em áreas estritas do córtex. Por terem sido formadas ao longo do desenvolvimento histórico e serem sociais em sua origem e complexas e hierárquicas em sua estrutura, estando baseadas em um sistema complexo de métodos e meios culturais, implicando nas formas fundamentais da atividade consciente, deviam ser consideradas, em princípio, como sistemas funcionais complexos como demonstrou Vigotski, alterando radicalmente a abordagem básica do problema da localização de funções no córtex cerebral.

Enquanto as formas superiores da atividade consciente são sempre baseadas em certos mecanismos externos – torna-se perfeitamente claro que esses apoios externos ou artifícios historicamente gerados são elementos essenciais no estabelecimento de conexões funcionais entre partes individuais do cérebro, e que por meio de sua ajuda áreas do cérebro que eram previamente independentes tornam-se os componentes de um sistema funcional único. Isto pode ser expresso mais vividamente dizendo-se que medidas historicamente geradas para a organização do comportamento humano determinam novos vínculos na atividade do cérebro humano, e é a presença desses vínculos funcionais, ou, como alguns os chamam, novos órgãos funcionais (Leontiev, 1959), que é uma das características mais importantes que diferenciam a organização funcional do cérebro humano

em confronto com o cérebro animal. É este princípio de construção de sistemas funcionais do cérebro humano que Vigotski (1960) denominou princípio da organização extracortical das funções mentais complexas, querendo dizer com este termo algo inusitado que todos os tipos de atividade humana são sempre formados com o apoio de ajudas ou instrumentos auxiliares externos (LURIA, 1981, p. 16).

Luria (1981, 1979a) enfatiza que a localização dos processos mentais superiores não podia ser abordada como estática ou constante, visto que esta se deslocava durante o desenvolvimento da criança em consequência de estágios subseqüentes de aprendizagem. Uma vez que o desenvolvimento de qualquer tipo de atividade consciente era primeiramente de natureza expandida, requerendo inúmeros auxílios externos para seu desempenho, e só mais tarde se convertia em habilidade motora automática, concluiu que, neste processo, não apenas a estrutura funcional se altera, mas também sua organização cerebral. Esta era, para ele, uma das proposições fundamentais introduzidas na teoria da *localização dinâmica* das funções mentais superiores pela ciência psicológica soviética.

A nossa tarefa fundamental não é localizar processos psicológicos superiores humanos em áreas limitadas do córtex, mas sim determinar mediante uma análise cuidadosa que zonas do cérebro operando em concerto são responsáveis pela efetuação da atividade mental complexa, qual a contribuição de cada uma dessas zonas ao sistema funcional complexo, e como a relação dessas partes do cérebro que operam em concerto na efetuação da atividade mental complexa se modifica nos vários estágios do seu desenvolvimento (LURIA, 1981, p. 18- 19).

Luria (1981, 1979a) propôs, também, uma revisão do conceito de *sintoma*, que abrange uma operação simplificada e superficial de relação causa-efeito. Para ele, as investigações clássicas localizacionistas, partindo de observações das alterações do comportamento após lesões cerebrais locais, supunham de forma simplificada que o distúrbio de uma função mental particular, como a fala, escrita ou leitura, resultante da destruição de uma parte do cérebro, era prova direta de que tal função estaria localizada naquela parte destruída.

No entanto, para Luria (1981, 1979a), ao partir do entendimento de que a atividade mental é um sistema funcional complexo que envolve a participação de um grupo de áreas do córtex operando em concerto, como já descrito, muitas vezes distantes uma das outras, uma lesão de cada uma dessas zonas ou áreas pode desintegrar todo o sistema funcional ou parte dele, sendo que o sintoma ou perda de uma função particular pouco pode esclarecer sobre sua localização. Desta forma, a única possibilidade de progredir na

investigação, desde a verificação do sintoma até a localização da atividade mental correspondente, seria percorrer um longo caminho cuja parte mais importante é “a análise psicológica pormenorizada da estrutura do distúrbio e a elucidação das causas imediatas do colapso do sistema funcional, ou, em outras palavras, uma qualificação detalhada do sintoma observado” (LURIA, 1981, p. 20).

Luria (1981, 1979a) destaca que a tarefa do investigador seria estudar a estrutura dos defeitos observados e qualificar os sintomas, identificando o fator básico que está por detrás do sintoma observado, o não aparente, que daria a possibilidade de se concluir sobre a localização do foco situado na base do defeito. O conceito de *localização de foco*, no entanto, não coincide com o de *localização de função* e, antes de incorrer em conclusões relativas à localização de uma função, a síndrome deveria ser submetida à análise estrutural complexa, base do método de investigação neuropsicológico.

Ele alerta ainda que o emprego de tal método só é possível quando se resiste à tentação de buscar a localização direta de processos mentais no córtex e quando esta tarefa clássica é substituída pela “análise de como a atividade mental é alterada em diferentes lesões cerebrais locais e de que fatores são introduzidos na estrutura de formas complexas de atividade mental por cada sistema cerebral” (LURIA, 1981, p. 26). Esta seria a direção geral da neuropsicologia enquanto ciência da organização dos processos mentais humanos de alta complexidade, cuja gênese é histórico-social, o que parece não ser o caminho tomado pela neuropsicologia moderna, especialmente quando supõe disfunções orgânicas específicas em crianças que não aprendem, sem comprovação de dano cerebral e sem se considerar como determinantes os aspectos sociais.

Luria (1981, 1979a) destaca três principais unidades funcionais necessárias para qualquer tipo de atividade mental: a unidade para regular o tono ou a vigília, a unidade responsável por obter, processar e armazenar as informações e outra para programar, regular e verificar a atividade mental. Para ele, os processos mentais do homem em geral e a sua atividade consciente em particular ocorrem com a participação destas três unidades, cada uma delas com seu papel específico.

Cada uma das unidades possui uma estrutura hierarquizada, segundo Luria (1981, 1979a), que consiste em três zonas corticais construídas uma sobre a outra: as áreas *primárias* (de projeção), que recebem os impulsos da periferia e os enviam para o córtex; as *secundárias* (de projeção-associação), em que as informações são processadas e os programas são preparados; e as *terciárias* (zonas de superposição), que são os últimos

sistemas dos hemisférios cerebrais a se desenvolverem e são os responsáveis pelas formas mais complexas de atividade mental, exigindo a participação em concerto de diversas áreas corticais⁴⁷.

De acordo com Luria (1981, 1979a), a **primeira unidade funcional**, responsável pelo tono, vigília e os estados mentais, possibilita a manutenção do nível ótimo de tono cortical que conduz à atividade organizada, dirigida a metas. As estruturas que mantêm e regulam o tono cortical não se situam no próprio córtex, mas sim abaixo dele, isto é, no subcórtex ou tronco cerebral (tálamo, ponte, bulbo, diencéfalo e regiões mediais do córtex⁴⁸). Tais estruturas possuem uma dupla relação com o córtex, tanto influenciando o seu tono como sujeitas à sua influência reguladora. A formação ou sistema reticular do tronco cerebral⁴⁹ possui importante papel, funcionando como ativador geral sobre o córtex, fortalecendo as reações motoras aos estímulos e manutenção dos estados de vigília e, ainda, um papel inibidor, provocando os estados de sono.

O sistema nervoso necessita de um tono de atividade e a manutenção deste é característica essencial de toda atividade biológica. No entanto, existem situações em que o tono comum é insuficiente e precisa ser aumentado. Para Luria (1981, 1979a), existem três origens principais dessa ativação: a primeira seria representada pelos processos metabólicos do organismo; a segunda vincula-se à chegada de estímulos do mundo exterior ao corpo e que produz o reflexo de orientação, importante para a atividade investigadora e vincula-se aos mecanismos de memória; e a terceira, e mais interessante, é evocada por intenções e planos, por previsões e programas, que se formaram durante a vida consciente do homem, são sociais em sua motivação e são efetuados com a participação da fala, inicialmente externa e depois interna. “Toda intenção formulada em fala define uma certa meta e evoca um programa de ação que leva à consecução daquela meta. Toda vez que a meta é alcançada, a atividade cessa, mas, cada vez que ela não é atingida, ocorre a mobilização adicional de esforços” (LURIA, 1981, p. 40).

A **segunda unidade funcional do cérebro** possui a função primária de recepção, análise e armazenamento de informações e localiza-se nas regiões laterais do neocórtex sobre a superfície convexa dos hemisférios nas regiões posteriores, incluindo as regiões: visual (occipital), auditiva (temporal) e sensorial geral (parietal). De acordo com

⁴⁷ Vide Anexo H, zonas primárias e secundárias.

⁴⁸ Vide Anexo I, primeira unidade funcional.

⁴⁹ Para o aumento ou diminuição da atividade cerebral, são utilizados diferentes neurotransmissores. Há conexões com o cérebro, o cerebelo e a medula nos dois sentidos (ascendentes e descendentes).

Luria (1981, 1979a), os sistemas desta unidade estão adaptados para a recepção de estímulos que vão ao cérebro por meio dos receptores periféricos e são compostos por partes com grande especificidade modal, isto é, adaptadas para a recepção de informações visuais, auditivas, vestibulares ou sensoriais gerais.

Todas as regiões do córtex que constituem a segunda unidade funcional possuem uma estrutura e um princípio de organização hierárquica, sendo constituídas de áreas primárias (receptoras), uma superestrutura de áreas secundárias (associativas), ambas com analisadores modalmente específicos, e áreas terciárias (zonas de superposição) nas quais se dão as terminações corticais dos diversos analisadores, que possibilitam o funcionamento em concerto, sendo que a maior parte desta área é formada pela região parietal inferior, que, no homem, adquiriu tamanho considerável, sendo estruturas especificamente humanas, segundo Luria (1981, 1979a).

A atividade gnóstica humana nunca ocorre vinculada a uma única modalidade isolada (visão, audição, tato); a percepção – e, ainda mais, a representação – de qualquer objeto é um procedimento complexo, o resultado de atividade polimodal, originalmente de caráter expandido, posteriormente concentrado e condensado. Naturalmente, por isso, tal procedimento deve depender do funcionamento combinado de um sistema completo de zonas corticais (LURIA, 1981, p. 54).

A função das estruturas terciárias das regiões corticais posteriores são essenciais para a integração bem sucedida das informações recebidas pelo homem por meio do sistema visual e de transição de sínteses diretas, visualmente representadas, para o nível dos processos simbólicos ou operações com significados de palavras, com complexas estruturas gramaticais e lógicas, com sistemas de números e relações abstratas. São essenciais, portanto, na conversão da percepção concreta em pensamento abstrato.

A organização das estruturas que formam este sistema é hierárquica, já que estão subdivididas em *áreas primárias* (de projeção), que recebem as informações correspondentes e as analisam em seus componentes elementares; *áreas secundárias* (de projeção-associação), responsáveis pela codificação ou síntese desses elementos e pela conversão de projeções somatotópicas em organização funcional; e *áreas terciárias* (ou de superposição), responsáveis pelo funcionamento coordenado dos vários analisadores e pela produção de esquemas supramodais ou simbólicos, que são base das formas complexas de atividade gnóstica.

Em síntese, para Luria (1981, 1979a), é possível distinguir três leis básicas que governam a estrutura e funcionamento das regiões que compõem o segundo sistema cerebral: a lei da estrutura hierárquica das zonas corticais, a lei da especificidade decrescente das zonas corticais hierarquicamente organizadas e a lei da lateralização progressiva de funções.

Com o aparecimento da maior aptidão da mão direita (que está associada ao trabalho e que evidentemente se relaciona com um estágio bastante precoce da história do homem), e mais tarde com o aparecimento de outro processo correlato, a saber, a fala, algum grau de lateralização de funções começa a ocorrer, fenômeno este que não foi encontrado em animais, mas que no homem se tornou um importante princípio da organização funcional do cérebro (LURIA, 1981, p. 58).

Desta forma, o hemisfério esquerdo (em pessoas destros) tornou-se dominante e responsável por funções de fala e pela organização cerebral de todas as formas superiores de atividade cognitiva vinculadas a ela (percepção organizada em esquemas lógicos, memória verbal ativa, pensamento lógico), enquanto que o hemisfério direito, não vinculado à atividade da mão direita ou à fala, permaneceu subdominante, desempenhando papel subalterno na organização cerebral desses processos. Aqui, é evidente a tese de Engels (1990) sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, em que explicita que a mão humana não é apenas um órgão de trabalho, mas é produto dele, parte de um organismo íntegro que também se transforma: “primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano - que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição” (ENGELS, 1990, p. 272).

Seguindo este pressuposto, Luria (1981, 1979a) explicita que o princípio de lateralização das funções superiores no córtex começa a operar apenas com a passagem às zonas secundárias e, particularmente, nas zonas terciárias que estão vinculadas à codificação de informações que chegam ao córtex, processo realizado no homem com o auxílio da fala. Em decorrência disso, as funções das zonas secundárias e terciárias do hemisfério esquerdo (dominante) passam a diferir daquelas das zonas secundárias e terciárias do hemisfério direito (não-dominante). No entanto, ele alerta que a dominância absoluta de um hemisfério não é encontrada sempre e a lei da lateralização é de natureza apenas relativa.

Essas zonas hierarquicamente organizadas do córtex que constituem o segundo sistema cerebral funcionam de acordo com o princípio da especificidade modal decrescente e da lateralização funcional crescente. Estes dois princípios representam o meio pelo qual o cérebro pode levar a cabo suas formas mais complexas de funcionamento, estando na base de todo o tipo de atividade cognitiva humana, a qual está vinculada, por sua origem, ao trabalho, e, em termos de estrutura, à participação da fala na organização de processos mentais (LURIA, 1981, p. 60).

É evidente, na citação acima, a unidade dialética entre funções psíquicas e estrutura biológica, que se altera qualitativamente por intermédio da atividade prática humana, isto é, o trabalho, gerador da necessidade de comunicação entre os indivíduos da espécie e criador de novas organizações funcionais no cérebro humano. Assim, “a necessidade material, enquanto motor do processo de reprodução individual e social, é a que realmente põe em movimento o complexo de trabalho, e todas as mediações, de acordo com o ser, estão presentes só para satisfazer esta necessidade” (LUKÁCS, 2004, p. 39).

O **terceiro sistema funcional** é responsável pela programação, regulação e verificação, isto é, pela organização da atividade consciente. Isto porque o homem, para Luria (1981, 1979a), não reage passivamente às informações que lhe chegam, mas cria intenções, formula planos, programa ações, inspeciona sua realização e regula o seu comportamento, além de verificar a sua atividade consciente. É, também, capaz de comparar os efeitos de suas ações com as intenções originais e corrigir quaisquer erros que tenha cometido. As estruturas desta unidade, que executam tais funções, localizam-se nas regiões anteriores dos hemisférios (região frontal).

De acordo com Luria (1981, 1979a), a principal diferença deste em relação ao segundo sistema (aférente), no qual os processos vão das zonas primárias para as secundárias e terciárias, consiste no fato de que seguem uma direção descendente, isto é, começando nos níveis mais altos das zonas terciárias e secundárias, nos quais os planos e programas motores são formados, passando depois às estruturas das zonas primárias, que enviam os impulsos motores preparados à periferia. “Os lobos frontais humanos são muito mais altamente desenvolvidos até mesmo que nos macacos superiores; eis por que no homem, por meio da progressiva corticalização de funções, processos de programação, regulação e verificação de atividade consciente, são dependentes em um grau muito maior das partes pré-frontais do cérebro que os processos de regulação de comportamento em animais” (LURIA, 1981, p. 73).

Engels (1990) já sinalizava este aperfeiçoamento funcional do cérebro humano mediante a atividade de trabalho, bem como a apropriação destas novas aquisições por parte das gerações subseqüentes:

O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o desenvolvimento. Quando o homem se separa definitivamente do macaco esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, em grau diverso e em diferentes sentidos entre diferentes povos e as diferentes épocas, interrompido mesmo às vezes por retrocessos de caráter local ou temporário, mas avançando em seu conjunto a grandes passos, consideravelmente impulsionado e, por sua vez, orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: **a sociedade** (ENGELS, 1990, p. 273, grifos do autor).

Por isso, para Luria (1981, 1979a), a principal característica que diferencia a regulação da atividade consciente humana é esta regulação consciente que ocorre com a íntima participação da fala. Enquanto as formas relativamente elementares de regulação de processos orgânicos e mesmo das formas mais simples de comportamento podem ocorrer sem o auxílio da fala, os processos mentais superiores se formam e ocorrem com base na atividade de fala, que é expandida nos estágios iniciais de desenvolvimento, mas depois se torna cada vez mais contraída (interna). A ação programadora e verificadora do cérebro humano, portanto, realiza-se naquelas formas de atividade consciente cuja regulação ocorre pela íntima participação da fala (lobos frontais).

O comportamento humano complexo, portanto, somente se realiza por meio do funcionamento combinado das três unidades cerebrais. A percepção, por exemplo, ocorre por meio da ação combinada das três unidades funcionais: a primeira fornece o tono cortical necessário, a segunda leva a cabo a análise e a síntese de informações que chegam e a terceira provê os movimentos de busca controlados, que conferem à atividade perceptiva seu caráter ativo. O mesmo se dá, segundo Luria (1981, 1979a), em relação à estrutura dos movimentos voluntários e ações, mais especificamente as manipulações de objetos necessários à atividade prática. Assim, tal como para Engels (1990, p. 275) “graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se a alcançar objetivos cada vez mais elevados”, sendo que estas atividades não só se diversificaram, mas se aperfeiçoaram de geração a geração. Em

resumo, para ambos, Luria e Engels, o funcionamento cerebral humano de alta complexidade se desenvolveu na filogênese por meio da atividade humana, sendo também por meio desta que se desenvolve nas novas gerações, o que evidencia a unidade dialética entre mente e corpo, que se constitui, fundamentalmente a partir do trabalho.

Luria (1981, 1979a) descreve cada região do cérebro e sua participação nos sistemas funcionais com base em seus estudos com indivíduos lesionados, particularmente afásicos. As diversas regiões cerebrais e sua organização funcional são abordadas de acordo com sua concepção de sistemas funcionais, ilustradas com grande diversidade de casos clínicos expostos detalhada e minuciosamente, muitos deles retomados de seus primeiros estudos já descritos na obra *Afasia Traumática*.

Na terceira parte dos livros *Fundamentos de Neuropsicologia* (1981) e *El Cerebro em Acción* (1979a), Luria resgata todos os estudos realizados desde o período em que trabalhou em conjunto com Vigotski, descrevendo as atividades mentais sintéticas como percepção, movimento e ação, atenção, memória, fala e pensamento, mostrando sua organização cerebral, apresentando o desenvolvimento de cada função e seu prejuízo por causa de lesões cerebrais localizadas. Este conteúdo também é abordado nos quatro volumes da coleção *Curso de Psicologia Geral* (1991a, 1994b)⁵⁰, embora nestes, Luria parta do desenvolvimento de cada função nos animais, nas crianças e o prejuízo ocasionado pelas lesões cerebrais. No entanto, a organização dos temas é diferenciada: inclui um histórico sobre a psicologia e seus métodos, sua abordagem do desenvolvimento do psiquismo humano, da atividade consciente e da relação entre as estruturas cerebrais e os processos psíquicos, por ser uma coleção introdutória.

É importante destacar uma obra ilustrativa fundamental dos estudos realizados por Luria com paciente lesionados, *O Homem com seu Mundo Destroçado* (1973). Esta obra, escrita pelo próprio paciente diagnosticado, tratado e acompanhado por Luria, registra comentários clínicos ao longo do texto sobre as dificuldades enfrentadas pelo paciente nos 25 anos após a lesão sofrida durante a guerra. É um livro que representa a ciência objetiva voltada para a superação dos problemas humanos, unindo teoria e prática. O paciente narra, detalhadamente, todos os acontecimentos, os prejuízos ocorridos após o dano cerebral na região parieto-occipital esquerda e todos os seus esforços para recuperar as funções perdidas. Outras obras, que compreendem estudos temáticos relacionados à

⁵⁰ É importante ressaltar os problemas de tradução para a língua portuguesa existentes nesta coleção, em que há falta de palavras, troca de termos em parágrafos, que podem conduzir a interpretações errôneas quando tomadas isoladamente de outros textos lurianos.

memória, são as seguintes publicações: *Pequeno Livro sobre uma Grande Memória* (Moscou, 1968), traduzido para a língua portuguesa como *A Mente e a Memória* (1999) e *Neuropsicologia da Memória*⁵¹ (Tomo I, Moscou, 1974; Tomo 2, Moscou, 1976; Madri, 1980). A primeira destas publicações sobre memória, de acordo com o próprio Luria (1992), compõe um capítulo de seus escritos denominado por ele de *ciência romântica*, juntamente com a obra *O Homem com seu Mundo Destroçado* (Moscou, 1971, Argentina, 1973, Espanha, 1973):

Os eruditos clássicos são aqueles que encaram os eventos em termos de suas partes componentes. Passo a passo, isolam elementos e unidades importantes, até serem capazes de formularem leis gerais e abstratas. Estas leis então vistas como os agentes governantes do fenômeno estudado. Um dos resultados desta abordagem é a redução da realidade viva, com toda sua riqueza de detalhes, a esquemas abstratos. Perdem-se as propriedades do todo vivente, o que levou Goethe a escrever: “Cinza são as teorias, mas sempre verde é a árvore da vida”.

Os traços, atitudes e estratégias dos eruditos românticos são exatamente os opostos. Não seguem o caminho do reducionismo, que é a filosofia dominante do grupo clássico. Os cientistas românticos não querem fragmentar a realidade viva em seus componentes elementares, e também representar a riqueza dos eventos concretos através de modelos abstratos que perdem as propriedades dos fenômenos em si mesmos. É de maior importância, para os românticos, a preservação da riqueza da realidade viva, e eles aspiram a uma ciência que retenha esta riqueza (LURIA, 1992, p. 179).

Não pense o leitor, no entanto, que Luria (1992) desconhecia as limitações e problemas de tal ciência romântica, como a falta de lógica, raciocínio cuidadoso, consecutivo e passo-a-passo ou mesmo o objetivo de estabelecer formulações sólidas e leis universais aplicáveis. Tal dicotomia, entre ciência clássica e romântica, no interior da psicologia, constituía-se na crise já ventilada por Vigotski entre duas psicologias: a explicativa ou fisiológica e a descritiva ou fenomenológica, em relação às funções psicológicas superiores.

Outro autor que expressa esta mesma questão e a superação possível por intermédio do método materialista-dialético, também adotado por Vigotski e Luria, é Kopnin (1978, p. 51), ao dizer que “o sujeito é irreduzível à simples consciência, logo, sua dialética não se limita à atividade do pensamento humano”, pois é na atividade prática dos homens que se verifica a coincidência mais plena de sujeito e objeto:

⁵¹ Esta obra pode ser considerada uma extensão de seus trabalhos anteriores na área da Neuropsicologia. LURIA, Alexander R. *Neuropsicología de la Memoria*. Madrid: H. Blume Ediciones, 1980d.

Por si só, o princípio do reflexo garante apenas uma solução abstrato-materialista do problema em foco: a natureza é primária, o pensamento enquanto reflexo da natureza é secundário, derivado. No entanto isto é insuficiente para uma solução profunda e multilateral do problema da relação das leis do pensamento com as leis do ser. Assim, por exemplo, se entendermos metafisicamente o próprio reflexo, como ocorria no velho materialismo, então aspectos e momentos importantes do pensamento como a sua atividade, seu caráter criador, o processo de seu movimento e evolução, a especificidade do próprio conhecimento e a complexidade da sua atitude em face do mundo objetivo ficarão fora do campo da visão, o próprio materialismo será *prejudicial*, incapaz de superar plenamente o idealismo, no qual esses momentos são colocados em primeiro plano e absolutizados. Por isso seria necessário aplicar à própria concepção de reflexo os princípios da dialética: estender a dialética ao campo do conhecimento (KOPNIN, 1978, p. 1978).

Este autor marxista afirma, então, que a resolução deste conflito somente é possível se estebelecida a relação entre pensamento e natureza, cuja unidade é a prática humana, ou seja, o trabalho, a mudança da natureza pelo homem, sendo esta, de acordo com Kopnin (1978), a maior conquista do pensamento filosófico.

Do exposto, fica evidente o esforço de Luria, ao longo de sua carreira, para resolver tal cisão no âmbito da psicologia, valendo-se de estudos meticolosos e detalhados das funções psicológicas superiores, estabelecendo as relações entre o funcionamento cerebral e o comportamento social do homem, referindo-se a inúmeros casos por ele estudados cuidadosamente, objetivando o estabelecimento de leis gerais de desenvolvimento destas funções, tendo como base a lógica dialética e não a lógica formal. Ao lado destas inúmeras publicações, ele oferece estes dois estudos longitudinais, que compõem o que denomina de *ciência romântica*, isto é, o registro, descrição e análise de dois casos, acompanhados por quase três décadas, que retratam a defesa de Luria (1992) em relação ao papel do *clínico*, que não poderia ser substituído por uma abordagem em que os equipamentos, por mais avançados que fossem, assumissem o lugar de método central, “de modo que o raciocínio clínico siga os dados instrumentais como um escravo segue um senhor” (LURIA, 1992, p. 182).

A observação científica não é pura descrição de fatos separados. Sua meta principal é visualizar um evento a partir do maior número possível de perspectivas. O olho da ciência não sonda uma “coisa”, um evento isolado de outras coisas ou eventos. Seu verdadeiro objeto é ver e entender a maneira pela qual uma determinada coisa ou objeto se relaciona a outras coisas e objetos (LURIA, 1992, p. 182).

Em psicologia, portanto, para ele as observações clínicas não deviam ser reducionistas, mas revelar a totalidade do fenômeno, estabelecer a rede de relações importantes de dado fato, preservando a multiplicidade de relações e a riqueza do objeto estudado, o que coincide com o conceito de revelação do indivíduo concreto apontado por Kosik (2002) e Saviani (2004b).

Estes conceitos se evidenciam também na obra *Neuropsicologia da Memória* (1980d), em que aborda diversas alterações desta função com base em lesões cerebrais locais. Expõe que, tal como outras funções, a memória deveria ser enfocada como um complexo sistema funcional, ativo em seu caráter, que se estende no tempo em uma série de ligações sucessivas e que está organizado em diferentes níveis. Somente assim seria possível distinguir a memória ultracurta, cujo volume de material acessível é pequeno e o lapso de tempo de conservação muito breve; da memória curta ou operativa, em que a quantidade de traços é reduzida e selecionada pela atenção, mantendo-se por um curto período de tempo; e a memória longa, que compreende um complexo processo cognoscitivo que envolve um sistema multidimensional de conexões que incluem elementos mentais (sensoriais), como complexos (perceptivos) e muito complexos (conceituais). O processo de retenção e o processo de evocação, portanto, são considerados por Luria (1980d) como processos ativos e não passivos, sendo a evocação um processo de busca ativa, de eleição da conexão necessária entre as muitas possíveis e, também, uma forma peculiar de atividade cognoscitiva, de reconhecimento e de comparação. A memória humana, para Luria, em seu caráter ativo, vincula-se estreitamente com a atividade prática, tanto em nível filogenético quanto ontogenético, que evolui de uma capacidade natural, espontânea e involuntária, para a cultural e voluntária.

Luria (1980d) destaca que a memória verbal não pode ser entendida da mesma forma que qualquer outro processo *mnésico*, pois a palavra representa um sistema multidimensional sob o qual há uma rede de conexões com distintas características como: características sonoras, vínculos morfológicos, enlaces figurativos e conexões semânticas. Assim, a percepção de uma palavra e sua recordação é um processo complexo de inclusão da mesma em um sistema de códigos determinados, em que as características principais são dominantes e os traços subordinados e secundários são relegados. A recordação, portanto, é um processo de seleção do sistema dominante de conexões e de inibição dos demais.

Como regra geral, a recordação inclui um processo de codificação das impressões imediatas, a introdução da informação recebida em um determinado sistema cognoscitivo, o qual pode basear-se em distintas modalidades (visual, auditiva, tátil) e quase sempre inclui em sua composição a organização verbal, o que faz com que a memória, em sua forma pura, praticamente não se encontre no homem cultural. Para Luria (1980d), portanto, a memorização se dá mediante a participação de vários sistemas cerebrais, e lesões cerebrais de distinta localização produzem determinados tipos de alteração de memória. “A tarefa que nos temos fixado é delimitar claramente estas duas formas de alterações da memória e distinguir que afecções cerebrais levam a alterações gerais, modais-inespecíficas e quais alterações parciais, modais-específicas da memória” (LURIA, 1980d, p. 34). As primeiras, de caráter geral, envolveriam disfunções nos lóbulos frontais com alterações da consciência, enquanto que as segundas, mais específicas, não teriam tal envolvimento.

Os estudos desenvolvidos por Luria (1980d) foram orientados para a análise das mudanças que afetam a atividade *mnésica* voluntária ou intencional, superior ou cultural. Chegou à conclusão de que a lateralização do foco da afecção no hemisfério esquerdo (dominante) ou direito (subdominante) traz alterações distintas de memória, sendo que, no primeiro caso, a alteração tem um caráter sistêmico-específico e surge no cumprimento de tarefas mnésicas relacionadas à atividade verbal, enquanto que, no segundo caso, as alterações se situam nas experiências não verbais, como reconhecimento de rostos, por exemplo.

Luria (1980d) descreve vários casos clínicos, com exemplos retirados de protocolos de pacientes avaliados por ele, para ilustrar e apoiar suas conclusões de que nenhum paciente cuja afecção estava relacionada à zona temporal apresentou desordens mnésicas gerais com alterações da consciência. Com exceção dos pacientes com lesão fronto-temporal massiva, todos procuravam compensar seus defeitos ao utilizar-se de outros procedimentos para substituir as funções alteradas, constituindo-se, na maioria, dos grupos de reeducação, apresentando também maior ou menor grau de afasia acústico-mnésica. Quando o foco da lesão se estendia para trás, incluindo as formações das zonas occipitais e parietais, as alterações modal-específicas da memória adquiriam um caráter mais complexo, envolvendo a esfera óptico-mnésica. Finalmente, as perturbações da memória possuíam um caráter completamente diferente quando o foco patológico incluía as áreas profundas da zona frontal esquerda, como os setores anteriores da zona temporal

esquerda, cuja *síndrome fronto-temporal* manifestava uma perturbação de toda a atividade mnésica.

A análise realizada mostrou que a memória do homem tem uma estrutura muito complexa e que seria errôneo considerar que se reduz a um simples “registro”, “conservação” e “cotejo” da informação. A recordação do material é um processo complexíssimo de elaboração da informação recebida, da seleção e codificação e a evocação do material anteriormente memorizado, é também um processo complexo de seleção dos sistemas necessários de enlaces dentre todos os possíveis, uma atividade mnésica orientada graças a qual se realiza esta tarefa.

Naturalmente que na atividade mnésica tomam parte distintos sistemas do cérebro, cada um dos quais traz sua contribuição específica a este complexíssimo processo. A afecção de distintas partes do cérebro leva a afecções da memória, mas a afecção de cada parte fará que a atividade mnésica sofra de maneira distinta.

Uma das principais tarefas da neuropsicologia consiste na análise detalhada de qual é a contribuição de cada sistema cerebral na memória humana e como sofre exatamente a memória em afecções do cérebro diferentes por sua localização (LURIA, 1980d, p. 545).

As descrições e exemplificações extensas utilizadas por Luria (1980d) em seu livro não podem ser aqui reproduzidas, no entanto, é possível observar até aqui a interligação de todos os estudos de Luria com a perda de funções em decorrência de danos cerebrais e o vínculo de seus estudos em neuropsicologia com os pressupostos iniciais da Psicologia Histórico-Cultural, estabelecidos em conjunto com Vigotski, além da fidelidade ao materialismo histórico-dialético. Assim, sob o pano de fundo de pesquisas *aparentemente* organicistas, evidencia-se claramente o conceito marxista de que o trabalho ou a *práxis* está na gênese da atividade consciente humana.

Esta discussão é apresentada ainda de forma mais clara nas publicações de Luria intituladas *Cérebro Humano e Processos Psíquicos* (Moscou, Primeiro Tomo em 1962 e Segundo Tomo em 1970), *Lóbulos Frontais e Regulação dos Processos Psíquicos* (Moscou, Luria-Homskaia, 1966), publicados em espanhol sob o título *El Cérebro Humano y los Procesos Psíquicos: Análisis Neuropsicológico de la Actividad Consciente* (1979b) e a síntese de vários trabalhos publicadas em português na coleção *Curso de Psicologia Geral* em quatro volumes (1991a,1994a), em que é possível, também, evidenciar o quanto Luria resgata o pensamento e a linguagem vigotskiana, bem como explicita a adoção do método materialista-histórico, delineando a unidade dialética mente-corpo, indivíduo-sociedade na constituição da atividade consciente.

Luria (1979b) expõe que, desde a antiguidade, o homem especula sobre o significado da consciência, antes atribuído a um conjunto de faculdades ou propriedades do espírito humano. De acordo com a sociedade ou modo de produção, as explicações foram desde explicações divinas até naturais e a localização destas faculdades poderia ser posta no corpo ou no espírito, conforme a base filosófica. Assim, a oposição entre corpo e mente foi mantendo-se presente, inclusive com o desenvolvimento de novos métodos científicos, pois o enfoque tradicional do problema se conservou.

Se admitimos que tinha razão aquele irônico historiador do pensamento científico que disse que a grandeza das idéias se mede pelo tempo que atrasam o desenvolvimento da ciência, podemos dizer, então, que a idéia da **localização estrita** das **faculdades** psíquicas nas distintas formações do cérebro – em seus ventrículos ou em áreas limitadas de sua massa – foi realmente uma grande idéia. [...] (LURIA, 1979b, p. 16, grifos nossos).

Para Luria (1979b), as concepções *simplistas* sobre o cérebro conservavam o caráter de *mitologia cerebral* e, por isso, se consolidavam cada vez mais, sendo que o avanço se deu quando, no lugar desta velha concepção sobre as funções psíquicas do homem, apareceu a proposição de que a atividade consciente humana, que abrange os diversos tipos de atividade do homem que demarcam a diferença em relação aos animais, é representada por *sistemas funcionais complexos*, sociais em sua estrutura e autorreguláveis por suas particularidades funcionais.

Somente assim, para ele, a Psicologia superaria os limites da descrição dos processos psíquicos e passaria à análise de sua estrutura interna, a qual ainda era inacessível a esta ciência. Além disso, a Psicologia deveria considerar que as funções psíquicas superiores eram formações histórico-culturais e a inter-relação e configuração dos sistemas funcionais podem variar conforme a cultura, a organização da produção, a atividade de trabalho.

Kopnin (1978, p. 63), explicita o que Luria aponta acima, isto é, “nos conceitos e categorias do materialismo dialético, a realidade objetiva está representada do ponto de vista dos objetivos da atividade prática do homem numa etapa determinada da sua evolução”. Para este autor, “nenhum problema do materialismo dialético se resolve sem a concepção materialista de história” (p. 64) - particularmente no âmbito da Psicologia, que se define como ciência que estuda e explica o comportamento humano, esta afirmação é especialmente válida. Assim,

A compreensão das leis do desenvolvimento da sociedade é indispensável para a fundamentação da tese sobre a consciência enquanto propriedade da matéria e produto do desenvolvimento social, sobre a prática como fundamento e critério de verdade, etc. Sem o conhecimento das leis do desenvolvimento da sociedade é impossível criar uma concepção dialética do desenvolvimento (KOPNIN, 1978, p. 64)

É esse caminho que leva Luria a tomar como base as diferenças de linguagem nas mais diversas culturas e o quanto o funcionamento cerebral se especializa em decorrência desta variabilidade fonêmica da língua materna. Esta aprendida, desde cedo, pela criança com certa facilidade e que se evidencia claramente na dificuldade de um adulto em assimilar uma outra língua, necessitando de um processo longo de aperfeiçoamento de sua percepção auditiva, bem como de seu aparato articulatório para entender e formular palavras, serve para ratificar seu conceito de *sistemas funcionais*, que não podem ser tomados como uma organização homogênea e independente da cultura. O mesmo se dá em relação à linguagem escrita, que conduz à necessidade de compreender a estrutura psicofisiológica interna das diferentes formas escritas, não pressupondo uma identidade nas mais variadas culturas.

Para escrever uma palavra ouvida e pensada, é necessário decompor a corrente sonora nos sons lingüísticos que a compõem e destacar os elementos sonoros da língua suscetíveis de ser escritos – os fonemas. Para realizar este trabalho é necessária a participação das formações do córtex da região temporal esquerda. Já temos visto a importância que tem estas zonas centrais do analisador auditivo para destacar os elementos significativos da linguagem falada. Por esta razão não nos assombra que a lesão destas zonas do cérebro conduza inevitavelmente a impossibilidade de destacar os sons da linguagem e representá-los mediante letras. A lesão da região temporal esquerda do cérebro nos destros conduz, por esta razão, sérias perturbações na escrita. Isto sucede entre as línguas indoeuropéias. Mas não tem lugar no chinês, pois a escrita hieroglífica que representa mediante signos convencionais os conceitos e não os sons da linguagem na escrita não participam as áreas temporais (auditivas) do córtex (LURIA, 1979b, p. 28).

Não é necessário citar, aqui, a necessidade de maiores investigações em relação às outras atividades complexas humanas, como a leitura, o cálculo e demais operações lógicas, nas quais sistemas complexos de zonas corticais trabalham de forma combinada e suas relações com a atividade prática em cada cultura ou organização social. É importante, portanto, compreender que tais sistemas são formados pela atividade cultural humana:

Tal como demonstraram as investigações clássicas de L.S. Vigotski e, posteriormente, as observações de A. N. Leontiev, as funções psíquicas superiores são resultado do complexo desenvolvimento histórico-social. Estas se formaram sob a influência da atividade objetiva dos homens, no processo de relação entre eles, e praticamente sempre consistem em sistemas funcionais complexos que se apóiam em um complexo de zonas do córtex cerebral que trabalham conjuntamente (LURIA, 1979b, p. 40).

Como a organização dos sistemas funcionais, responsável por uma dada atividade, varia de acordo com a cultura, esta também se altera ao longo do processo de desenvolvimento individual, o que permite à criança tornar-se um adulto cultural.

Para estabelecer a estrutura interna dos processos psíquicos e suas mudanças no processo de seu desenvolvimento se levaram a cabo investigações escrupulosas da constituição genético-experimental da atividade psíquica nas sucessivas etapas da ontogênese. Estas investigações têm estabelecido o fato extraordinário das mudanças das relações interfuncionais na atividade psíquica da criança à medida que esta se desenvolve; mostrou-se que a estrutura de tais processos como percepção, memória ou o pensamento não permanece idêntica, senão que vai mudando com o desenvolvimento da criança, e que se a criança nos primeiros estágios “pensa do mesmo modo que percebe ou recorda”, nos estágios tardios “percebe e recorda do mesmo modo que pensa” (L.S. Vigotski, 1960). Mais adiante estabeleceu-se que com este desenvolvimento da criança não só muda a estrutura de seus processos psíquicos, senão também as relações destes processos com as tarefas genotípicas e que os processos mnésicos, assim como muitos outros, de imediatos passam a ser mediatos (A.N. Leontiev, 1931,1959), sobre a base de sua alterabilidade começam a assentar não os fatores hereditários, genotípicos, senão os fatores sociais, paratípicos (A.R.Luria, 1936,1962) (LURIA, 1979b, p. 50).

Para a Psicologia, portanto, é fundamental conceber que a estrutura de um ou outro tipo de atividade psíquica não permanece idêntica ao longo do desenvolvimento funcional e que o processo de assimilação das ações psicológicas pode introduzir uma mudança substancial na estrutura psicológica. Dito de outro modo, ao levar em consideração que a criança apropria-se, ao longo de seu desenvolvimento, dos instrumentos e signos que lhe são disponibilizados historicamente por sua cultura, mediados pelas relações sociais em que a criança se insere, entende-se que estes possibilitarão o desenvolvimento dos sistemas funcionais altamente complexos, que caracterizam o homem. Por esta via é possível compreender a relação estreita entre Psicologia e Educação:

Na psicologia soviética se tem estudado bem o processo de formação por etapas da “atividade intelectual”, que se inicia com os atos complexos desdobrados, apoiando-se em uma série de meios externos auxiliares e, paulatinamente – à medida que vão assimilando –, se convertem em processos internos perfeitamente automatizados que já não necessitam dos apoios externos. (P. Ya. Galperin, 1959, e outros). Fica, no entanto, sem esclarecer suficientemente se o que tem lugar aqui é um processo de redução da ação que antes estava desdobrada, ou este “desenvolvimento funcional” da atividade inclui uma reestruturação muito mais complexa que não só muda a estrutura básica da ação, senão também sua base psicofisiológica (LURIA, 1979b, p. 52).

De acordo com Luria (1979b), em seu trabalho com indivíduos lesionados, foi possível observar que, no processo de exercitação (ou desenvolvimento funcional) para recuperação de funções perdidas, as ações podem mudar radicalmente sua estrutura psicofisiológica e, em alguns casos, começam a se apoiar em outro sistema de zonas corticais. Tal fato abre um campo muito grande para a investigação psicológica da dinâmica dos processos psíquicos e suas relações com os processos educativos formais e informais, sistematizados ou não.

Tomando como base os estudos de Vigotski, particularmente relacionados à crise existente na ciência psicológica, Luria (1979b) vai demonstrando o quanto a Psicologia do início do século XX era capaz de estudar as funções psicofisiológicas elementares, mas não se encontrava em condições de aproximar-se de uma análise científica das funções psicológicas superiores do homem, como a atenção voluntária, a memória consciente, o pensamento abstrato e o comportamento volitivo, por não poderem ser explicadas de forma mecânica.

Para o autor, os partidários do enfoque científico natural da Psicologia foram capazes de estabelecer com êxito as leis de formação das reações condicionadas, da medição das sensações, das leis naturais da memória e dos mecanismos fisiológicos emocionais, mas foram impotentes para explicar as formas superiores da atividade consciente humana. Assim, permanecendo presos às posições do determinismo científico estrito no estudo dos processos psicofisiológicos elementares, fechavam os olhos para as formas superiores de vida consciente, que não poderiam ser esquematicamente explicadas, não fazendo a distinção entre a atividade humana e a atividade animal. Por outro lado, aqueles que se opunham a tal reducionismo acabavam por desembocar no subjetivismo, explicando tais formações superiores por um princípio espiritual.

A psicologia de fato se decompôs em duas ciências, e se a psicologia científico-natural explicativa, que descobriu com êxito os processos psicofisiológicos elementares, resultava incapaz de analisar os processos psíquicos superiores, a psicologia descritiva se dedicava ao estudo atento dos valores da vida espiritual do homem, mas rompia por princípio com todo intento de explicação científico-natural deles (LURIA, 1979b, p. 54).

Para Luria (1979b), foi Vigotski quem apontou como tarefa principal da ciência psicológica a superação desta crise. A psicologia científico-natural seguia um caminho correto ao observar o todo complexo como composto de partes simples no que diz respeito às funções elementares, mas cometia um grave erro ao decompor as formas complexas de conduta em elementos mais simples, que perdiam deste modo a característica da totalidade.

Já nos anos de 1920, L. S. Vigotski expressou a idéia de que precisamente este último método deve converter-se no principal da psicologia científica e que a unidade principal que conserva as propriedades do todo são as complexíssimas formas da atividade reflexa: **o emprego de instrumentos e meios** que permitem ao homem dominar as condições do meio externo e seguidamente regular assim sua própria conduta, convertendo-se no homem em um “sistema de um grau muito elevado de autorregulação”.[...] Vigotski partia das mesmas posições dos estudos clássicos da atividade reflexa. Mas, em compensação, destacava as “unidades”, que são substanciais para a conduta do homem, e as convertia em objeto da investigação científica. Esta é a razão por que Vigotski se inclinara a considerar a utilização dos **instrumentos** e dos **signos** como o ponto de partida para a construção das funções psíquicas superiores do homem e denominou o campo de sua investigação como psicologia “instrumental” (LURIA, 1979b, p. 55).

Se a utilização dos instrumentos tornou possível o domínio do mundo objetivo externo, a utilização dos signos possibilitou ao homem dirigir seus próprios processos psicológicos, isto é, dominar seu mundo subjetivo ou interno. Esta é a grande questão colocada pela Psicologia Histórico-Cultural. Nos primeiros estudos de Vigotski citados por Luria (1979b), ele e seus colaboradores dedicaram-se a pesquisar como os meios externos ou signos podem organizar a memória ativa, direcionar a atenção voluntária e dirigir a própria conduta, trabalhos continuados por diversos companheiros dele após sua morte, inclusive o próprio Luria. Foi Vigotski quem elaborou o primeiro método de estudo objetivo do ato voluntário, denominado de *metodologia da dupla estimulação*.

Para Luria (1979b, p. 56), a importância do método de Vigotski consistia em que, permanecendo nos limites da teoria dos reflexos, era possível superar as representações mecanicistas dos estudos sobre as funções elementares e aproximar-se do

estudo científico do ato consciente, isto é, voluntário. “O homem, que introduz mudanças no mundo externo e se submete a estas mudanças, por ele mesmo domina sua conduta e resulta capaz de dirigi-la voluntariamente”. A fonte da ação livre ou ativa não está colocada no limite orgânico ou no interior do espírito, mas nas formas objetivas da vida social, isto é, as fontes da consciência e da liberdade do homem têm que ser buscada na história social do homem, nas formas concretas de trabalho, intercâmbio e relações sociais de produção. “A liberdade é, pois, o domínio de nós próprios e da natureza exterior [...]; cada passo no caminho da cultura é um passo no caminho da liberdade” (ENGELS, 1979, p. 96).

De acordo com Engels (1990, p. 277), enquanto os animais só utilizam a natureza e a modificam passivamente, isto é, pelo simples fato de sua presença nela, “o homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, **domina-a**”, esta sua diferença essencial em relação aos animais, diferença resultante do trabalho. Mas ele alerta que esta modificação e domínio ativo da natureza realizado pelo homem não é e nem pode ser compreendido como o de alguém situado fora dela, isto é, “mas que nós, por nossa carne, nosso sangue e nosso cérebro, pertencemos à natureza, encontramos-nos em seu seio, e todo o nosso domínio sobre ela consiste em que, diferentemente dos demais seres, somos capazes de conhecer suas leis e aplicá-las de maneira adequada” (p.277). Aprender a controlar e compreender o impacto das ações humanas sobre a natureza, destaca Engels (1990, p. 278), significa, antes de tudo, que os homens compreendam sua unidade com ela, tornando-se cada vez mais inconcebível “essa idéia absurda e antinatural da antítese entre o espírito e a matéria, o homem e a natureza, a alma e o corpo, idéia que começa a difundir-se pela Europa sobre a base da decadência da antiguidade clássica e que adquire seu máximo desenvolvimento no cristianismo”.

A compreensão sobre a unidade homem-natureza é o pano de fundo de todos os estudos lurianos. Luria enfatiza que era importante não só compreender como o homem humaniza a natureza, isto é, torna-a natureza humanizada, mas como ele próprio, neste processo, se humaniza. Por isso a necessidade de explicar a constituição das funções psicológicas superiores ou do não desenvolvimento das mesmas, mudando radicalmente o enfoque até então dado. Se para o marxismo, de acordo com Kopnin (1978), o lógico (movimento do pensamento) é o reflexo do histórico (movimento dos fenômenos da realidade objetiva) para se explicar dialeticamente a constituição de novas formas de pensamento, estas devem ser, por si mesmas, dialéticas, isto é, móveis, flexíveis e inter-

relacionadas. Por isso a oposição radical de Luria em relação às concepções psicológicas pautadas no materialismo mecanicista.

Se a atividade psíquica da criança se forma sob a influência das coisas que a rodeiam, sendo que cada uma das quais representa a história materializada da vida espiritual de muitas gerações, esta atividade se desenvolve também sob a influência e direcionamento das pessoas que a rodeiam, das relações sociais em que a criança está inserida e se alteram ao longo do desenvolvimento. Como defende Luria (1979b) que a criança não nasce como um ser isolado da vida exterior e só vagarosamente vai sendo introduzido na cultura, desde os primeiros momentos vai se envolvendo na rede das influências sociais e culturais e, ao contrário, paulatinamente, vai se destacando como um ser independente, embora seu “mundo” espiritual ou psíquico se forme em determinadas condições sociais - conceito que demonstra a diferença marcante em relação às concepções piagetianas - “as raízes das funções psíquicas superiores do homem se encontram muito além de seu organismo biológico: nas condições objetivas de sua existência; e seu desenvolvimento é o processo de sua formação social” (LURIA, 1979b, p. 58).

Portanto, apropriando-se da idéias de Vigotski, Luria (1979b) vai demonstrando como a formação das funções psíquicas superiores se constituem em sistemas com alto grau de auto-regulação. Para ele, como para Vigotski, é pela ação, inicialmente compartilhada por duas pessoas, que vai se convertendo em procedimentos organizadores da atividade psíquica interna e que, posteriormente, adquirem uma estrutura intrapsicológica individual. A linguagem tem papel fundamental neste processo e foi foco de diversas investigações de Vigotski e seus colaboradores, esclarece Luria (1979b, p. 59):

Se trata do sistema que tem sido formado no milenar processo de desenvolvimento histórico – do sistema da **língua** -. Precisamente a língua (e a linguagem que a utiliza) não só serve de meio de comunicação, senão permite também a conservação e transmissão da experiência para as gerações futuras. A língua permite extrair as características substanciais, generalizá-las, formando uma relação categorial com a realidade e determinando praticamente todos os aspectos da atividade consciente. Sob o efeito da língua, que serve de base para o segundo sistema de signos, muda de forma radical a percepção, se formam novos tipos de memória, se criam novas formas de pensamento que proporcionam os complexíssimos sistemas de relações inversas. A linguagem – em um princípio externo e depois interno – se converte em uma das principais bases da regulação da conduta.

Luria (1979b) argumenta que o valor dos primeiros trabalhos desenvolvidos por Vigotski consistiu na possibilidade de formulação de uma série de teses sobre a *estrutura significativa e sistemática da consciência*, mostrando com detalhes as etapas sucessivas de desenvolvimento da mesma não só em relação ao conteúdo do pensamento que se modifica, como sua estrutura e relação entre os diversos processos psíquicos que também são mutáveis. Assim, foi possível demonstrar que o desenvolvimento da criança, em suas etapas sucessivas, está ligado ao surgimento de novas formas de atividade e ao desdobramento de novas formas de significado para as palavras que potencializam a mudança radical das principais funções psicológicas e suas relações.

O enfoque a partir destas posições da vida psíquica do homem arrastou atrás de si a remodelação radical de todos os ramos principais da ciência psicológica. A percepção e a memória, a representação e o pensamento, as vivências emocionais e a ação voluntária deixaram de observar-se como funções naturais do tecido nervoso e como simples propriedades da vida psíquica. Se fez evidente que possuem sua gênese sócio-histórica e têm adquirido umas particularidades funcionais novas, específicas para o homem. A atividade lingüística tem deixado de observar-se como um processo particular que não possui relação direta com a percepção e a atenção, com a memória e o pensamento. Surgiu a possibilidade real de explicar cientificamente processos como o pensamento abstrato e ação voluntária, que ao longo de séculos tem permanecido inexplicados. Aquilo que antes se havia observado como funções isoladas ou inclusive como propriedades indecomponíveis, se tem manifestado agora como complexíssimos **sistemas funcionais** que têm sido formados na história e que mudam no processo de desenvolvimento dos homens durante sua vida. Formando-se em comunicação com os maiores, reconstruindo sua conduta sobre a base da atividade objetiva e da linguagem, assimilando conhecimentos, a criança não só adquire novas formas de relação com o exterior, senão também forma novos sistemas funcionais que lhe permitem dominar novas formas de percepção e memória, novos tipos de pensamento, novos procedimentos de organização das ações voluntárias (LURIA, 1979b, p. 61, grifos do autor).

Assim, Luria (1979b) entende que as concepções de Vigotski revolucionaram a abordagem da formação da consciência humana que estava estancada durante séculos, demonstrando que as funções psíquicas antes pensadas como estáveis e imóveis eram, na verdade, sistemas funcionais complexos, móveis e mutáveis no processo de desenvolvimento, possibilitando à Psicologia a superação dos estreitos limites naturalistas, por uma abordagem científica da formação social dos fenômenos naturais.

As concepções a que chegou Vigotski lhe obrigaram a pensar que a localização das funções psíquicas superiores não podem ser entendidas de outro modo que como **cronogênica**, que se trata do resultado do **desenvolvimento psíquico**, que as relações, que são características para as distintas partes do cérebro e que dão lugar às funções psíquicas superiores, se vão constituindo no processo de desenvolvimento e que o cérebro humano possui uns princípios de localização novos em comparação ao cérebro dos animais. (L.S. Vygotsky, 1960). Mas o desenvolvimento desta tese exigia uma análise incomparavelmente mais completa e concreta da organização funcional dos processos psíquicos do homem sem a qual o intento de resolver a questão de sua localização seguiria sendo impossível (LURIA, 1979b, p. 63, grifos do autor).

Totalmente coerente com o método, Luria analisa a estrutura das formas de pensamento, tal como apontado por Kopnin (1978) em relação à lógica dialética, enfatizando a dialética da inter-relação entre singular, particular e universal nessas formas enquanto reflexo das relações do mundo objetivo. Assim, ao analisar a linguagem, não se prende à forma, mas sim a considera como “[...] um meio de existência e funcionamento do conhecimento”, penetrando no próprio processo de aquisição deste, no próprio processo de constituição do pensamento, “[...] no modo em que nele se reflete a realidade” (KOPNIN, 1978, p.85). Para Luria (1979b, p.64) também “é impossível imaginar a *práxis* do homem sem sua atividade objetiva, e o pensamento lingüístico sem a linguagem e seus meios externos: os sons da língua, as letras, as relações lógico-gramaticais, todas elas criadas no processo da história social”.

É, portanto, a história social e a história da apropriação individual dos instrumentos e signos culturais, por meio da atividade prática humana, que coloca zonas determinadas do córtex cerebral em novas correlações, formando novos sistemas funcionais, inexistentes nos animais. Em Neurologia, até os primeiros estudos de Vigotski, segundo Luria (1979b), nunca se havia colocado a questão de que as mesmas funções podem realizar-se em distintas etapas do desenvolvimento por distintas áreas do córtex cerebral e que a inter-relação das diversas zonas corticais pode ser diferente em distintas etapas do desenvolvimento. Ele apontou que, nas primeiras etapas da ontogênese, os passos iniciais de formação das funções superiores dependem das funções elementares de base biológica, mas, nas etapas tardias do desenvolvimento, esta relação se modifica. Enquanto, no início, as funções superiores dependem da maturação das inferiores, no comportamento já formado, as funções superiores organizam o trabalho das inferiores, subordinando-as à sua ação. Este pensamento é desenvolvido e demonstrado por Luria (1969b, 1970a, 1970b, 1977, 1979a, 1979b, 1980b, 1981) em seus estudos sobre

Neuropsicologia, evidenciando que a lesão de uma determinada região do córtex pode provocar, em diferentes etapas, síndromes completamente distintas.

O fato de que a história vincule novos núcleos funcionais no córtex cerebral indica que o desenvolvimento dos “órgãos funcionais” se produz através da formação de **novos sistemas funcionais mediatos**, que nunca se deram nos animais e cuja criação é um novo modo de desenvolvimento ilimitado da atividade do cérebro. O córtex cerebral do homem se converte, graças a este princípio, no órgão da civilização, que encerra em si possibilidades ilimitadas e que não necessita da criação de aparatos morfológicos novos cada vez que na história surge a necessidade de uma nova função (LURIA, 1979b, p. 64, grifos do autor).

Luria (1979b) postula que embora desde os primeiros estudos e proposições de Vigotski sobre o funcionamento cortical muito tenha se avançado no âmbito da Neurologia e Fisiologia em termos de acúmulo de dados, pouco se avançou na resolução da questão das bases cerebrais da atividade consciente humana. Há uma grande quantidade de informação e mesmo com esta, pouco vem sendo esclarecido sobre a atividade consciente, o que o levou a pensar que o problema estivesse na colocação errônea da questão teórica principal em que a consciência não pode ser considerada um estado primário e interior da matéria viva, no caso o cérebro.

Os processos psíquicos surgem no seio da célula viva mediante a relação recíproca com o meio que a rodeia, nos limites do organismo com o mundo exterior, adquirindo formas de *reflexo ativo do mundo externo*. Enquanto que, nos animais, é possível observar novas formações anatomo-fisiológicas conforme as espécies interagem com o meio e evoluem organicamente, o que explica as alterações comportamentais nos diferentes animais e espécies. No homem, por sua vez, embora ocorra mudança drástica e radical em seu comportamento e interação com o ambiente, por serem estas produto da história e não da evolução biológica, não se pode buscar a explicação no seio do sistema nervoso, mas nas formas de relação com a realidade, que vão se formando nos sucessivos estágios do desenvolvimento histórico.⁵² “A psicologia científica moderna parte da postura oposta. Havendo obtido um forte impulso com os trabalhos de L. S. Vigotski (1934, 1958, 1960), nega desde o princípio a concepção que considera a consciência como uma qualidade subjetiva invariável, como palco onde aparecem os acontecimentos

⁵² Luria expõe de forma sintética as diferenças existentes na evolução de diversas espécies animais em relação às funções, como: sensações, percepção, atenção, memória, linguagem e comportamento intelectual, demonstrando a diferença destas no animal e no homem, quando, no segundo, transformam-se de funções elementares ou naturais em funções superiores ou culturais, em sua coleção composta de quatro volumes intitulada *Curso de Psicologia Geral* (1991a, 1994a).

significativos, ou como um *epifenômeno* que acompanha a nossa conduta” (LURIA, 1979b, p. 71, grifos do autor).

Assim como Vigotski partia da tese compatível com a filosofia do marxismo-leninismo, de que a consciência possui um caráter objetal e significativo, cujo desenvolvimento é paulatino e ininterrupto, para Luria (1979b), não deveria haver dúvidas de que todo este processo não pode ser de nenhum modo resultante de uma simples maturação de neurônios ou que tal desenvolvimento seja espontâneo e linear.

Estas são as teses que permitiram a Vigotski chegar à dedução de que as distintas etapas do desenvolvimento da consciência do homem não só possuem uma diferente estrutura significativa, senão que também se realiza através de distintos sistemas psíquicos e que se nas primeiras etapas de sua formação as impressões imediatas desempenham um papel principal, nas etapas sucessivas este lugar decisivo é ocupado primeiramente pela percepção e ação objetiva complexa, e nas etapas finais pelo sistema de códigos abstratos construídos sobre a base das funções da abstração e generalização da língua (LURIA, 1979b, p. 74).

Devido a isso, Vigotski afirmava que a palavra como elemento da linguagem não é tanto um correlato do pensamento como um correlato da consciência, sendo sua unidade principal. De acordo com Marx & Engels (1991, p. 43) “[...] a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe para si mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens”.

Portanto, ao adotar as considerações de que a consciência possui uma constituição significativa e sistemática complexa e que a atividade consciente se realiza nas distintas etapas mediante diferentes sistemas funcionais que, embora permaneçam os mesmos estruturalmente, mudam dinamicamente sua função segundo o estado de vigília e de acordo com a tarefa colocada, para Luria (1979b, p. 74), é absolutamente sem sentido a busca de um órgão ou conjunto de células que possa ser considerado o “órgão da consciência”. Para ele, isso seria tão ridículo quanto procurar o “assento da alma”.

Mesmo com a mudança de enfoque, no entanto, ele não nega a importância dos estudos sobre o cérebro, a análise dos mecanismos cerebrais concretos e a busca dos componentes que fazem parte dos diversos sistemas funcionais que possibilitam a atividade consciente. Luria (1979b) cita três métodos que eram e ainda são utilizados nas investigações: o método de investigação anatômico-comparativo, a investigação

eletrofisiológica e a análise das mudanças que se dão em decorrência de lesões cerebrais locais. O primeiro deles contribuiu com informações para o estudo da conduta dos animais, mas não ajudou no entendimento dos mecanismos cerebrais da consciência humana, pois o cérebro humano não produz alterações morfológicas novas, que refletem as novas funções psíquicas, como nos animais. O segundo se baseia em experimentos de excitação do córtex humano, oferecendo informações sobre as particularidades funcionais de distintos neurônios, enriquecendo os conhecimentos sobre a estrutura e importância funcional de distintos sistemas cerebrais, analisando os mecanismos íntimos pelos quais transcorre a excitação, mas, por sua natureza, fica restrito ao nível dos neurônios e só permite deduções indiretas sobre a importância que tem distintas formações cerebrais na regulação geral da atividade consciente humana. O terceiro e mais utilizado por Luria (1979b) corresponde aos estudos do modo como varia a complexa atividade psíquica humana em casos de destruição de uma ou outra área do cérebro.

Em seus estudos em pacientes lesionados, Luria (1979b) destaca os lobos frontais que constituem as áreas terciárias típicas do córtex, que ocupam um terço da massa dos hemisférios e não se relacionam diretamente com a recepção da informação ou envio dos impulsos do centro para a periferia. Elas desempenham importante papel na formação dos programas da atividade consciente, proporcionando o caráter dominante destes programas e em estreita ligação com a linguagem humana, possibilitando o desenvolvimento dos movimentos e ações, inibindo os impulsos colaterais e permitindo a confrontação da ação realizada com a intenção inicial e controlando o desenvolvimento total da atividade.

Existem todas as bases para pensar que precisamente graças à linguagem, que era uma função interpsicológica, compartilhada entre duas pessoas, e que depois se converteu em uma forma intrapsicológica de organização da atividade humana (L. S. Vigotski, 1958), o homem ascende sobre o nível das reações impulsivas ante a ação direta do meio e sua conduta começa a determinar-se pelo “campo significativo interno” que de forma generalizada (sintética) reflete a influência do meio, formula os motivos sobre os quais se baseia a conduta e atribui à atividade um caráter consciente. As numerosas observações nos permitem afirmar que esta complexa regulação lingüística da conduta consciente só pode levar-se a cabo com êxito mediante a participação dos lobos frontais do cérebro e pode ver-se seriamente perturbada no caso de lesão nos mesmos (LURIA, 1979b, p. 87).

Assim, ao entender a consciência como uma forma complexa do reflexo ativo da realidade, a nova psicologia, que se apóia na tese *da estrutura significativa e sistemática da consciência*, formulada inicialmente por Vigotski e desenvolvida por Luria (1979b) em seus estudos e pesquisas em neuropsicologia, permite a conversão da consciência em objeto de autêntico estudo científico. Sendo a consciência humana resultante da atividade complexa, que possui a função aperfeiçoada de orientação na realidade que rodeia o homem e de regulação da conduta, sua formação se dá no processo da história social, ao longo da qual se desenvolve a atividade objetiva e a linguagem, sendo que se manifesta com estreita participação destas. Nessa mesma direção, Lukács (2004, p. 96, grifos nossos) define a consciência como o “*órgão da decisão*, de escolha”.

Ao mediatizar o reflexo do mundo exterior por meio da linguagem, utilizando a informação que lhe chega de outros e a regulação externa ou social de sua própria conduta, o homem obtém a possibilidade de desenvolver formas mais complexas de reflexo da realidade e formas mais elevadas ou voluntárias de regulação de sua conduta, que passa a ser interna. Assim, as impressões que lhe chegam do mundo exterior são submetidas a uma análise complexa, recodificam-se de acordo com as categorias que assimilou de toda experiência histórica humana a ele transmitida e por ele apropriada, e seu reflexo da realidade adquire um caráter abstrato e generalizador (sintético), que muda em cada etapa do desenvolvimento psíquico. Justamente por isso, segundo Luria (1979b), o homem torna-se capaz de formular intenções complexas, de criar programas articulados de ações, subordinar sua conduta a estes programas, destacando as impressões e relações substanciais que fazem parte dos mesmos, inibindo as impressões e associações secundárias não correspondentes, e passa a ser capaz de confrontar as ações que realiza com as intenções iniciais e corrigir os erros cometidos.

As bases cerebrais da complexa atividade consciente – significativa e sistemática – do homem têm que ser buscada no **trabalho conjunto dos distintos sistemas do cérebro**, cada um dos quais faz sua contribuição específica no trabalho de todo o sistema funcional. Somente tais sistemas funcionais complexos e altamente diferenciados podem proporcionar este complexíssimo processo de análise (recodificação) da informação, da formação de programas de atividade com a seleção da série necessária (substancial) de conexões e a inibição dos efeitos secundários (colaterais) e, finalmente, da confrontação do efeito da ação com a intenção inicial, todos eles elementos característicos da atividade consciente. A íntima participação dos processos verbais na atividade consciente do homem faz com que este sistema seja, todavia, mais complexo (LURIA, 1979b, p. 98, grifos nossos).

É possível evidenciar nos escritos de Luria, de forma bastante clara, o quanto a consciência humana é produto do desenvolvimento histórico-cultural, o que nos remete à relação estreita entre Psicologia e Educação, uma vez que é pela apropriação dos instrumentos e signos culturais complexos por parte da criança em seu processo de escolarização que se dá a formação da atividade consciente ou voluntária, que distingue os seres humanos dos animais. Além disso, a unidade dialética entre corpo e mente, biológico e social, que vai sendo sistematizada ao longo de toda a sua produção, demonstra a necessidade de unificação dos estudos neurofisiológicos, psicológicos e educacionais. Somente um referencial sólido (no caso uma Filosofia, o materialismo histórico e dialético) que dê base para o entendimento de como ocorre o processo de humanização, interrelacionando seus diversos aspectos, possibilita o enfrentamento de problemas comuns na atualidade como o fenômeno da não-aprendizagem em crianças que não possuem lesões cerebrais, isto é, possuem integridade cortical.

4.2. O papel da linguagem na formação das funções psicológicas superiores

Em consonância com os estudos anteriormente discutidos sobre a memória e a perda de funções devido a danos corticais, outros estudos, como os relacionados à neurolinguística, são especialmente importantes para a compreensão de como a linguagem reorganiza as funções psicológicas superiores na ótica luriana. Dentro desta temática, e que foram publicados neste período, pode-se considerar *Fundamentos de Neurolinguística* (1980a), publicado originalmente em russo em 1975, e *Pensamento e Linguagem* (2001), publicado originalmente em russo com o título *Linguagem e Consciência*, em 1979. Aqui, é importante ressaltar que o primeiro retoma grande parte dos estudos de Luria sobre as afasias, já publicados com o título de *Afasia Traumática* em 1947, no período de censura stalinista, sendo reeditado e complementado, posteriormente. O segundo abrange boa parte dos estudos de Luria sobre o desenvolvimento da linguagem na criança, parte dos estudos interculturais e neuropsicológicos relacionados à linguagem e ao pensamento.

Entende-se estas publicações finais de Luria, juntamente com sua obra autobiográfica (publicada postumamente), como a tentativa exaustiva deste teórico de promover, em seus últimos anos de vida, a ligação perdida entre seus diversos trabalhos e

com maior liberdade. Seu trabalho incansável em suas últimas décadas de vida, reunindo os casos clínicos e apontamentos, muitos deles guardados por muito tempo, para uni-los em um corpo teórico coerente com os desenvolvidos com Vigotski, deve ser aqui reconhecido. Neste sentido, é importante analisar como estas últimas obras estão repletas de citações e referências a Vigotski, que serão explicitadas junto às elaborações de Luria sobre as relações entre pensamento e linguagem, que complementam toda a discussão realizada sobre a constituição dos sistemas funcionais, responsáveis pela atividade consciente humana.

Para Luria (2001), uma das grandes questões da Psicologia como ciência sempre foi entender em que consiste e como se desenvolve a consciência humana, partindo de uma concepção marxista de homem, demonstra que este, diferentemente dos animais, não se limita à impressão imediata das coisas, dos objetos que estão ao seu redor, pois o homem é capaz de “ultrapassar os limites da experiência sensível, de penetrar mais profundamente na essência das coisas [...] pode abstrair características isoladas das coisas, captar os profundos enlaces e relações em que se encontram” (LURIA, 2001, p. 11).

Parafraseando Marx, o homem supera ou ultrapassa os limites dados pela aparência dos fenômenos a ele apresentados, indo à essência dos mesmos, estabelecendo relações entre eles. “As coisas, então, não são captadas somente de forma imediata, mas sim pelos reflexos de seus enlaces e relações. Portanto, ultrapassamos os limites da experiência sensorial imediata, formamos conceitos abstratos que permitem penetrar mais profundamente na essência das coisas” (LURIA, 2001, p. 11-12).

Em resumo, o homem não é só capaz de perceber as coisas mais profundamente do que a experiência sensível lhe permite, mas tira conclusões com base no raciocínio. O conhecimento humano, portanto, vai além do conhecimento sensorial, é um conhecimento racional, já que realiza a passagem do mundo animal à história humana, operando o salto do sensorial ao racional. Tal desenvolvimento, porém, não se dá em decorrência do amadurecimento orgânico, de algo que já se encontra nos indivíduos *a priori*, desde o nascimento, ou que possua uma origem espiritual. Luria (1994a, 1980a) demonstra com propriedade o quanto esta característica da consciência humana se desenvolve histórica e culturalmente no homem.

Assim, Luria (2001, p. 23) volta a reafirmar, neste estudo, que “a diferença radical entre este enfoque e o da psicologia tradicional é que as origens da consciência humana não se buscam nem nas profundidades da alma, nem nos mecanismos cerebrais,

mas sim na relação do homem com a realidade, em sua história social, estreitamente ligada com o trabalho e a linguagem”. Opunha-se aos interlocutores de sua época que afirmavam existir nos animais linguagem como no homem. Apesar de não negar a existência de linguagem nos animais, procurava demarcar a diferença existente entre a linguagem humana e animal, conceituando como linguagem humana “um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação e introduzi-la em determinados sistemas” (LURIA, 2001, p. 25).

Considera, tal como Vigotski, o elemento fundamental da linguagem humana a palavra, por ser ela que nomeia as coisas, individualizando suas características, designando as ações e relações, inserindo objetos em determinados sistemas, codificando a experiência. No entanto, para se entender a importância da palavra para a linguagem humana, é preciso compreender seu desenvolvimento histórico. De acordo com Engels (apud LURIA, 2001), a palavra, como um signo que designa um objeto, surge a partir do trabalho, das ações com os objetos. Entrelaçada com a prática humana, e, portanto, longe da atividade, ela não possuía uma existência independente.

Para Luria (2001, 1980a), nas primeiras etapas de desenvolvimento da linguagem, a palavra possuía um *caráter simpráxico*. Isto quer dizer que as palavras surgiam durante a realização do trabalho concreto e elementar junto com outros indivíduos, entrelaçando-se com a ação praticada. Sendo assim, seu significado era mutável, dependendo da situação e sendo compreensível apenas a partir dela, dos gestos complementares e da entonação. “Toda história posterior da linguagem é a história da emancipação da palavra do terreno da prática, da separação da fala como atividade autônoma e seus elementos – as palavras - como um sistema autônomo de códigos” (LURIA, 2001, p. 29). O caminho de emancipação da palavra do contexto simpráxico é a passagem à linguagem como um sistema *sinsemântico*, isto é, um sistema de signos que estão entrelaçados uns aos outros por seus significados, formando um sistema de códigos que podem ser compreendidos mesmo quando não se conhece a situação.

Na ontogênese, isso se dá de forma diferente em alguns aspectos e semelhante em outros, ou seja, o desenvolvimento da linguagem da criança não se dá dentro de um processo de trabalho, mas ocorre no processo de apropriação da experiência geral da humanidade, mediante a comunicação com os adultos. Para Luria (2001, 1980a), as primeiras palavras não nascem dos primeiros sons que o bebê emite, mas dos sons da

linguagem que a criança imita da fala dos adultos quando ouve. As primeiras palavras emitidas pela criança, estão ligadas à sua ação e à comunicação com os adultos, dirigindo-se a objetos, designando-os e estando fortemente ligadas à sua prática, possuindo um caráter simprático, portanto, com significados mutáveis.

Para Luria (2001, 1980a), apenas em uma etapa seguinte, quando a criança começa a adquirir a morfologia elementar da palavra, esta vai se desligando do contexto gradativamente. Neste período, registra-se um aumento significativo do vocabulário da criança e a palavra adquire um caráter substantivo, isto é, adquire um significado objetal preciso, podendo designar, também, uma ação ou qualidade (e mais tarde uma relação). “É neste momento que ocorre o verdadeiro nascimento da palavra diferenciada como elemento do complexo sistema de códigos da língua” (LURIA, 2001, p. 31).

O enorme ganho do homem que domina uma linguagem desenvolvida consiste em que seu mundo se **duplica**. [...] A palavra duplica o mundo dando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com objetos, inclusive na ausência destes. [...] da palavra nasce não só a duplicação do mundo, mas também a ação **voluntária** que o homem não seria capaz de cumprir se carecesse de linguagem (LURIA, 2001, p. 32-33, grifos do autor).

Segundo Luria (2001), é a palavra que, ao duplicar o mundo, assegura a possibilidade de transmissão da experiência de indivíduo a indivíduo e de assimilar experiências de gerações anteriores.

Com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Isto consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem (LURIA, 2001, p. 33).

No entanto, a palavra não é apenas um rótulo que designa um objeto, uma ação ou qualidade isolada, visto que muitas palavras não possuem apenas um, mas vários significados e são conhecidas como *homônimos*. A polissemia é antes uma regra do que uma exceção na linguagem e quando se usa uma determinada palavra, por detrás, há um processo de escolha do significado necessário entre uma série de possibilidades existentes

e a particularização ou precisão do significado se dá por *marcadores semânticos*, como o contexto, a situação e o tom que é pronunciada a palavra.

De acordo com Luria (2001, 1980a), para cada palavra há um determinado *campo semântico* que pode ser entendido como os enlaces complementares evocados a partir de cada palavra, isto é, as outras palavras que surgem na memória associadas a uma determinada palavra.

Tudo isto demonstra que, desde um ponto de vista psicológico a palavra não se esgota em uma “referência objetiva” fixa e unissignificativa; que o conceito de “campo semântico”, evocado por cada palavra, é completamente real. Portanto, tanto o processo de denominação quanto o processo de percepção da palavra na realidade deve ser examinado como um complexo processo de escolha necessário do “significado imediato” da palavra, entre todo o “campo semântico” por ela evocado (LURIA, 2001, p. 35).

A segunda importante função da palavra é o seu *significado categorial* ou *conceitual*. “A palavra não somente substitui uma coisa, também a analisa, a introduz em um sistema de complexos enlaces e relações” (LURIA, 2001, p. 36). Este significado categorial tem a função de abstrair, analisar e generalizar, separando um traço do objeto para inseri-lo numa categoria.

A palavra, portanto, não é somente instrumento de pensamento, é meio de comunicação porque, ao falar, ao transmitir informações, as palavras utilizadas não se restringem a designar um objeto determinado, mas generalizam a informação sobre o objeto. Por meio dela, transmite-se toda a experiência acumulada em relação a esse objeto pelas gerações anteriores. “Ao nomear um objeto, o homem o analisa, e não o faz sobre a base da própria experiência concreta, mas sim transmite a experiência acumulada na história social, relacionada com as funções deste objeto e assim transmite o sistema de conhecimentos socialmente consolidados sobre as funções deste objeto” (LURIA, 2001, p. 38).

Devido a isso, a palavra não somente duplica o mundo, assegurando a possibilidade das representações, como é um instrumento poderoso de análise do mundo, da realidade vivida. É importante ressaltar que, para Luria (2001, 1980a), os dois componentes da palavra (referência objetiva e significado) não permanecem imutáveis ao longo do desenvolvimento da criança. Na ontogênese, o significado da palavra se desenvolve em relação à sua estrutura e ao sistema de processos psíquicos subjacentes, que

Vigotski denominou de desenvolvimento semântico e sistêmico do significado da palavra, respectivamente.

A mesma palavra possui um significado, que é formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas (coletivo), refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude e, ao mesmo tempo, cada palavra tem um sentido, que se entende como a particularidade deste significado, isto é, o aspecto ligado à situação dada e às vivências afetivas do sujeito. O indivíduo adulto desenvolvido dispõe dos dois aspectos da palavra, enquanto que a criança os desenvolve gradativamente (LURIA, 2001, 1980a).

Em cada etapa do desenvolvimento infantil, a palavra, embora conservando a mesma referência objetual, vai adquirindo novas estruturas semânticas, mudando e enriquecendo o sistema de enlaces e generalizações que a compõem. Esta mudança não significa somente a alteração da estrutura semântica da palavra, mas a alteração dos processos psíquicos que estão por detrás da mesma. “Na criança pequena, o papel principal é desempenhado pelo afeto, a sensação de algo agradável. Para a criança de idade pré-escolar ou para o jovem escolar, o papel principal é desempenhado pela imagem imediata, sua memória que reproduz uma situação determinada. Para o estudioso economista, o papel principal é desempenhado pelos enlaces lógicos presentes na palavra” (LURIA, 2001, p. 52).

A palavra, portanto, ao longo do desenvolvimento, vai adquirindo um *caráter paradigmático* que inclui um determinado objeto em um sistema hierárquico de contraposições abstratas. As categorias nas quais se incluem as palavras, hierarquicamente subordinadas entre si, constituem o sistema de conceitos abstratos, que se diferenciam dos enlaces situacionais imediatos, característicos dos estágios iniciais de desenvolvimento. “No estágio dos conceitos concretos o papel decisivo cabe aos enlaces situacionais diretos, reais dos objetos e no estágio dos conceitos abstratos, o papel decisivo cabe aos enlaces lógico-verbais, hierarquicamente constituídos. [...] Este fato significa que nossa consciência muda sua estrutura semântica e sistêmica” (LURIA, 2001, p. 54).

Assim, a aquisição da linguagem revolucionou tanto o desenvolvimento do homem enquanto espécie, proporcionando a superação da “ditadura” do biológico comum às outras espécies, quanto continua revolucionando, de forma rápida, o desenvolvimento de cada *novo* integrante. Isto é, cada criança, ao se apropriar da linguagem de seu meio cultural, opera uma revolução em suas funções psicológicas que passam de primitivas a

superiores. Funções, como percepção, memória, pensamento, sensação, volição, transformam-se radicalmente com a aquisição da linguagem, deixando de ser predominantemente involuntárias e passando a voluntárias.

Tomando como ponto de partida a percepção, para Luria (2001, p. 93), “não há nenhum fundamento para duvidar que a denominação das cores determina em grande parte seu processo de classificação: as pessoas que possuem distintos sistemas de denominação das cores as classificam de formas diferentes”. Diversos estudos, como os interculturais, já evidenciaram a dependência da linguagem em relação à atividade social. O mesmo se dá em relação ao ato voluntário, que se desenvolve na criança concomitantemente ao seu desenvolvimento lingüístico. “A essência do ato voluntário livre consiste em que sua causa encontra-se nas formas sociais de comportamento” (LURIA, 2001, p. 95). Começa com um ato prático que a criança realiza para atender ao adulto, em seguida, utiliza sua própria linguagem externa que acompanha e dirige a ação e, posteriormente, a linguagem passa a anteceder a ação para, finalmente, transformada em linguagem interna, passar a regular a conduta.

De acordo com Luria (2001, 1980a), portanto, a palavra não é somente um instrumento de reflexo da realidade, mas um meio de regulação da conduta. A função que está na base do comportamento voluntário é a capacidade de subordinar-se à instrução verbal do adulto, sendo que o ato voluntário ativo forma-se por meio desta subordinação primitiva. Somente a partir do terceiro ano de vida, desenvolve-se a possibilidade da criança se submeter à instrução verbal “pura”. Tal subordinação é comprovada em condições em que a instrução verbal entra em conflito com a experiência visual imediata e deve superá-la. Experimentalmente, para verificar a verdadeira firmeza da função reguladora da linguagem, é preciso “divorciar” o conteúdo da instrução verbal da experiência visual imediata. Tal emancipação da experiência imediata e fortalecimento da instrução verbal, que aparecem a partir dos três anos e meio, coincidem com o amadurecimento das estruturas dos lóbulos frontais do cérebro, responsáveis pela regulação dos movimentos e desenvolve-se progressivamente por intermédio do intercâmbio social. Assim, apenas por volta do final do terceiro ano, a criança é capaz de reagir ante a voz do experimentador e ao conteúdo da instrução, unindo reações verbais e motoras em um mesmo *sistema funcional*. Somente nesta idade, segundo Luria (2001), a criança deixa de ser influenciada pelo aspecto “estimulante” da ordem verbal e passa a regular seus movimentos de acordo com seu aspecto *significativo*.

A origem da função reguladora da linguagem é a capacidade da criança de se subordinar à linguagem do adulto. Esta linguagem, que frequentemente é acompanhada de gestos indicadores, é a primeira etapa que traz consideráveis modificações para a organização da atividade psíquica da criança. A denominação do objeto por parte da mãe e seu gesto indicador reorganiza a atenção da criança e separa o objeto mencionado dentre os demais objetos. Em consequência, a atenção da criança deixa de se subordinar às do reflexo de orientação, provocada pela força do estímulo ou por sua novidade e começa a se subordinar à ação da linguagem do adulto. Nisto consiste a primeira etapa na formação de um novo tipo de ações da criança, organizada sobre uma base social (VIGOTSKI, 1956, *apud* LURIA, 2001, p. 96).

A segunda etapa de constituição do ato voluntário pode ser analisada mediante o desenvolvimento da linguagem interior. Para Luria (2001, 1980a), pautando-se nos estudos de Vigotski, há evidências suficientes para compreender que a *linguagem egocêntrica*, não dirigida a um interlocutor e que surge diante de dificuldades, no início, possui um caráter desdobrado, descrevendo situações e planejando a saída para as mesmas. Mas, com o desenvolvimento da criança, esta linguagem vai gradativamente se reduzindo, transformando-se em sussurro e, posteriormente, em *linguagem interior*. De acordo com Vigotski (*apud* LURIA, 2001), com a aparição da linguagem interior, surge o que se denomina de “ação voluntária complexa como sistema de auto-regulação”. Assim, o ato voluntário (e o intelectual) é entendido como um processo de origem social, mediado em sua estrutura, no qual o papel do meio é cumprido pela linguagem interior do homem.

A linguagem interior que tem este papel regulador ou planificador, no entanto, possui uma estrutura totalmente diferente da externa, sendo reduzida e abreviada. Seu traço característico é ser uma linguagem puramente *predicativa*. Ela nunca designa o objeto, nunca possui um caráter nominal, isto é, não possui sujeito, ela só indica o que é necessário realizar, em que direção deve ser orientada a ação. Esse caráter predicativo pode ser desdobrado, se for necessário, tornando-se linguagem externa, como no caso de um conferencista que parte da linguagem interna e desenvolve todo o conteúdo da conferência (LURIA, 2001, 1980a).

Para Luria (2001), contudo, uma palavra isolada ainda não expressa um julgamento de forma completa, uma idéia, mas uma frase, mesmo a mais simples, não só designa algum objeto ou fenômeno, como expressa um pensamento determinado, comunica um acontecimento. “Se a palavra é o elemento da linguagem, a frase é a unidade da língua viva” (p. 120). Enquanto na pré-história a linguagem estava composta somente por alguns sons ou palavras, que recebiam significado no contexto da ação ou da situação,

possuindo um caráter *simpráxico*, isto é, apenas uma parte da oração (o sujeito) era expressa em palavras e a segunda parte (o predicado) era dada pelo gesto e ação prática. Ou, ao contrário, o gesto indicador mostrava o objeto externo (sujeito) e a fala referia-se à ação que deveria ser realizada. Em etapas posteriores do desenvolvimento da linguagem, esse caráter é substituído pelo enlace *sinsemântico* ou enlace entre duas palavras. Em síntese, enquanto a palavra isolada designa o objeto (ação ou qualidade) e o generaliza (introduz em categorias), a frase expressa um pensamento, um julgamento determinado, considerada um *sistema organizado serialmente*.

Segundo Luria (2001, 1980a), a lingüística ainda separa dois princípios diferentes de organização dos significados verbais: o *paradigmático* e o *sintagmático*. A organização paradigmática da linguagem é a inclusão de um elemento da linguagem em um determinado sistema de oposições ou em um determinado sistema hierárquico de códigos ou categorias e as palavras isoladas subordinam-se a esse princípio de organização. Com a passagem da palavra à frase, tem-se a organização sintagmática da linguagem, que é a passagem fluída de um elemento a outro, característica da fala fluente.

Nas primeiras etapas de desenvolvimento, a criança utiliza palavras isoladas e quando é pedido a ela que descreva um quadro, enumerará os objetos nele representados, em estágios mais tardios, não mais utilizará palavras isoladas, mas uma série de palavras que formam séries verbais ou encadeamentos sucessivos expressando uma idéia completa. Em alguns estudos experimentais citados por Luria (2001, 1980a), observou-se que as respostas das crianças de cinco a sete anos a uma palavra estímulo eram predominantemente predicativas (ex. menina-chora, lua-brilha) e, em crianças mais velhas, predominavam respostas associativas (sol-lua, cachorro-gato). Ele concluiu que as respostas predicativas que fazem parte da organização sintagmática da língua, protótipo da frase, aparecem na fala infantil antes das respostas associativas por se vincularem à vida cotidiana prática da criança.

Em quase todas as línguas, cada oração possui uma estrutura completa que se diferencia por uma unidade determinada (*coherence*) e a organização sintagmática da fala inclui em sua composição pelo menos duas palavras: o sujeito e o predicado, o substantivo e o verbo (Ex. A bola vermelha, A mesa quebrou). Outro ponto exposto por Luria (2001, 1980a) e que interessa aqui, além da análise estrutural da frase, é a estrutura psicológica da enunciação verbal. Embora grande parte da linguagem viva constitui-se de grupos simples,

sintagmáticos, que expressam acontecimentos, denominado de *comunicação de acontecimento*, as estruturas sintagmáticas superficiais e profundas estão muito próximas e a compreensão não exige nenhuma transformação das unidades gramaticais que a compõem. Outras formas mais complexas de comunicação podem ser designadas como *comunicação de relações*, que são unidades de códigos complexos da linguagem que servem de meio para o pensamento lógico abstrato e se diferenciam tanto pelo conteúdo quanto por sua construção gramatical.

As formas sintagmáticas de enunciação – comunicação de acontecimentos – originam-se na fluência da linguagem viva e possuem, em consequência, um caráter sucessivo, organizado serialmente. As formas paradigmáticas de enunciação – comunicação de relações – aparecem no processo de utilização de códigos complexos da língua e psicologicamente estão estreitamente vinculados com as transformações dos elos sucessivos da alocação em esquemas simultâneos (LURIA, 2001, p. 135).

A comunicação de relações possui uma estrutura lingüística e psicológica diferente: um objeto relaciona-se com outro, entra na classe de outros objetos da qual é parte. Temos, assim, desde construções mais simples até mais complexas, como a construção do *genitivo atributivo*, que exigem transformações intermediárias para sua compreensão (Ex. Irmão do pai). Isto é, mentalmente deve-se utilizar uma série de meios ou procedimentos auxiliares para a compreensão (Ex. Irmão de meu pai, de meu pai o irmão, irmão paterno).

Outro meio de expressão de relações está no uso das palavras auxiliares ou preposições e conjunções. Existem formas especiais de preposições que expressam relações espaciais, temporais, de causa, que transformam a linguagem em um instrumento de pensamento (Ex. Um círculo abaixo de uma cruz, A primavera antes do verão). Todas elas colocam acontecimentos em determinadas relações. Os fatores que auxiliam na compreensão são: a existência de marcadores gramaticais ou semânticos e a reversibilidade ou irreversibilidade das construções. Assim, o que facilita a compreensão é o traço semântico que consiste nas relações reais em que pode aparecer o objeto, ou irreversibilidade - Ex. O rapaz foi ao bosque/O bosque foi ao rapaz) -, sendo que o complicador é sua reversibilidade, isto é, a circunstância onde a disposição direta como a inversa dos objetos nomeados é, em princípio, possível - Ex. Um círculo abaixo de um triângulo/ Um triângulo abaixo de um círculo (LURIA, 2001, 1980a).

De acordo com Luria (2001,1980a), a decodificação correta de construções reversíveis em que à reversibilidade acrescenta-se a inversão das palavras, que altera a ordem dos acontecimentos reais, exigindo uma operação complementar que elimine o conflito - Ex. Eu tomei café da manhã depois de ter lido o jornal - também é difícil. Construções comparativas ainda exigem processos mais complexos de decodificação, pois nestas é imprescindível uma premissa prévia - Ex. Maria é mais loira que Luísa -, sendo ainda mais difíceis quando se introduz um fator de inversão na conclusão da comparação - Ex. Maria é mais loira que Luísa. Quem é mais morena?. A dificuldade para compreender esta construção de dupla comparação consiste em que um mesmo objeto possui um traço positivo com relação a um segundo objeto e negativo com relação a um terceiro objeto, aparecendo duas relações contrapostas, chamado de *duplicação mental*.

Para ele, portanto, as frases complexas são de especial interesse para a psicologia, por incluírem em sua composição uma oração subordinada (ou mais de uma), tratando-se de hierarquia de frases complexas, uma das quais (oração principal) rege as outras (subordinadas). As dificuldades surgem quando a oração principal termina com uma subordinada contínua e se intensifica quando a oração subordinada se inclui na metade da oração principal. Em todas estas frases, utiliza-se a palavra “que” e a compreensão depende da determinação da palavra a que se refere “que” Ex. A menina viu o pássaro que estava pousado na varanda / O refúgio, que estava na clareira do bosque, havia envelhecido muito. Assim, a dificuldade na compreensão destas construções, sobretudo as inclusas, está relacionada com a necessidade de se analisar toda a informação em seu conjunto, estabelecer de forma exata a que parte da construção se refere a palavra “que” e, conservando na memória operativa os componentes da oração que estão separados entre si, uni-los posteriormente em um todo (LURIA, 2001, 1980a).

Outras construções difíceis são as *inversões semânticas*, em que o significado imediato das palavras incluídas na oração contradiz o significado que realmente quer transmitir - Ex. Eu não estou acostumado a não submeter-me às normas. Estas construções, para Luria (2001), não são acessíveis à compreensão imediata e seu entendimento exige uma elaboração prévia da informação, substituindo uma negação dupla por julgamento positivo e inibindo as apreciações errôneas surgidas em um primeiro momento. Assim, um estudo pormenorizado dos processos psicológicos que envolvem frases de diferentes complexidades abre um caminho fértil para a elaboração de métodos de ensino mais eficazes e para a compreensão das crianças que apresentam graus diferentes de

desenvolvimento da linguagem e, por sua vez, de pensamento. Além disso, permite explicitar que os sistemas funcionais de alta complexidade, pautados pela linguagem, desenvolvem-se pela relação dialética entre indivíduo e meio social.

De acordo com Luria (2001, 1980a), o ponto de partida de qualquer enunciação verbal é o motivo, ou necessidade de expressar um determinado conteúdo. Pode-se elencar três tipos básicos de motivo: a exigência, o contato e o conceito. O primeiro é uma resposta a uma solicitação verbal, o segundo diz respeito à necessidade de transmitir uma informação ou ordem e o terceiro está relacionado à formulação mais clara do pensamento ou da idéia. Todos eles são sociais em sua gênese.

Uma das formas complexas de enunciação verbal, que ele destaca, é a que pertence à *linguagem coloquial*, isto é, à conversação na qual participam dois sujeitos, sendo que sua característica peculiar está no fato de que o processo de comunicação divide-se entre duas pessoas e o motivo da enunciação encontra-se no desejo de responder ao interlocutor. Existem diferentes formas de *linguagem coloquial*: na mais simples, a resposta repete inteiramente a pergunta ou parte dela - Ex. Você tomou café hoje? Sim, tomei café - ; na mais complexa, a resposta não reproduz uma parte da pergunta e o sujeito tem que formular uma resposta e introduzir na conversa um elemento novo - Ex. O que você almoçou hoje? Almocei arroz, feijão, carne e salada. Esta última exige uma estruturação mais complexa dos processos psíquicos, pois o sujeito deve entender a pergunta e escolher uma dentre todas as alternativas que surgem, formulando um enunciado ativo que não repita a pergunta. Outra forma ainda mais complexa de enunciação verbal é o *monólogo* autônomo, que pode ser desencadeado em resposta a uma pergunta dada, como também ser a realização de uma idéia do próprio sujeito. Na base da linguagem desdobrada do monólogo, deve haver tanto um motivo como uma idéia, autônomos, e ambos devem ser suficientemente estáveis para determinar a criação de um programa de enunciação verbal ativa (LURIA, 2001, 1980a).

Sendo o motivo o fator que desencadeia o processo de enunciação verbal, para Luria (2001), a segunda etapa é realizada pelo projeto, em que encontramos o esquema fundamental da fala, o tema ou assunto do discurso e os elementos novos que aparecerão na enunciação. De acordo com Vigotski (*apud* LURIA, 2001, p. 155), “o pensamento não se materializa, mas sim se realiza na palavra”, portanto, forma-se com a ajuda da palavra ou da linguagem e o problema fundamental da inter-relação entre pensamento e linguagem

está na passagem do sentido subjetivo, ainda não verbalmente formulado e compreensível para o próprio sujeito, a um sistema de significados verbalmente formulados e compreensíveis para qualquer interlocutor, constituinte da fala. Esta passagem do esquema inicial a uma fala organizada realiza-se sempre com o auxílio da linguagem interior, que é a etapa seguinte da formação da enunciação verbal.

A linguagem interior possui um caráter amorfo, abreviado, predicativa, incluindo em sua composição palavras isoladas e seus enlaces potenciais, conservando a possibilidade de se desdobrar novamente e transformar-se em linguagem exterior, sintagmaticamente organizada.

As peculiaridades essenciais da origem da alocação, como forma especial da atividade verbal, são: a formulação estável do objetivo da enunciação e a tarefa concreta que existe ante aquele que fala (tarefa que pode variar conforme a situação que origina a enunciação), a informação que deve transmitir o que fala e quem recebe esta informação, a capacidade suficientemente ampla da memória operativa e o complexo sistema de estratégias, cuja utilização permite identificar o sentido essencial da enunciação, inibir as associações secundárias e escolher as formulações verbais correspondentes com a tarefa colocada (LURIA, 2001, p. 160).

Luria (2001, 1980a) ainda acrescenta o controle consciente permanente sobre o curso dos componentes da fala e, em casos mais complexos, a escolha dos componentes verbais necessários dentre muitas alternativas possíveis. São estes processos psíquicos complexos que dão base para a fala fluente e significativa, que passam por um processo gradativo de desenvolvimento na criança. Somente por volta da idade escolar, o motivo e o programa da alocação verbal começa a adquirir progressivamente um caráter estável e a enunciação vai se transformando em um sistema fechado de narração complexa limitada à tarefa proposta ao sujeito.

De acordo com Luria (2001, 1980a), a linguagem coloquial difere do monólogo porque pode não partir de um motivo, projeto ou idéia interior, na medida em que o processo de enunciação está dividido entre duas pessoas, a que pergunta e a que responde. Aquele que responde à pergunta já sabe a respeito de que se trata (o tema ou assunto) e este conhecimento é decisivo. Outro traço característico que determina a estrutura gramatical deste tipo de linguagem é o conhecimento da situação e os participantes da conversação podem incluir nela, junto com os componentes verbais, todos os elementos não-verbais, como a mímica, os gestos, a entonação, as pausas. Assim, partes da alocação podem faltar

ou serem substituídas, sob o nome de *elipse*, isto é, ausência de certos elementos da linguagem gramaticalmente desdobrados, mas o diálogo mantém sua função de transmissão de informação, mesmo que incompleto.

O monólogo também se diferencia da linguagem coloquial por uma série de características, pois, na narrativa sobre um acontecimento ou em um raciocínio, é indispensável a existência tanto do motivo e projeto ou idéia geral criados por aquele que fala e o programa da enunciação deve inibir todas as associações secundárias que possam provocar distração e impedir ao que fala a repetição dos elementos da alocução. Para Luria (2001, 1980a), o monólogo depende de quais são as tarefas que se coloca àquele que fala e em que forma de atividade concreta está incluída esta linguagem oral desdobrada, isto é, quando o relato se relaciona a algo visto ou vivido e é dirigido a um interlocutor que conhece a situação, o monólogo pode ser gramaticalmente incompleto, mas se ele é uma exposição coerente de um determinado assunto, como em conferências ou discursos, a estrutura será completamente diferente. A tarefa daquele que fala, neste último caso, consiste em apresentar o material da forma mais conseqüente e lógica possível, diferenciando as partes mais importantes e mantendo a exata passagem lógica de uma parte do material a outras.

Luria (2001, 1980a) aponta que, embora existam todas estas diferenças entre o monólogo e a linguagem coloquial, existe uma série de traços comuns a ambos: são tipos de linguagem dirigida a um interlocutor presente e as reações deste permitem àquele que fala corrigir sua alocução em curso, dispondo, além dos meios de codificação verbal, de uma série de meios expressivos complementares ou marcadores - entonação, pausas, mímicas e gestos expressivos -, que servem para destacar o essencial e colocar em manifesto os elementos fundamentais da idéia.

Já no caso da linguagem escrita, em suas diversas formas - comunicação escrita, informe, narrativa, expressão de idéias ou raciocínios -, sua estrutura é completamente diferente da do diálogo e do monólogo. O monólogo escrito é uma linguagem sem interlocutor objetivamente presente, seu motivo e projeto inicial são completamente determinados pelo próprio sujeito. Se o motivo é o contato, o desejo, a exigência, aquele que escreve deve representar mentalmente a quem dirige seu texto e as possíveis reações desta pessoa frente à sua comunicação. Para Luria (2001, 1980a), a peculiaridade desta linguagem consiste em que todo o processo de controle permanece dentro dos limites da atividade do próprio sujeito que escreve, sem que haja correções imediatas por parte do

destinatário. Quando a escrita é destinada a precisar os conceitos ou idéias daquele que escreve, não há nenhum interlocutor, já que o sujeito escreve para tornar mais exatos seus próprios pensamentos, para verbalizá-los, desenvolvê-los, sem nenhum contato, sequer mental, com outra pessoa. Assim, toda informação expressa na linguagem escrita deverá se apoiar somente na utilização suficientemente completa dos meios gramaticais desdobrados da linguagem, sendo *simsemântica* ao extremo. Aquele que escreve deve construir sua comunicação de tal forma que o leitor possa realizar o caminho inverso desde a linguagem exterior até o sentido interno do texto exposto.

De acordo com Luria (2001, 1980a), a linguagem escrita difere da oral também pelo fato de que é sempre possível reler o que foi escrito, isto é, voltar voluntariamente a todos os elementos que estão incluídos no texto. A linguagem oral sempre mantém seus elementos de vinculação com as situações práticas e cotidianas, enquanto que a linguagem escrita aparece como resultado de uma aprendizagem especial, que se inicia com o domínio consciente de todos os meios de expressão escrita, sistematicamente ensinados pela escola. Assim, a análise consciente dos meios de sua expressão constitui a característica fundamental da linguagem escrita, uma vez que, quando começa a escrever, a criança opera primeiro com instrumentos da expressão, meios de representação de sons e sua organização e, somente depois, a expressão de idéias torna-se objeto das ações conscientes da criança.

As operações intermediárias, como a individualização dos fonemas, a representação destes fonemas em letras, a síntese das letras na palavra, a passagem de uma palavra a outra, que nunca se tornam conscientes na linguagem oral, na linguagem escrita são, durante longo tempo, o objeto da ação consciente. Somente depois da automatização dessa linguagem escrita, estas ações conscientes transformam-se em não-conscientes e ocupam um mesmo lugar que as operações correspondentes (separação dos sons, procura das articulações, etc.) possuem na linguagem oral (LURIA, 2001, p. 170).

Aquele que escreve, portanto, deve construir a frase conscientemente, mediado não somente pelos hábitos da escrita, mas pelas regras da gramática e da sintaxe. A linguagem escrita torna-se um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento, incluindo operações conscientes com categorias verbais e possibilitando o retorno ao já escrito, para garantir o controle consciente sobre as operações que se realizam. Este fato é importantíssimo a ser levado em conta pelos educadores porque

transforma a aquisição da linguagem escrita em um processo de aperfeiçoamento das funções cognitivas.

De acordo com Luria (2001, 1980a), nas primeiras etapas da percepção da comunicação (oral e escrita), surgem hipóteses ou suposições, pressuposições sobre o sentido da comunicação. Assim, neste processo de compreensão, é central a busca do sentido, que conduz à escolha de alguma das alternativas surgidas, isto é, aquele que escuta ou o leitor nunca se propõe a compreender palavras isoladas ou frases separadas, visto que o que caracteriza o ato de compreensão é a tentativa de decifrar o significado de toda a comunicação, aquilo que constitui a coerência ou o sentido interno que dá à comunicação profundidade ou o *subtexto*. Estas tentativas sempre são dirigidas à busca do *contexto* da comunicação percebida, às vezes de caráter *sinsemântico*, outras vezes não-verbal e situacional, sem o qual nem a compreensão do texto e nem a avaliação correta dos elementos que entram em sua composição são possíveis. A decodificação da comunicação verbal é, portanto, considerada um processo ativo e complexo, que se desenvolve gradativamente.

Vigotski (*apud* LURIA, 2001) chama a atenção ao papel decisivo do processo de passagem da estrutura externa do texto ao *subtexto* ou *sentido*, que está contido na comunicação verbal, por ser insuficiente apenas a compreensão do significado imediato da comunicação. Dependendo do texto, o sentido interno da enunciação pode divergir de seu significado externo e a tarefa de compreensão verdadeira do sentido da alocução ou de seu *subtexto* consiste em não se limitar à descoberta do significado externo da comunicação, mas em passar ao subtexto profundo, abstraindo-se deste significado externo e superficial e passando do significado ao sentido e, logo, ao motivo que está na base desta comunicação.

O processo de decodificação do significado e de compreensão do sentido do texto sempre transcorre em um contexto determinado; junto com isso percebem-se fragmentos semânticos e o contexto no qual se insere a palavra desvenda seu significado. Esse fato assinala que a seqüência lógica palavra-frase-texto-subtexto não deve ser compreendida como uma cadeia de processos psíquicos que transcorrem no tempo (LURIA, 2001, p. 176).

Para Luria (2001, 1980a), algumas condições são fundamentais no processo de compreensão do significado das palavras. A primeira condição é dada pela freqüência com que esta palavra é utilizada numa dada língua, que é determinada pela inclusão desta palavra na prática humana. O significado habitual das palavras, às vezes, é um

impedimento para quem estuda outros idiomas quando as palavras parecem conhecidas e acabam sendo compreendidas inadequadamente, mas ocorre situação similar na compreensão de palavras novas, desconhecidas quando o sujeito *semantiza* as palavras, ou seja, procura determinar seu sentido em correspondência com o das palavras por ele conhecidas ou em analogia com palavras mais conhecidas e freqüentes. A segunda condição que determina a escolha do significado é o contexto verbal no qual a palavra está inserida. Em resumo, o processo de compreensão do significado da palavra é sempre a escolha do significado dentre muitos possíveis e realiza-se mediante a análise da relação que possui a palavra com o contexto geral e da superação da compreensão imediata inadequada da palavra que está ligada à sonoridade, à freqüência de utilização de um ou outro significado.

Como já apontado anteriormente, Luria (2001, 1980a) chama atenção para as dificuldades que surgem na percepção do significado de frases em que a estrutura superficial divorcia-se de sua estrutura profunda. As frases não são elos isolados de uma cadeia única e cada frase influi ou inclui em si o sentido da anterior e este fenômeno foi chamado por Vigotski (*apud* LURIA, 2001) de *influência* ou *incorporação/fusão* dos sentidos, fundamental na compreensão do conteúdo fundamental de um texto. Este tipo de atividade orientadora de busca, que possui como tarefa descobrir os elos da alocação que devem se correlacionar, adquire um caráter complexo quando se trata de um texto completo em que devem ser aproximados elementos que estão muito distantes entre si.

Luria (2001, 1980a) aponta que o processo de atividade dirigida à individualização e aproximação dos *núcleos semânticos* é evidente no processo de leitura. Ele constatou que o movimento dos olhos durante a leitura não é um movimento linear de uma palavra à outra, nem de uma frase à outra, mas um movimento que se detém nos lugares mais informativos. O movimento do olhar, portanto, é um itinerário complexo com muitos avanços e retrocessos, com muitas comparações de partes do texto que estão afastadas entre si, sendo um processo de análise ativa e de precisão do conteúdo do texto pelo confronto de seus elementos, designado como um processo de análise por meio da síntese.

Somente à medida que a leitura vai se automatizando, este processo vai se acelerando, abreviando-se e o hábito de leitura começa a se transformar na capacidade de separar rapidamente o essencial. A habilidade de separar rapidamente os núcleos semânticos essenciais do texto é o segredo da leitura rápida (ou em diagonal), que não se

baseia em movimentos oculares velozes, mas é resultante da capacidade de ver aquilo que é essencial e individualizar o sentido geral do texto, processo altamente automatizado. Até a aparição da automatização, no entanto, o sujeito utiliza, freqüentemente, uma série de meios auxiliares, que lhe permitem a separação do essencial, a fixação das partes importantes do texto e o retorno a elas como: *grifos*, assinalamentos, resumo de partes e outros códigos que demarcam as partes mais importantes.

Para Luria (2001, 1980a), as dificuldades na compreensão de um texto podem ocorrer dependendo do *conteúdo* ou probabilidade que apresenta um ou outro de seus elementos, determinando as possibilidades de dedução correta ou incorreta. Assim, existem frases unissignificativas, cuja finalização está completamente determinada por seu início, enquanto em outras frases, o começo não determina de forma única o seu final. A compreensão do sentido interno ou subtexto dependerá, portanto, da complexidade do texto e das expressões que o mesmo apresenta. Expressões com sentido figurado - Ex. mãos de ouro -, analogias e metáforas - Ex. seu caráter era como aço -, que são comuns em provérbios, fábulas e diversos textos poéticos e literários, não podem ser compreendidas com uma *leitura* superficial do texto, mas exigem a passagem do significado externo ao sentido interno. As produções literárias, de modo geral, permitem diferentes graus de profundidade de leitura, podendo-se ler uma obra superficialmente, diferenciando somente as palavras, as frases ou a narrativa de um determinado acontecimento exterior, mas também identificando o subtexto encoberto e compreendendo qual o sentido interno que se oculta por trás dos acontecimentos relatados. Finalmente, pode-se ler a obra e realizar uma análise mais profunda, identificando, por trás do texto, não somente o subtexto ou sentido geral, mas analisando os motivos das ações de um ou outro personagem e, inclusive, os motivos que impulsionaram o autor a escrever a obra em questão (LURIA, 2001, 1980a).

Do exposto até agora, é evidente que o entendimento de todos os processos relacionados à expressão e compreensão verbal, tanto oral quanto escrita, é fundamental para que se elaborem estratégias de ensino capazes de desenvolver nas crianças as diversas habilidades expressivas e compreensivas que envolvem este instrumento tão poderoso que é a linguagem humana, base das funções psicológicas superiores. Assim, ao tomar como premissa que o pensamento racional ou teórico é fruto do desenvolvimento histórico da humanidade e, sendo assim, uma possibilidade que depende do desenvolvimento da sociedade, tal premissa leva a concluir que o desenvolvimento deste tipo de pensamento só se concretiza em cada indivíduo da espécie se lhe forem ofertadas as condições objetivas

para que ele se dê. Esta afirmação torna-se especialmente importante em uma sociedade como a atual, na qual tais possibilidades objetivas são oferecidas a um número cada vez mais reduzido de indivíduos.

Observa-se, agora, com mais clareza e sistematização os conceitos lurianos com base em seus últimos estudos que se podem denominar, aqui, de *neuropsicologia e neurolinguística da consciência*, a unidade dialética entre corpo-mente, indivíduo-sociedade. Neste sentido, os sistemas funcionais de alta complexidade não dependem de uma maturação neuronal intrínseca e puramente biológica, este processo de desenvolvimento, em princípio, é extracortical, isto é, mediado pela linguagem oral e, posteriormente, escrita, matemática, por intermédio da atividade prática humana. Esta clareza, por sua vez, conduz a uma nova compreensão dos problemas de escolarização, superando diversas concepções organicistas, mecanicistas e idealistas presentes ainda hoje na Psicologia e na Educação. Para isso, é importante reunir e destacar alguns pontos principais da abordagem luriana:

1. a necessidade do entendimento das funções corticais especificamente humanas ou superiores como funções de alta-complexidade, que não podem ser localizadas superficialmente em áreas restritas do cérebro, mas sim compreendidas como complexos sistemas funcionais, cujas partes oferecem sua contribuição para o funcionamento do conjunto;

2. que a tarefa da neuropsicologia consiste na análise detalhada de tais sistemas complexos, considerando sua gênese ao longo do desenvolvimento cultural e a dinamicidade ou flexibilidade dos mesmos, que se alteram e reconfiguram conforme a atividade desenvolvida e executada pelo homem em seu meio social, já que uma mudança da estrutura da atividade humana implica em mudança na organização cerebral responsável por esta atividade;

3. que a aquisição da linguagem, considerada como ferramenta-chave própria do homem para a mediação das suas relações com o mundo, não só alterou a configuração do cérebro humano, tornando-o mais complexo em seu funcionamento ao longo da filogênese, tal como já apontado por Engels (1990), como o faz na ontogênese, durante o processo de desenvolvimento e inserção cultural dos membros mais jovens na sociedade; e

4. que cabe à Psicologia um entendimento mais detalhado das funções psicológicas superiores, que se organizam em unidades dialéticas, fruto da interação entre cérebro e ambiente social do homem, compreendendo que, se em termos de filogênese é a

atividade prática humana [trabalho] que possibilita novas configurações cerebrais, na ontogênese, este processo se dá pela apropriação dos instrumentos e signos culturais, cuja educação escolar tem um papel determinante ao lado das relações sociais cotidianas.

Pautando-se nestes pontos, portanto, é evidente que as funções psicológicas superiores, responsáveis pela atividade consciente do homem, são formações histórico-sociais, cuja base é estabelecida nas e pelas relações mediadas da criança com seu meio cultural ao longo de seu desenvolvimento. Esta criança se transformará ou não em adulto cultural, cujas capacidades e potencialidades plenas do gênero humano se materializam a partir de uma base cortical íntegra, na qual se desenvolvem os sistemas funcionais de alta complexidade, dependendo das possibilidades de apropriação dos instrumentos e signos culturais.

Dito de outro modo, não havendo perda ou dano estrutural do cérebro, um determinado mal funcionamento ou problema identificado na aquisição de funções determinadas leva a uma análise da qualidade das mediações simbólicas e instrumentais que são oferecidas ao indivíduo, o que obrigatoriamente desloca o fenômeno do âmbito médico para o âmbito educativo.

Em decorrência disto, a questão já apontada por Vigotski (1996), no texto em que discute a crise da psicologia de sua época, ganha fôlego na atualidade, uma vez que para ele, a única prática ou a *práxis* psicológica que possibilitaria a superação da crise externalizada na divisão desta ciência em duas psicologias seria com a adoção do método materialista-histórico e dialético, que daria a sua possibilidade real de auxiliar no desenvolvimento dos indivíduos e da própria sociedade, sendo o ponto crucial que minaria a base das *falsas psicologias*. Neste sentido, os estudos de Luria também ganham atualidade, porque, ao estabelecerem a unidade dialética entre o coletivo e o individual, tão negligenciada nas diversas vertentes psicológicas, revê não só as concepções organicistas atuais de desenvolvimento e aprendizagem humanos como os “procedimentos” psicológicos nelas pautados - diagnóstico, encaminhamento e orientações - sob os quais se apoiam o próprio trabalho educativo. A concepção luriana impõe, portanto, a superação de padrões gerais direcionados por dados estatísticos que independem de aspectos sociais e culturais, visto que no processo de investigação, devem ser consideradas as desigualdades sociais refletidas em desigualdades de acesso que possibilitam ou impedem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: instrumentos e signos, com o objetivo de superação das mesmas e não de classificação, exclusão e patologização.

Ao se compreender que a formação da consciência depende muito mais dos aspectos sócio-culturais do que do organismo biológico - embora este último seja a base sob a qual ela se estruture - e que, mesmo com danos orgânicos estruturais, funções perdidas podem ser recuperadas, fato comprovado nos diversos estudos de Luria no âmbito da neuropsicologia, há uma inversão radical na abordagem dos problemas de escolarização e uma questão se impõe: o que é possível efetivamente fazer com crianças que apresentam integridade cortical e não vêm desenvolvendo funções importantes para a constituição da consciência humana?

Esta resposta, contudo, não pode ser buscada trilhando os caminhos da exclusão, pautada, muitas vezes, por diagnósticos puramente quantitativos, que desloca a questão para uma *mitologia* organicista, cuja base ideológica é evidente. Por sua vez, deve ser deslocada mais para o âmbito educativo do que médico, tendo como base uma teoria que compreenda o homem como produto e produtor da história, de sua história e da história da humanidade, como a Psicologia Histórico-Cultural. Assim, entender o fenômeno da não-aprendizagem não significa apenas descrevê-lo e classificá-lo, etiquetando indivíduos, mas compreendê-lo como um fenômeno produzido pelo estágio atual da sociedade capitalista. Ao mesmo tempo, indo na contramão da exclusão, possibilitando a criação de métodos e formas educativas que desenvolvam as funções superiores, ou mesmo, avaliar e analisar os métodos educativos que estão sendo empregados, que têm posto à margem um grande contingente de crianças e adolescentes, impedidos de se apropriarem do que há de mais elevado em termos de conhecimento desenvolvido pelo gênero humano.

É preciso, portanto, compreender a *totalidade* deste fenômeno, isto é, as múltiplas determinações, tendo em vista, como afirma Kosik (2002), que a totalidade concreta não é o método para captar e exaurir *todos* os aspectos, características, propriedades, relações e processos da realidade ou do fenômeno, mas é a compreensão da realidade como *totalidade concreta*, como um todo estruturado, dialético, no qual qualquer fato pode vir a ser racionalmente compreendido.

Compreender a formação da consciência e os problemas relativos à sua formação valendo-se desta perspectiva teórica remete à necessidade de compreensão das relações societárias que medeiam esta formação na atualidade, as relações de produção capitalistas em seu estágio atual e as características que estas imprimem tanto no que tange

à produção de bens materiais e culturais como de apropriação dos mesmos nas diversas classes sociais, que vão se refletir nas consciências individualmente.

Na economia capitalista verifica-se o recíproco intercâmbio de pessoas e coisas, a personificação das coisas e a coisificação das pessoas. Às coisas se atribuem vontade e consciência, e por conseguinte o seu movimento se realiza consciente e voluntariamente; e os homens se transformam em portadores ou executores do movimento das coisas. A vontade e a consciência dos homens são determinadas pelo movimento objetivo das coisas: o movimento das coisas se realiza através da medição da vontade e da consciência dos homens, como mediação de um elemento mediador **próprio** (KOSIK, 2002, p. 193, grifo do autor).

Essa consciência coisificada, para Kosik (2002), no entanto, deve ser compreendida como uma determinada forma histórica da consciência humana, não é eterna ou imutável, mas atrelada e produzida por determinadas relações sociais de produção. Marx (1985) explica como este processo se estabelece e se agudiza no interior da sociedade capitalista em função da propriedade privada, da divisão de classes e da divisão do trabalho:

A alienação do trabalhador em seu objeto se expressa, segundo as leis econômicas, da seguinte forma: quanto mais produz o trabalhador, tanto menos há de consumir; quanto mais valores cria, tanto mais sem valor, tanto mais indigno ele é; quanto mais elaborado seu produto, tanto mais deforme o trabalhador; quanto mais civilizado seu objeto, tanto mais bárbaro o trabalhador; quanto mais rico espiritualmente se faz o trabalho, tanto mais desespiritualizado e ligado a natureza fica o trabalhador (MARX, 1985, p. 107).

Neste processo, não só seu trabalho se converte em objeto, em mercadoria, como ele próprio, sua existência. É neste sentido que Marx (1985) coloca que o resultado disto é que “o homem (o trabalhador) só se sente livre em suas funções animais, em comer, beber, procriar, e tudo mais que toca a habitação ou arrumação, e em suas funções humanas se sente como animal. O animal se converte em humano e o humano em animal” (p. 109). Esta alienação em relação à atividade prática humana [trabalho] se manifesta em relação ao produto do trabalho [como objeto alheio que o domina], em relação ao ato da produção [como uma atividade não dirigida por ele, mas contra ele] e em relação a si mesmo. Assim, enquanto

A atividade vital consciente distingue imediatamente o homem da atividade vital animal. Justamente, e só por ela, é um ser genérico. Ou, dito de outra forma, só é ser consciente, quer dizer, só é sua própria vida objeto para ele, porque é um ser genérico. Só por isso é sua atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, de maneira que o homem, precisamente por ser um ser consciente, faz de sua atividade vital, de sua essência, um simples meio para sua existência (MARX, 1985, p. 112).

Esta relação, posta invertida pelo trabalho alienado na sociedade capitalista, impede, inclusive no âmbito da ciência como demonstrou Vigotski e Luria, a apreensão do homem em sua concretude. As críticas de Vigotski e Luria à Psicologia, por exemplo, são ressaltadas na atualidade por Saviani (2004b) ao apontar que, ao tomar como base meramente o indivíduo empírico e não concreto, suas contribuições para a educação são nulas em termos práticos, sendo, no entanto, eficazes em termos ideológicos. Isto ocorre porque o aluno ou indivíduo que cabe ser educado no interior das instituições escolares não é este indivíduo empírico que trata a Psicologia, mas sintetiza em si as relações sociais da própria sociedade em que vive e na qual ocorre seu processo educativo. O professor, no entanto, depara-se com este indivíduo concreto, síntese de inúmeras relações sociais e não com aquele descrito por variáveis precisas e estatisticamente definidas da Psicologia corrente.

O fato desta Psicologia não dar conta de explicar o indivíduo concreto e poder subsidiar a prática pedagógica, todavia, não vem fazendo com que perca força na sociedade contemporânea. Como ideologia, ao contrário, tem tomado fôlego a despeito de todos os dados estatísticos que revelam o fracasso cada vez maior da escola em sua função principal de promover a aquisição de conhecimentos por parte de seus alunos. Vê-se, então, a patologização da aprendizagem e a multiplicação de clínicas especializadas para trabalhar com as “defasagens” pedagógicas das crianças e adolescentes. Ignoram-se dois pontos importantes destacados por Duarte (2000a, p. 125): que “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é sua tarefa”; e que “esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento de seu sistema educacional e inversamente”.

Tal como a Psicologia pode ser reveladora da natureza histórica do homem, pode também ser alienadora, a educação, para Duarte (2000a, p. 126) pode ter também este caráter negativo, alienador, sendo que “[...] em determinadas condições sociohistóricas,

esses processos tornam-se parte da reprodução de relações sociais alienadas e alienantes, como ocorre na sociedade capitalista”. Educação e Psicologia, não estando apartadas da sociedade e das relações objetivas de produção, podem, portanto, assumir um caráter alienante e alienado. Neste sentido podem assumir as características dadas por Marx (1985) ao trabalho alienado, como:

1) converte a natureza em algo alheio ao homem, 2) o faz alheio a si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital, também faz do gênero algo alheio ao homem; para ele a vida genérica se converte em meio da vida individual. Em primeiro lugar, faz estranhas entre si a vida genérica e a vida individual, em segundo termo converte a primeira, em abstrato, em fim da última, igualmente em sua forma estranhada e abstrata (MARX, 1985, p. 111).

3) Faz do *ser genérico do homem*, tanto da natureza como de suas faculdades espirituais genéricas, um ser alheio para ele, um meio de existência individual. Faz estranhos ao homem seu próprio corpo, a natureza fora dele, sua essência espiritual, sua *essência humana*.

4) Uma consequência imediata do fato de estar alienado o homem do produto de seu trabalho, de sua atividade vital, de seu ser genérico, é a alienação *do homem a respeito do homem*. Se o homem se enfrenta consigo mesmo, se enfrenta também com o *outro* (MARX, 1985, p. 113).

De acordo com Duarte (2000A), as concepções educativas e psicológicas que naturalizam as relações sociais estão invadindo o pensamento dos indivíduos em seu cotidiano como também na arte, na ciência e na filosofia. Os fenômenos históricos e sociais passam a ser encarados como naturais, demonstrando seu caráter alienante, “contido na transformação, no plano ideológico, de algo criado pelo homem em algo que teria sido produzido pela natureza, retirando do ser humano a crença na possibilidade de transformação daquilo que ele próprio produziu” (DUARTE, 2000A, p. 129).

Retomando a discussão inicial deste capítulo, é importante explicitar que, juntamente com Davidov (1988), concorda-se que Luria uniu seus esforços a outros destacados cientistas soviéticos na empreita de pôr as bases para uma psicologia marxista, apoiando-se em princípios materialistas dialéticos em seus trabalhos e estudos, visando superar as concepções naturalizantes e alienantes acima colocadas. Buscou estabelecer a ligação entre: os processos corticais superiores e os meios sociais de desenvolvimento da atividade consciente. Opôs-se, também, ao reducionismo fisiológico predominante no âmbito da psicologia, cunhando novas terminologias que possibilitassem o entendimento da mediação histórico-social da atividade psíquica do homem.

Para Davidov (1988), Luria enfocava de uma maneira nova a relação entre *social* e *biológico* no processo de desenvolvimento humano, rejeitando a explicação biologizante e sociologizante do desenvolvimento psíquico e, por outro lado, a teoria dos *dois fatores*⁵³. Em sua tese, não há no homem processos puramente biológicos que não sofrem influência das formas sociais de sua vida. Para ele, o social não interage simplesmente com o biológico, mas forma novos sistemas funcionais, utilizando os mecanismos biológicos para ajustá-los a novas formas de trabalho e vice-versa, desenvolvendo as formas superiores de atividade consciente que surgem no limite entre o natural e o social. O natural é utilizado apenas como premissa indispensável para o processo de mediatização social, que é a verdadeira fonte e determinante da atividade consciente humana. Mas esta base natural ligada aos processos fisiológicos do cérebro adquire forma social ao longo do desenvolvimento, que são os sistemas funcionais responsáveis pelas atividades humanas complexas.

Não é casual que A. Luria dedicara seus últimos trabalhos a relação do “social” e do “biológico” (e interpretara a psicologia como disciplina que nasce na fronteira entre as ciências sociais e naturais). O termo “biológico” simplesmente não se inscreve no contexto destes trabalhos. Pela essência dos problemas discutidos, o termo “natural” aparece como sinônimo de “fisiológico”. Em nosso juízo, se continuamos sua lógica na compreensão do problema, se pode introduzir outro termo a mais: o “orgânico”. Então o “natural”, o “fisiológico” e o “orgânico” resultam de conceitos da mesma ordem com a qual não coincide, por seu conteúdo, o conceito de “biológico” (este abarca a esfera do “natural” e do “orgânico” que está ligado só ao comportamento dos animais) (DAVIDOV, 1988, p. 262).

Assim, a despeito das retaliações políticas sofridas ao longo de sua carreira, quando se tem a possibilidade de compreender a totalidade da obra de Luria, é possível identificar seus esforços tenazes em não se distanciar da linha mestra, definida conjuntamente com Vigotski, buscando dar continuidade à elaboração da psicologia marxista, apesar dos obstáculos que lhe foram colocados pelas transformações de seu contexto social.

⁵³ Segundo essa teoria, o desenvolvimento mental é determinado pela predominância de fatores endógenos e/ou exógenos, ou seja, pelo papel desempenhado pelo meio social e pelas determinações biológicas (LEONTIEV, 1975). Assim, chega-se, no melhor dos casos, a uma tentativa de conciliação, de equilíbrio entre os pólos dessas dicotomias (DUARTE, 1993).

5. Contribuições dos Estudos de Luria para a Educação e Psicologia

O presente capítulo terá como objetivo sintetizar as contribuições dos diferentes trabalhos e temas estudados por Luria para a elaboração de um novo enfoque das relações entre Educação e Psicologia, sobretudo no que tange aos problemas de escolarização. É muito comum, na atual dinâmica societária, da qual a ciência não se mantém apartada, a prática da descontextualização dos autores, da fragmentação de suas obras e da classificação dos mesmos em categorias ou paradigmas da atualidade, que descaracterizam seus pressupostos. Tal prática incorre na perda da totalidade do pensamento dos autores, bem como retira a vida dos conceitos por eles elaborados. Desta forma, os conceitos compreendidos de maneira fragmentada e dividida perdem a relação orgânica existente com o todo da teoria e com seus fundamentos. O entendimento aprofundado de qualquer autor - de qualquer período histórico - só é possível sob a ótica adotada neste trabalho, relacionado aos interlocutores de sua época, ao contexto sócio-político no qual foram produzidos seus conceitos, que imprimem àquela produção intelectual seu caráter revolucionário ou reacionário.

Do primeiro ao quarto capítulo, o objetivo foi apresentar ao leitor a trajetória da produção científica de Luria, mediada por problematizações referentes às transformações do contexto sócio-político-econômico em que foi elaborado cada estudo, as quais contribuíram para as *aparentes* mudanças de temática ou de linguagem apresentadas ao longo de suas extensivas publicações, que objetivavam a sistematização da Psicologia Geral proposta por Vigotski. A tentativa de superação da visão fragmentada acenada anteriormente foi o norte dos capítulos anteriores, evitando a decomposição do autor e de sua obra e procurando desvelar o fio condutor de seus diversos estudos – a defesa da unidade dialética entre mente e corpo, indivíduo e sociedade - muitas vezes nem sempre explicitada à primeira vista.

Seguindo esta perspectiva, o presente capítulo, como nos demais, visa contrapor-se ao discurso recorrente da atualidade que procura explicações para a não-aprendizagem escolar com foco apenas no indivíduo, isto é, tendo como base quase que unicamente a criança que não aprende e, quando acena com explicações *mais abrangentes*,

estas apenas deslocam o foco da naturalização do problema na criança para a naturalização do problema situando-o no âmbito familiar, como se criança e família pudessem, por sua própria conta e risco, optar por serem diferentes do que são. Ou ainda, quando é feita referência ao ambiente ou aos *fatores externos*, estes fatores não são considerados em sua historicidade, isto é, não são relacionados à forma de organização de uma dada sociedade e são tratados de forma genérica e abstrata. Existem, entretanto, autores brasileiros que têm procurado sinalizar para o perigo destas explicações parciais sobre o fenômeno da não-aprendizagem e é com eles que se pretende somar a discussão deste capítulo, oferecendo ao leitor as contribuições de Luria para a Educação Escolar, como, também, fazendo a crítica às apropriações fragmentadas da obra luriana.

Com vistas a dar maior clareza à análise, o mesmo foi dividido nos seguintes itens: uma outra fórmula para a educação escolar: ensino + aprendizagem = desenvolvimento; as apropriações contemporâneas dos conceitos lurianos e suas conseqüências; e a necessidade atual de superação da consciência alienada por uma consciência revolucionária e transformadora.

5.1. Uma nova fórmula para a educação escolar: ensino + aprendizagem = desenvolvimento.

Como já demonstrado anteriormente, para Luria (1991a), o surgimento da linguagem como necessidade histórica imprime três mudanças essenciais na atividade consciente do homem. A primeira consiste que, designando os objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinações de palavras, ela permite discriminar os objetos, dirigir a atenção para algumas de suas características e, ao mesmo tempo, conservá-las em sua memória, o que resulta na possibilidade de lidar com os objetos do mundo exterior mentalmente, isto é, quando estes estão ausentes. A segunda mudança vai além da primeira e diz respeito à generalização que a linguagem permite, isto é, a inserção daqueles objetos, antes discriminados, em categorias abstratas.

Deste modo, a palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo de história social. Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas **meio de comunicação** mas também o **veículo mais importante do pensamento**,

que assegura a transição do **sensorial** ao **racional** na representação do mundo (LURIA, 1991, p. 81, grifos nossos).

A terceira função essencial da linguagem, para Luria (1991a), está no fato de esta ser o veículo fundamental de transmissão de informação, formado na história social da humanidade. Consiste na terceira fonte de evolução dos processos psíquicos, inexistente nos animais, possibilita a apropriação de cada indivíduo, em sociedade, dos conhecimentos, habilidades, comportamentos sociais e culturais, o que pode ser considerado o processo de humanização propriamente dito.

Aqui, é importante trazer alguns pontos que Luria (1998a) aborda em seu texto *A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil*, publicado originalmente em 1930. Neste estudo, Luria expõe o desenvolvimento da percepção na criança, isto é, como ela vai estabelecendo o contato com o mundo exterior e tornando-se parte de seu ambiente circundante, bem como trata da assimilação da experiência cultural pela criança até tornar-se um “membro ativo de sua comunidade cultural laboriosa (p. 86)”. Em seguida, Luria (1998a) sintetiza o que considera o desenvolvimento de habilidades culturais na criança, focalizando, em especial, o desenvolvimento da escrita e do processo de contagem. Ele expõe que, no indivíduo adulto, em que tais habilidades já foram desenvolvidas, o processo de ler e escrever, por exemplo, não é executado por nenhuma ação psicológica complexa, pois é reproduzido automaticamente por técnicas já aprendidas em estágios anteriores do desenvolvimento. No entanto, durante a apropriação por parte da criança de tais habilidades, este processo não é automático, passa por diversos estágios que envolvem mudanças significativas nas funções psicológicas, que se reorganizam em sistemas funcionais mais complexos.

Assim, Luria (1998a) demonstra que muito antes da criança desenvolver as habilidades e conceitos abstratos necessários à contagem, por exemplo, que vai ocorrer depois que ingressa na escola, ela já é capaz de executar, em suas brincadeiras, operações simples de divisão, subtração e soma para resolver problemas que se colocam em suas atividades lúdicas e, muitas vezes, o faz improvisando e imitando comportamentos dos adultos, sem compreender efetivamente seus mecanismos. Em experimentos com crianças pré-escolares de diversas idades, cuja atividade proposta era dividir entre três ou quatro colegas certo número de objetos, ele observou que as crianças vão desenvolvendo métodos para se adequar à situação e resolver o problema. Os estágios observados por Luria (1998a) podem ser sintetizados em: 1. distribuição “a olho” cujo resultado impreciso é decorrente

de uma operação simples e direta, partindo da percepção imediata; 2. utilização de técnicas sintéticas para auxiliar na resolução do problema, isto é, a criança começa a fazer “arranjos” figurativos (que podem ser sofás, tratores, etc.) com os blocos ou fichas, para depois distribuí-los, caracterizando um processo de divisão indireto, com auxílio de uma série de operações auxiliares, embora limitador por ser primitivo. 3. em decorrência da limitação do arranjo anterior, que impede o remanejamento de peças, a criança passa a fazer a transição dos objetos para as figuras espaciais (colunas, filas, etc.) que permitem maior liberdade para acrescentar ou retirar elementos a fim de uniformizar os arranjos, apresentando uma transição para a simbolização espacial da quantidade. Este último estágio, para Luria (1998a), constitui um passo importante na conquista do domínio final sobre a aritmética por demarcar a transição das noções concretas, limitadas a objetos, para as noções abstratas de quantidade que são mais livres e menos primitivas, mas, somente com o ingresso na escola e por meio do ensino sistematizado, a criança torna-se capaz de dominar integralmente o problema do “resto” em divisão.

Em relação à escrita, Luria (1998a) também apresenta como a criança vai se apropriando de seu uso funcional ou instrumental antes mesmo de dominar a técnica em si, ou seja, “um adulto escreve algo se ele quiser lembrar-se dele ou transmiti-lo aos outros” (p. 99), mas na criança a função transmissora de informações desenvolve-se bem mais tarde, enquanto que a primeira a precede em seu desenvolvimento funcional.

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente alguma idéia em sua memória, uma pessoa escreve-a, registra-a fazendo uma marca que, quando observada, trará de volta à mente a idéia registrada. A acomodação direta à tarefa é substituída por uma técnica complexa que se realiza por mediação (LURIA, 1998a, p. 99).

Para Luria (1998a), no entanto, a utilização de um objeto ou representação desenvolve-se funcionalmente mais tarde na criança, porém é possível observar em pré-escolares rudimentos de tais procedimentos instrumentais, que se desenvolvem pela observação que fazem dos utilizados pelos adultos à sua volta e depois pela influência da escola. Para analisar os estágios de desenvolvimento deste sistema funcional na criança, ele fez experimentos com crianças em idade pré-escolar e, nestes, elas deveriam lembrar-se de uma determinada quantidade de frases ditadas pelo experimentador, sendo que a elas eram oferecidos lápis e papel para que pudessem utilizar tais recursos auxiliares para recordar as

frases. O resultado deste estudo foi descrito por Luria (1998d) em seu texto *O Desenvolvimento da Escrita na Criança*, publicado originalmente em 1929.

Como, para Luria (1998d), a escrita é uma habilidade ou função que se realiza culturalmente por mediação, escrever significa o domínio do uso cultural de signos auxiliares que ampliam a memória e, ao mesmo tempo, transmitem idéias a outrem. Deste pressuposto, Luria (1998d) hipotetizou que, mesmo antes do domínio da técnica da escrita em si, a criança se apropria da função instrumental da mesma por meio de suas observações a respeito dos adultos e dos procedimentos de escrita utilizados por estes. Para isso, no entanto, é necessário que a criança já tenha desenvolvido dois tipos de relações com as coisas ao seu redor: a) as que despertam interesse e o desejo de possuí-las ou brincar com elas; e b) as que podem ser instrumentos que auxiliem a alcançar um outro objeto ou objetivo, possuindo significado funcional e/ou auxiliando também no controle de seu próprio comportamento. Satisfeitas estas condições, a criança está apta a desenvolver técnicas rudimentares de notação como auxílio para a memória, utilizando-se de pontos, linhas e outros signos para recordar e transmitir idéias e conceitos.

Os resultados obtidos por Luria (1998d) demonstraram que crianças de três a quatro anos eram incapazes de compreender as instruções, isto é, ver a escrita como um instrumento ou meio para recordar as frases ditadas. Imitavam externamente a escrita dos adultos, realizando rabiscos intuitivamente e por brincadeira, todavia estes sequer eram utilizados para recordar as frases, pautando-se somente pela memória auditiva. O comportamento era de quem relembra e não de quem lia o que anotou. A função da escrita, nestes casos, estava completamente dissociada do material a ser escrito, não havendo compreensão de seu mecanismo, seu uso era apenas externo e imitativo por não saber seu significado funcional como signo auxiliar. Luria (1998d) denomina esta fase de *pré-instrumental* da escrita por corresponder aos atos diretos, imitativos, pré-culturais e pré-instrumentais.

Uma outra etapa verificada nos experimentos de Luria (1998d) foi a *fase topográfica*, em que a criança dispunha seus rabiscos em um determinado padrão que não correspondia a linhas retas, mas em lugares estratégicos do papel (canto superior/inferior, direito/esquerdo), conforme as frases eram ditadas e, depois, ao recordar-se, fazia a associação das frases que correspondiam à posição ou arranjo das anotações. Neste caso, a criança já está iniciando o processo de utilização de um sistema de auxílios técnicos de memória, semelhante à escrita dos povos primitivos. As inscrições, neste caso, não são

diferenciadas, mas já existe a relação funcional com a escrita, isto é, embora não possua um conteúdo propriamente dito, indica um significado, apesar de não o determiná-lo. No entanto, controla o comportamento da criança mediante a ação de “tomar notas” como auxílio para a memória.

Para Luria (1998d), este primeiro passo na rota da cultura, ligando o objeto relembrado a um signo, precisa ser aperfeiçoado no sentido da diferenciação, para que possa expressar um determinado conteúdo, possuindo um significado objetivo e comum a toda sociedade. Assim, linhas e rabiscos vão dando lugar a figuras e imagens, e estas, a signos, transformando um signo-estímulo em signo-símbolo que constitui o salto qualitativo no desenvolvimento das formas complexas de comportamento cultural. O processo de diferenciação vai passar por várias etapas, que podem ser resumidas em: diferenciação quanto ao ritmo e tamanho da frase que é acompanhado pelo rabisco, como também, de acordo com o fator numérico ou de forma, relacionam-se aos conteúdos das frases, muitas vezes combinando desenhos com marcas no papel (escrita pictográfica). Todos estes estágios já correspondem ao uso instrumental da escrita ou registro, embora não haja o domínio da técnica em si.

Luria (1998d) assinala que este período primitivo da capacidade de ler e escrever chega ao fim quando o professor dá um lápis à criança, estabelecendo o limite entre formas primitivas de inscrição, de caráter espontâneo ou não-sistematizado, pré-histórico e as novas formas culturais exteriores que serão desenvolvidas pelo ensino sistematizado e organizado. Mas acrescenta que o desenvolvimento posterior da escrita não ocorre como uma linha reta de crescimento e aperfeiçoamento contínuo:

Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para a outra. Mas a unicidade profundamente dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado (LURIA, 1998d, p. 180).

Do exposto acima, é possível compreender que, ao ingressar na escola e no processo de alfabetização propriamente dito, a criança, segundo Luria (1998d), retrocede em alguns aspectos no que tange ao uso instrumental da notação anteriormente

desenvolvida de maneira primitiva. Isto é, passa a conhecer as letras isoladamente, sabe que elas servem para registrar um conteúdo, mas apreende a sua utilização, a princípio, externamente. O seu domínio em relação à escrita ainda é puramente externo e, no primeiro estágio da escrita simbólica, a nova técnica recém adquirida é não-diferenciada e sua relação com ela é quase como mágica. O desenvolvimento da habilidade para escrever letras, portanto, não coincide com a relação funcional da criança com estes mesmos símbolos. Para Luria (1998d), a experiência escolar é assimilada pela criança, no início, em sua forma puramente externa, sem que exista a compreensão do sentido e do mecanismo de uso das marcas simbólicas e somente o desenvolvimento posterior à alfabetização, envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica e o uso dos expedientes necessários para exemplificar e apressar o ato de recordação, bem como de transmissão de informações e significados a outrem.

É importante salientar que Luria (1998d) deixa claro, em seus estudos sobre o desenvolvimento dos signos e suas origens na criança, o quanto não é a compreensão que gera o ato, mas o ato que gera a compreensão, da mesma forma que o desenvolvimento do trabalho como atividade coletiva de ação sobre a natureza gerou a necessidade do desenvolvimento da linguagem e o aprimoramento do pensamento mediado por ela.

Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças de idade escolar, pois isto lhe será útil (LURIA, 1998d, p. 188).

As transformações descritas por Luria (1998d) tanto em relação à apropriação da escrita quanto dos processos de contagem pela criança, esclarecem que sobre as formas mais primitivas desenvolvidas pela criança em seu cotidiano serão reconstruídas as novas e complexas formas culturais que revolucionam as funções psicológicas, por intermédio do ensino escolar sistematizado. Caberia ao educador, portanto, compreender e movimentar este processo crescente de desenvolvimento dialético das formas complexas e essencialmente sociais de comportamento.

O desenvolvimento das habilidades culturais de contagem e escrita envolvem uma série de estágios nos quais uma técnica é continuamente descartada em favor da outra. Cada estágio subsequente suplanta o

anterior; só após ter passado pelos estágios em que inventa seus próprios expedientes e aprendido os sistemas culturais que evoluíram ao longo dos séculos, ela – a criança – chega ao estágio de desenvolvimento característico do homem avançado, civilizado.

No entanto, uma criança não se desenvolve em todos os aspectos no mesmo ritmo. Ela pode aprender e inventar formas culturais de enfrentar problemas em uma área, mas permanecer em níveis anteriores e mais primitivos quando se trata de outras áreas de atividade. Seu desenvolvimento cultural é freqüentemente desigual, e os experimentos indicam que traços do pensamento primitivo surgem muitas vezes em crianças bastante desenvolvidas.

Para aqueles envolvidos nas tarefas práticas da criação e educação de crianças, a descoberta desses resíduos peculiares dos primeiros estágios do desenvolvimento cultural constitui tarefa de importância fundamental.

[...] Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais.

[...] Os estudos empíricos dessas formas primitivas de aculturação não apenas nos ajudarão a obter uma compreensão melhor da criança, mas também ajudar-nos-ão a traçar a gênese das formas mais importantes de habilidades culturalmente adquiridas, que são instrumentos importantes da vida do ser humano adulto e civilizado (LURIA, 1998, p. 101-102).

As considerações expostas acima, se bem compreendidas pelos educadores, possibilitam outro entendimento de como se dá o desenvolvimento infantil a partir da inserção da criança no ensino sistematizado, ou seja, que este desenvolvimento não ocorre de forma linear e nem se dá como um acúmulo quantitativo de informações e habilidades. Compreendendo o desenvolvimento infantil dialeticamente como Luria propõe - com avanços e retrocessos, saltos e recuos a cada atividade introduzida pelo professor -, torna-se possível superar a visão que, com freqüência, respalda a patologização da não-aprendizagem escolar, por se pautar em concepções maturacionistas, que entendem o desenvolvimento como linear e cada *desnível* na aquisição de determinadas habilidades escolares, como leitura, escrita, aritmética, como possíveis distúrbios.

Para Luria (2001), a linguagem (oral e escrita) penetra em todos os campos da atividade consciente humana, elevando a um patamar superior todos os processos psíquicos. Ela reorganiza a percepção do homem, criando novas leis dessa percepção, selecionando traços essenciais e generalizando os objetos, formas, cores perceptíveis em determinadas categorias. A atenção também se altera e, pela aquisição da linguagem, o homem se põe em condições de dirigir arbitrariamente seu processo atencional, focando características específicas de um ou outro objeto, situações e eventos, independentemente

da intensidade do estímulo e, muitas vezes, selecionando, arbitrariamente, estímulos mais fracos por meio de motivos internos. A memória também se altera ao tornar-se consciente e planejada, a partir do momento em que o homem coloca fins especiais para lembrar, desenvolve métodos para organizar o material a ser lembrado, ampliando consideravelmente o volume de informação a ser memorizado e selecionando o que é importante de ser resgatado em cada situação. A linguagem permite, ainda, o surgimento da imaginação, isto é, a possibilidade do homem desligar-se da experiência imediata, servindo de base para a criação orientada e dirigida por meio de planificações e organização da conduta.

Novas formas de conduta, cada vez mais racionais, vão se desenvolvendo a partir da linguagem, especialmente da linguagem escrita, cujo ensino é de responsabilidade da escola e o mestre ou educador tem papel fundamental neste processo pela possibilidade de suas intervenções diretas e indiretas.

É (in)dispensável dizer que só com base na linguagem e com sua participação imediata constituem-se as complexas formas de **pensamento** abstrato e generalizado; o surgimento dessas formas representa uma das aquisições mais importantes da humanidade e garante a transição do “sensorial ao racional”, considerada pela filosofia do materialismo dialético como um salto que pela importância é igual à transição da matéria inanimada para a animada ou da vida vegetal para a animal (LURIA, 1991a, p.83)

Ainda, para Luria (1991a), não são menos importantes as alterações que ocorrem na vivência emocional em decorrência da aquisição das diversas formas de linguagem e da elevação dos processos psíquicos a um nível superior. O mundo emocional do homem torna-se incomparavelmente mais rico em relação aos animais, pois não permanece restrito às necessidades biológicas. A possibilidade de avaliar e correlacionar suas ações com as intenções iniciais, dimensionar o caráter e nível de seus erros e acertos produz novas categorias afetivas, formas novas de vivências emocionais e “estados de espírito” que vão além das reações afetivas imediatas, por estarem intimamente ligados ao pensamento que se processa com a participação da linguagem.

Outro ponto importante, sobretudo para a educação, está no fato de que, por intermédio da linguagem, o homem supera a aprendizagem mais avançada existente nos animais, que é a forma estudada e descrita por Pavlov, que se baseia nas leis dos reflexos condicionados. Uma nova forma de atividade consciente surge no homem, segundo Luria

(1991a), a partir da formulação discursiva de uma regra que estabelece com o auxílio da linguagem e que permite o controle voluntário de seu comportamento. Assim, uma ação qualquer, executada com base em instrução discursiva, dispensa qualquer reforço “incondicional” ou biológico.

De acordo com Luria (1994b), portanto, as ferramentas (externas e internas, instrumentos e signos) usadas não só geram mudanças radicais nas condições de existência do homem, mas agem sobre ele efetuando uma mudança em sua condição psíquica. Nas inter-relações complexas com o ambiente, em sua organização, esta está sendo refinada e diferenciada; a mão e o cérebro vão assumindo formas definidas e vai evoluindo, também, uma série de métodos complexos de conduta, com os quais o homem se relaciona mais perfeitamente com o mundo circundante. Nenhum desenvolvimento - o da criança incluído - numa sociedade civilizada moderna pode ser reduzido ao desenvolvimento de processos inatos naturais e a mudanças morfológicas condicionadas pelos mesmos, mas deve considerar a mudança promovida pela inserção em grupos sociais e em formas de conduta civilizadas, cuja apropriação dos métodos ajuda a criança a lidar com as circunstâncias objetivas e subjetivas da comunidade que a cerca, processo em que a educação escolar tem papel fundamental.

Para Luria (1994b), é óbvio que tais formas de adaptação cultural por parte da criança sejam mais dependentes das condições do ambiente no qual a criança foi colocada que de fatores constitucionais, já que são instilados métodos e formas de conduta na criança, em primeiro lugar, devido às demandas feitas pelo ambiente a ela; estas demandas e condições são precisamente os fatores que podem estancar ou podem estimular o seu desenvolvimento. Exigindo-se da criança que trabalhe formas de ação novas para ela, são criadas súbitas transformações em seu desenvolvimento, obtendo-se "formações indubitavelmente culturais", que têm o papel mais importante em sua evolução, por isso o papel fundamental atribuído ao mestre ou educador.

Para ele, a Psicologia não pode prescindir do estudo e investigação das transformações decorrentes da aquisição dos hábitos culturais, uma vez que somente assim ela é capaz de revelar seu caráter biossocial, isto é, compreender as peculiaridades do comportamento humano, que diferenciam o homem dos demais animais. O interesse deve estar centrado nas transformações que ocorrem devido à influência crescente do ambiente cultural. Cada introdução de um hábito "artificial" novo ocasiona uma mudança de estrutura na conduta da criança.

Compare a conduta de um aluno no primeiro ano na escola com a de um aluno de pré-escola. Compare o curso dos processos mentais destes dois, e você notará duas estruturas em princípio essencialmente diferentes. Compare um menino de aldeia com outro menino da mesma idade que vive em uma cidade, e você será golpeado por uma enorme diferença na mentalidade de ambos, a diferença não está tanto no desenvolvimento das funções psíquicas naturais (memória absoluta, a rapidez de reações, etc.) como no âmbito da experiência cultural deles e dos métodos que são usados por essas duas crianças na realização de suas habilidades naturais (LURIA, 1994b, p. 47).

Luria (1994b) explica que o desenvolvimento histórico-cultural na Psicologia deve compreender o longo caminho que abrange a complexidade dos métodos e hábitos culturais; a história desde o início da cultura com a técnica externa primitiva e seu desenvolvimento até às técnicas psicológicas complexas, que conduziram à utilização funcional da própria conduta do homem. A educação, nesta mesma linha, deve ter em conta o processo de produção de formas qualitativamente novas de comportamento decorrente da inclusão funcional na ação da criança de processos interpsicológicos existentes nas interações sócio-culturais.

No curso da investigação do comportamento da criança, Luria (1994b, 1998) chegou à conclusão que este atravessa várias fases, cada uma delas diferindo em qualidade da anterior e que são descritas aqui sinteticamente: 1. *Fase pré-instrumental* - a criança não está em um estado para executar a tarefa mediante meios auxiliares complexos; 2. *Fase mágica ou pseudo-instrumental* - a criança começa a tentar usar os objetos oferecidos como meios para atingir o objetivo, mas o faz sem estabelecer uma conexão racional entre a tarefa e meios auxiliares, olhando para eles como mágicos, tendo uma fé cega em sua eficácia, o que é inadequado para a resolução do problema; 3. *Fase instrumental real* - em que as características principais estão na estrutura complexa de atos de comportamento, na habilidade para adaptar-se às tarefas difíceis, utilizando meios adequados e estímulos auxiliares exteriores. É precisamente esta última parte do comportamento que desenvolve a maioria dos escolares até chegar ao homem civilizado, adulto moderno, possuindo a maior significação para o desenvolvimento humano.

Luria (1994b) acredita que os princípios de investigação utilizados e expostos acima abrem novas e importantes perspectivas para a ciência psicológica, visto que este método investiga as formas culturais de adaptabilidade e auto-regulação do homem e aponta aspectos de grande importância pedagógica. O desenvolvimento de uma criança na escola é compreendido, aqui, como um reequipamento com braços culturais novos e

criação de armas psicológicas novas que desenvolvem o domínio e a regulação do comportamento conscientemente pela linguagem escrita e outros signos. A análise científica das leis que estão sob o comportamento cultural da criança pode ajudar, segundo Luria, a moldar uma série de medidas pedagógicas e didáticas concretas, a desenvolver uma série de testes que, em vez de avaliar as qualidades naturais da criança, seriam dedicados à análise do grau de utilização dos instrumentos culturais, uma vez que medidas precisas destas características, ignoradas constantemente por muitas décadas pela Psicologia, poderiam ter grande importância pedagógica e pedológica.

Adotando-se o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, explicitado por Luria, é possível observar que a educação ou o binômio ensino-aprendizagem é o motor para o desenvolvimento infantil. Tal afirmação explica porque a Psicologia, na União Soviética, estava vinculada à Educação Social e não à Medicina, uma vez que os fatores maturacionais ou biológicos eram considerados secundários em relação ao desenvolvimento cultural promovido pelo ensino sistematizado.

Para Vigotski & Luria (1994b), a partir do momento em que a criança começa a dominar a situação com ajuda da fala e depois dominar seu próprio comportamento, uma organização radicalmente nova do comportamento aparece, como também novas relações com o ambiente social, denominadas de formas humanas de comportamento, que se distanciam muito das formas de comportamento do animal, já que criam o intelecto, além de serem a base para o trabalho: especificamente a forma humana do uso de ferramentas.

Estas observações conduzem à conclusão de que a criança resolve uma tarefa prática não só com ajuda de olhos e mãos, mas também da fala e esta unidade recém-nascida de percepção, fala e ação, que conduz à integração das leis do campo visual, constitui-se o real e vital objeto de análise no estudo da origem de formas especificamente humanas de comportamento, segundo Vigotski & Luria (1994b). Palavras dirigidas para a solução do problema não só se relacionam aos objetos do mundo externo, mas ao próprio comportamento da criança, para suas ações e intenções. Com a ajuda da fala, a criança prova ser capaz de, pela primeira vez, dominar seu próprio comportamento e o dos outros, tanto quanto os objetos. A fala ajuda a criança a alcançar este domínio pela organização preliminar, isto é, o planejamento de seus próprios atos de comportamento. Estes estímulos auxiliares (no determinado exemplo, a fala), que conduzem a função específica de organizar o comportamento, não são diferentes de outros sinais simbólicos, como a linguagem escrita, aritmética, etc, mas o importante é a função que desempenham para o

comportamento da criança, ou seja, servindo como meios de auto-influência, meios de auto-excitação, criando, assim, uma forma nova e superior de atividade na criança pela mediação instrumental.

Para Vigotski & Luria (1994b), pode-se concluir que o comportamento da criança e do adulto, em relação ao uso prático de ferramentas e as formas simbólicas de atividade conectadas como a fala, não representam duas ligações paralelas de reação, formam uma entidade psicológica complexa, na qual a atividade simbólica é dirigida para organizar operações práticas por meio da criação de estímulos de ordem secundária para o planejamento do próprio comportamento. Ao contrário dos animais superiores, no homem, acontece uma conexão funcional complexa entre a fala, o uso de ferramentas e o campo visual natural e, sem a análise desta ligação, a psicologia das atividades práticas do homem permaneceria incompreensível. Segundo os autores, no entanto, seria absolutamente errado acreditar (como alguns behavioristas fazem) que esta unidade simplesmente é resultante de treino e hábito, representando uma linha de desenvolvimento natural, que começa nos animais e que só acidentalmente adquire um caráter intelectual no homem. Seria errôneo, também, conceber o papel da fala como o resultado de uma descoberta súbita por parte da criança, como é presumido por outras vertentes da psicologia infantil. Para eles, portanto, a formação da unidade complexa de fala e operações práticas é produto de um processo profundamente arraigado de desenvolvimento no qual a história individual é constituída e, ao mesmo tempo, constituinte da história social.

Isto significa que o desenvolvimento da criança, de acordo com Vigotski & Luria (1994b), demonstra que a alteração de um nível de atividade para outro não é decorrente de repetição nem de descoberta, sua fonte é encontrada no ambiente social da criança e se manifesta em formas concretas nas relações específicas com os membros adultos, que transcende a situação ao requerer o uso prático de ferramentas, introduzindo um aspecto social determinante para o processo de desenvolvimento. A criança que fala como resolve uma determinada tarefa prática com o uso de ferramentas e que combina fala e ação em uma atividade introduz um elemento social em sua ação e, assim, determina o destino da ação e o caminho futuro de desenvolvimento do seu comportamento. Deste modo, o comportamento da criança é transferido pela primeira vez para um nível completamente novo, guiado por fatores novos, conduzindo ao aparecimento de atividades sociais na vida psíquica da criança. O comportamento da criança é socializado e este é o fator determinante principal do desenvolvimento adicional de seu intelecto prático, já que a

situação como um todo adquire para ela um significado social na qual as pessoas agem da mesma maneira que fazem objetos. A criança passa a ver a situação como um problema posto por outros e sente que, presente ou não, um ser humano está atrás daquele problema, havendo uma solução “social” para o problema, que precisa ser apropriada individualmente.

Em resumo, a história do desenvolvimento psicológico da criança mostra que, desde os primeiros dias de desenvolvimento, sua adaptação ao ambiente é alcançada por meios sociais, pelas pessoas que a cercam e o caminho do objeto para a criança e deste para sua mente passa por outra pessoa. A transição do estágio puramente biológico ao modo social de desenvolvimento é a forma central que constitui e caracteriza seu processo de desenvolvimento, completamente diferente do que ocorre com os animais.

Para Vigotski & Luria (1994b), isso ocorre porque a criança, ao desvincular a descrição verbal da ação, colocando-a antes da própria ação, crucial numa abordagem de co-operação, socializa seu pensamento prático, compartilhando sua ação com outra pessoa. É devido a isto que a atividade da criança entra em relações novas com a fala. A criança, portanto, ao introduzir, conscientemente, a ação de outra pessoa nas suas tentativas para resolver um problema, começa não só a planejar a sua atividade mentalmente, mas também a organizar o comportamento da outra pessoa conforme as exigências de determinado problema. Graças a este fato, a socialização do intelecto prático gera a necessidade de socializar objetos e, também, ações com a ajuda de meios sociais, criando condições seguras para a realização do problema. O controle do comportamento de outra pessoa torna-se, assim, parte necessária da atividade prática inteira da criança. Em seguida, a criança aplica a si mesma o método de comportamento previamente aplicado a outro, organizando seu próprio comportamento de acordo com um determinado tipo social. A fonte da ação inteligente e do controle do próprio comportamento na solução de um problema prático complexo é, por conseguinte, não uma invenção de atos puramente lógicos, porém a aplicação de uma atitude social para si mesma, a transferência de uma forma social de comportamento para sua própria organização psicológica. Este deslocamento significa a transferência temporária da fala relacionada com a ação e, ao mesmo tempo, a transferência do centro funcional do sistema inteiro. Se, na primeira fase de desenvolvimento, a fala segue a ação, refletindo-a e fortalecendo seus resultados, permanecendo estruturalmente sujeita à ação e provocada por ela, na segunda fase, o ponto de partida do processo se transfere para a fala que começa a dominar a ação, guiá-la e

determinar o curso de seu desenvolvimento. Esta última fase dá à luz a real função da fala de planejar e começa a fixar a direção de operações futuras, definindo-se um novo sistema funcional.

Com o desenvolvimento de novas relações funcionais com o objeto, que atrai a criança em sua direção, aparecem no comportamento estímulos de segunda ordem, agora não dirigidos imediatamente ao objeto, mas à organização e planejamento pessoal do comportamento da criança. Estes estímulos autodirigidos de fala mudam, no processo de evolução, de meios de excitação ou estimulação de outra pessoa para auto-estímulos, reconstruindo radicalmente o comportamento inteiro da criança, isto é, todas as suas funções psicológicas.

Como Vigotski & Luria (1994b) demonstraram em seus experimentos genético-experimentais, esta relação natural primária entre percepção e movimento e sua inclusão em um sistema psicofísico comum se desintegra no processo de desenvolvimento cultural da criança, sendo substituído por relações de uma estrutura diferente, começando do momento em que formula um plano ou algum outro sinal, que é introduzido entre as fases iniciais e finais do processo reativo, fazendo com que a operação inteira passe a assumir um caráter indireto. Só devido ao surgimento de tal estrutura psicológica, ocorre o desaparecimento das relações primárias entre percepção e movimento, por meio da inclusão dos estímulos de fala funcionalmente novos (sinais), sendo possível, então, a superação das formas primitivas de comportamento, que é condição obrigatória do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente humanas.

O uso de sinais auxiliares rompe a fusão do campo sensorio com o sistema motor, colocando um tipo de "barreira funcional" entre os momentos primários e finais das reações que substituem ou alteram a reação da esfera motora para circuitos preliminares, alcançados com a ajuda do sistema psicológico superior. A criança que antes, resolvia o problema impulsivamente, agora resolve pelo restabelecimento interno da conexão entre o estímulo e o sinal auxiliar correspondente, fazendo a escolha prévia do movimento que servirá ao cumprimento da tarefa. O sistema de símbolos reconstrói todo o processo psicológico e o entendimento de que a criança, por intermédio da fala, passa a dominar seu movimento em fundamentos totalmente novos, lança luz ao entendimento de boa parte dos comportamentos hoje diagnosticados como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), considerado como um distúrbio de conduta ou uma *disfunção*,

relacionado, especificamente, à questão do controle voluntário da atenção e da própria ação no ambiente. Vê-se que,

A inclusão de uma "barreira funcional" transfere o complexo processo reativo da criança para outro plano. Isto exclui as cegas tentativas impulsivas, essencialmente afetivas e distinguindo o comportamento primitivo dos animais do comportamento intelectual do homem, baseando-se em combinações simbólicas preliminares. O movimento se separa da percepção direta e se submete às funções simbólicas incluídas no ato de reação, freando, assim, a história natural do comportamento e virando uma página nova: o da atividade intelectual superior do homem (VYGOTSKY; LURIA, 1994b, p. 131).

Para os autores, estas funções que, do ponto de vista da filogênese, não são produto da evolução biológica do comportamento, mas produto do desenvolvimento histórico e social da personalidade humana, e possuem, do ponto de vista da ontogênese, a própria história de desenvolvimento particular vinculado de perto com sua formação biológica, sem, contudo, coincidir com ela, formam uma segunda linha do desenvolvimento psicológico da criança. Eles chamam estas funções de superiores pelo significado delas no plano de desenvolvimento, porque a história de sua formação, distinta da biogênese das funções inferiores, deve-se definir como sociogênese das funções psicológicas superiores, devido à sua natureza social. O aparecimento, no processo de desenvolvimento da criança, destas novas formações históricas, junto com os estratos comparativamente primitivos de comportamento, prova, conseqüentemente, ser a chave sem a qual tanto o uso de ferramentas, como todas as formas superiores do comportamento permaneceriam como incógnitas para a Psicologia e para a Educação.

Para Vigotski & Luria (1994b), no caso das operações de memória e atenção, a inclusão de funções simbólicas não conduz a um alongamento simples da operação, todavia cria condições para um tipo completamente novo de conexão entre os elementos do presente e futuro, de forma que são incluídos os elementos de fato percebidos da situação presente em um sistema estrutural, simbolicamente representando elementos do futuro. Um campo psicológico absolutamente novo para a ação é criado, conduzindo ao aparecimento da função de formação de intenção e planejamento prévio da ação propositada. Para eles, o modo como esta ação relacionada ao futuro surge permaneceu insuficientemente considerado pela Psicologia e agora pode ser explicado do ponto de vista do estudo de funções simbólicas e da participação delas no comportamento. A "barreira funcional" entre

percepção e motricidade, mencionada anteriormente, que teve sua origem na inclusão da palavra ou algum outro símbolo entre os pontos iniciais e finais da ação, explica a separação do impulso de realização imediata do ato que, em troca, vai constituir-se no mecanismo que prepara a ação futura, adiada. É a inclusão de operações simbólicas que torna possível a formação de um campo psicológico absolutamente novo em composição, um campo que não se apóia no presente existente, mas muito mais em esboços da situação futura da ação e cria a ação livre independente da situação imediatamente efetiva e afetiva. É este campo que cria ou possibilita a ação intencional humana sobre a natureza e a crescente complexidade desta na atualidade.

Assim, a formação de funções superiores em um sistema psicológico, integral em seu caráter genético, embora múltiplo em composição, constrói fundações completamente diferentes das funções psicológicas elementares e os fatores que unem o sistema inteiro, determinando um ou outro processo psicológico individual, deveriam ser atribuídos às primeiras. Com respeito à estrutura, sua peculiaridade consiste em distinguir-se do processo reativo direto que constitui os processos elementares, sendo construídas com base no uso de estímulos-meio (sinais), refletindo um caráter indireto. Finalmente, tais funções são caracterizadas como comportamento-intelectual ou racional pelo uso funcional da fala e cumprem um papel novo e essencialmente diferente se comparado às funções elementares, um papel que provoca uma adaptação organizada à situação, procedimento denominado preliminar do próprio comportamento da pessoa. Justamente porque sua natureza é parte da história da formação social da personalidade da criança, por ser o comportamento do homem produto do desenvolvimento de um sistema maior de ligações e relações sociais. Elas são formas coletivas de comportamento e co-operação social, internalizadas.

Esta natureza social de todas as funções psicológicas superiores tem até agora escapado à atenção de estudiosos, para quem nunca ocorreu observar o desenvolvimento da memória lógica ou atividade voluntária como parte da formação social da criança, no qual seu começo biológico e o término de seu desenvolvimento psicológico aparece como uma função individual (VYGOTSKY; LURIA, 1994b, p. 138).

Para Vigotski & Luria (1994b), o signo ou sinal aparece no comportamento da criança como meios de relações sociais, como uma função interpsicológica, e vai tornando-se meio pelo qual a criança controla seu comportamento ao transferir uma atitude social para dentro da personalidade. O fator mais importante das leis genéticas do estudo das

funções psicológicas superiores é que toda atividade simbólica da criança era antes uma forma social de co-operação externas para, em seu ponto mais alto de desenvolvimento, tornarem-se o seu método social de funcionamento individual. A história das funções psicológicas superiores é entendida, assim, como a história da transformação de meios de comportamento social em meios de organização psicológica individual, tomando um determinado curso ou outro, conforme a estrutura social na qual a criança está inserida.

Estas proposições gerais de Vigotski & Luria (1994b), de acordo com a teoria histórica das funções psicológicas superiores, conduzem a certas conclusões relacionadas às regras principais que governam o processo de desenvolvimento humano, como: 1. a história do desenvolvimento de cada função psicológica superior, ao contrário de simplesmente ser a continuação direta e aperfeiçoamento da função elementar correspondente, presume uma mudança radical da direção do desenvolvimento e um movimento adicional deste processo ao longo de linhas completamente novas; 2. as funções psicológicas superiores não são sobrepostas como um segundo pavimento em cima dos processos elementares, mas representam sistemas psicológicos novos que incluem uma ligação complexa de funções elementares e, ao serem incluídas no sistema novo, começam a agir de acordo com leis novas, isto é, cada função psicológica superior apresentará uma unidade de ordem superior, determinada por combinações particulares de séries de funções mais elementares em um todo novo; 3. em casos de desintegração das funções psicológicas superiores devido a processos patológicos, a primeira ligação a ser destruída é entre as funções simbólicas e naturais, resultando num corte que faz com que as primeiras comecem a funcionar de acordo com leis primitivas, isto é, como estruturas psicológicas mais independentes. A desintegração de uma função psicológica superior, portanto, representa um processo que, qualitativamente, é contrário ao de sua formação.

Em resumo, no processo geral de desenvolvimento humano, podem ser distintas duas linhas principais, qualitativamente diferentes: a linha de formação biológica dos processos elementares e a linha da formação sócio-cultural das funções psicológicas superiores, e a história real do comportamento infantil nasce do entrelaçar destas duas linhas, considerado, assim, um processo de humanização. Para Vigotski & Luria (1994b), no entanto, esta transferência de meios sociais de comportamento para dentro do sistema de formas individuais de adaptação está longe de ser uma operação puramente mecânica, uma vez que não é automaticamente realizada, mas está relacionada a uma mudança estrutural e funcional da operação inteira, que se ergue como uma fase especial no

desenvolvimento das formas superiores de comportamento. Pode-se afirmar que as funções psicológicas superiores (da qual o uso de sinais é uma parte inalienável) origina-se no processo de co-operação e relacionamento social, e que a base sob a qual estas funções se desenvolvem tem raízes primitivas ou funções elementares, isto é, entre a gênese social das funções superiores e a história natural das inferiores existe uma contradição que não é lógica, mas genética. Quando ocorre a transição da forma coletiva de comportamento para a individual, esta automatiza o nível da operação inteira em princípio, sendo incorporada ao sistema de funções primitivas e adquirindo qualidades comuns a todas as funções deste nível. Em suma, formas sociais de comportamento que são mais complexas, quando se tornam individuais, são automatizadas e começam a funcionar de acordo com leis mais simples, o que libera o indivíduo para novas aprendizagens. Esta é a razão pela qual o restabelecimento de funções perdidas ocorre, invariavelmente, pela desautomatização do processo, trazendo estas funções complexas internalizadas e automatizadas, novamente, para o nível da consciência, estabelecendo novas relações funcionais.

Nós estamos presentes no que é realmente o processo da maior importância psicológica: o que era uma operação de sinal externa, isto é, um certo método cultural de autocontrole do nada, é transformado agora em uma nova camada intra-psicológica e dá à luz a um novo sistema psicológico, incomparavelmente superior em conteúdo, e cultural-psicológico em gênese.

O processo de "interiorização" de formas culturais de comportamento no qual nós acabamos de mencionar é relacionado a mudanças radicais na atividade das funções psicológicas mais importantes, para a reconstrução da atividade psicológica com base na operação de sinal. Por um lado, processos psicológicos naturais como nós vemos em animais, de fato deixam de existir como tais, sendo incorporados neste sistema de comportamento, agora reconstruído em uma base cultural-psicológica para formar uma entidade nova. [...] como resultado do processo de interiorização da operação psicológica superior, nós temos uma nova estrutura, uma função nova de antigos métodos aplicados e uma composição completamente nova de processos psicológicos (VYGOTSKY; LURIA, 1994b, p. 155-56).

Para Vigotski & Luria (1994b), durante o processo de "interiorização", isto é, de transferência interna de funções, acontece uma reconstrução complexa da estrutura inteira, cujas etapas de reconstrução são: 1. substituição de funções; 2. alteração de funções naturais ou dos processos elementares que dão base para constituição de uma parte das funções superiores; 3. aparecimento de sistemas funcionais psicológicos novos ou sistemas de funções que assumem o papel na estrutura geral de comportamento, antes executado mediante funções separadas. Assim, não só acontece uma reconstrução interna ou

aperfeiçoamento de funções separadas no processo de desenvolvimento psicológico da criança, mas são alteradas as ligações intrafuncionais ou suas relações de modo radical e, resultantes de tais mudanças, aparecem sistemas psicológicos novos, que se unem em cooperações e em combinações complexas de várias funções elementares, anteriormente separadas, denominadas de funções psicológicas superiores.

A atividade do homem, portanto, que aparece no desenvolvimento histórico-cultural do comportamento, é considerada pelos autores como uma atividade livre, não dependente de necessidades diretas e das situações imediatamente percebidas, passando a ser uma atividade engrenada para o futuro. Existem dois tipos de atividade entre as quais o psicólogo, e aqui acrescenta-se também, o mestre ou educador têm que discriminar em princípio: uma coisa é o comportamento dos animais, a outra, o do homem; atividade como um produto de evolução biológica e atividade que se origina no processo de desenvolvimento histórico do homem. A primeira decorre unicamente da maturação biológica e a segunda decorre, sobretudo, da educação social.

Fica evidente que, quando se considera a perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural, vinculando-a à organização da sociedade capitalista atual, é necessário retomar as teses de Marx sobre o capitalismo, como a de que, segundo Manacorda (2000), a divisão do trabalho ou a propriedade privada tornou os homens *obtusos e unilaterais*. A divisão criou a unilateralidade e sob seu signo se reúnem todas as determinações negativas do desenvolvimento humano, enquanto que, em seu oposto, encontram-se a omnilateralidade que reúne todas as perspectivas positivas de desenvolvimento das potencialidades humanas. Assim, na sociedade capitalista, quanto mais se produz riqueza, mais ocorre o empobrecimento da maioria, que vai sendo desprovida de valor e dignidade quanto mais valor é criado socialmente; mais embrutecido o homem se torna em comparação aos objetos que se refinam cada vez mais; mais sem consciência e escravo da natureza e das necessidades mínimas, quanto mais se torna espiritualmente rico o trabalho. Este é o grande paradoxo que impõe esta estrutura social: o trabalho que é fonte de riqueza, em função da divisão do trabalho e de classes sociais, acaba por produzir deformidade, imbecilidade e cretinismo ao operário, por se tornar estranho a ele e desumano; por outro lado, o homem, expropriado do sentido de seu trabalho, perde tanto suas necessidades humanas como também as animais. “Talvez possa se dizer, parafraseando o discurso de Marx sobre o que é o trabalho segundo a realidade e segundo a possibilidade, que o

trabalhador é, segundo a realidade, unilateral, e, segundo a possibilidade, omnilateral” (MANACORDA, 2000, p. 75).

Para a superação desta cisão que se dá no interior da consciência, expressão da cisão existente na própria sociedade, segundo Manacorda (2000), não basta uma teoria pedagógica e um sistema de educação que reintegrem, de imediato, essas várias esferas divididas entre si, até porque tal cisão só se resolveria efetivamente com uma transformação radical da sociedade. Mas, ligando-se ao desenvolvimento real da sociedade, pressupõe uma prática educativa que busque a não-separação dos homens em esferas alheias, estranhas umas às outras e contrastantes, isto é, uma práxis educativa que se funde sobre um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior e, ao mesmo tempo, não desvinculado da compreensão da sociedade real que o circunda, não no sentido de adaptar os indivíduos a ela, mas de promover a superação da organização social alienadora e expropriadora.

Para Kosik (2002), a divisão do trabalho em trabalho físico-material e trabalho espiritual, por outro lado, atinge seu auge na sociedade capitalista e deve ser compreendida como um das formas históricas do trabalho que se reflete na consciência individual, que divide o agir humano, aparentemente, em duas esferas: a esfera da necessidade e a esfera da liberdade.

O agir humano objetivo que transforma a natureza e nela inscreve significados, é um processo **único**, cumprido por necessidade e sob pressão de uma finalidade exterior, mas que **ao mesmo tempo** realiza os pressupostos da liberdade e da livre criação. A divisão deste processo único em duas esferas, **aparentemente** independentes uma da outra, não decorre da “natureza das coisas”; é um produto historicamente transitório. Enquanto a consciência é prisioneira desta divisão, isto é, enquanto não lhe percebe o caráter **histórico**, ela **opõe** o trabalho à liberdade, a atividade objetiva à imaginação, a técnica à poesia, como dois modos independentes de satisfazer as aspirações humanas (KOSIK, 2002, p. 208).

Não só estes aspectos são considerados independentes como devem caber a indivíduos diferentes ou classes sociais diferentes dentro da sociedade capitalista. No âmago deste processo, faz-se crer, ideologicamente, que, enquanto para alguns indivíduos “bem dotados” organicamente cabe a esfera da liberdade, a outros “menos dotados” caberá unicamente a esfera da necessidade.

Assim, concordamos com Rossler (2004) quando se posiciona contra uma forma de educação adaptacionista e, acrescenta-se, concepção alienada e alienante:

Qualquer educação que vise, consciente ou inconscientemente, adaptar os indivíduos à sociedade contemporânea comete um duplo equívoco: o equívoco histórico de pressupor que a sociedade capitalista contemporânea é uma formação social natural, independente dos homens, e por isso absoluta, eterna; e o equívoco moral, de defender uma forma de organização social que aliena os indivíduos da sua condição de seres humanos (ROSSLER, 2004, p. 81).

Entende-se, portanto, que a Psicologia Histórico-Cultural, elaborada inicialmente por Vigotski e continuada por Luria e Leontiev, apresenta os fundamentos necessários para a compreensão da criança e do adolescente presentes em nossas escolas como indivíduos concretos, isto é, em suas múltiplas determinações, possibilitando a superação das posições dicotômicas tão presentes ainda na Psicologia contemporânea e, ao mesmo tempo, das posições ecléticas que não trazem respostas à problemática da educação atual, em particular a brasileira. O resgate do conjunto da obra de Luria, tanto daqueles trabalhos desenvolvidos com Vigotski quanto dos realizados após a morte do mesmo, auxilia a combater alguns intérpretes que se apropriam apenas de fragmentos ou estudos sem contextualizá-los e, assim o fazendo, podem considerar Luria organicista por suas pesquisas na área de neuropsicologia ou mesmo pavloviano devido a seus expedientes para contornar a censura stalinista. A abrangência de seus estudos, apresentada nos capítulos anteriores, também demonstra que os colaboradores de Vigotski, aqui notadamente Luria, não só deram continuidade à proposta inicial do referido autor, como solidificaram uma base filosófica geral para a Psicologia por meio do método materialista-histórico e dialético.

5.2. As apropriações contemporâneas dos conceitos lurianos e suas conseqüências.

Para iniciar a discussão sobre as apropriações que os autores contemporâneos vêm fazendo da obra luriana, é importante que algumas considerações preliminares sejam feitas. O objetivo principal da presente pesquisa foi articular os diversos estágios da obra luriana não só para demonstrar a sistematização dos conceitos no decorrer de sua trajetória, bem como o ponto crucial ou “de virada” ocorrido com a associação de Luria a Vigotski e, conseqüentemente, a sistematização do método materialista-histórico e dialético como base para a *nova* psicologia. Além disso, procurou-se demonstrar também, ao longo dos

capítulos anteriores, o quanto, a despeito das mudanças políticas e econômicas ocorridas na União Soviética sob o regime stalinista, Luria lutou por manter-se fiel à base filosófica constituída junto com Vigotski, mesmo tendo que curvar-se “aparentemente” ao jargão pavloviano. Neste capítulo, até agora, procurou-se apontar as contribuições dos estudos de Luria, quando compreendidos em sua essência, para a Educação, a Psicologia e suas interfaces. Agora, é necessário apontar algumas *tendências* das apropriações contemporâneas dos estudos lurianos.

Embora autores, como Elhammoumi (2001), exponham que os psicólogos sul-americanos, ao trabalhar com os aportes teóricos de Vigotski e seus continuadores, tenham conservado os princípios marxistas desta escola soviética, de maneira distinta dos vigotskianos europeus e norteamericanos, nesta parte do trabalho procurar-se-á demonstrar que esta, ainda, não é uma forte tendência notadamente no Brasil. Quer se destacar que a leitura abrangente e contextualizada da obra luriana não é comum entre os intérpretes contemporâneos e que, tal como ocorre com as apropriações dos conceitos de Vigotski realizadas na atualidade, já demonstradas por Duarte (1996, 2000a), Tuleski (2002) e Burgess (1994), os estudos de Luria vêm sofrendo inúmeras distorções, sendo, inclusive, associado aos paradigmas pós-modernos e neoliberais.

Como a interpretação parte do texto para retornar a ele, isto é, explicá-lo, se tal retorno não se realiza, de acordo com Kosik (2002, p. 157) ocorre um equívoco, uma vez que não se chega ao seu significado. Além disso, cada época, cada geração, vai acentuando, no texto ou na obra, alguns aspectos, dando mais significado a uns do que a outros e descobrindo, inclusive, significados completamente diferentes. Exclui-se, assim, a possibilidade de interpretação autêntica do texto, tornando-a um intrincado jogo de múltiplas interpretações subjetivas.

Mas, quando se parte da possibilidade de uma autêntica compreensão do texto e, ao mesmo tempo, concebe-se toda interpretação como forma histórica da sua existência, a crítica às interpretações precedentes torna-se indispensável à própria interpretação. As interpretações parciais ou unilaterais se revelam ora como fragmentação do tempo ou da história da obra ou texto, como formas históricas da sua existência, das quais o texto é sempre distinto e independente, ora, ao contrário, como manifestações de determinadas concepções (filosóficas, científicas, etc.) que norteiam a interpretação.

Toda interpretação já é sempre uma avaliação do texto, seja inconsciente e portanto infundada, seja consciente e findada: a omissão (que varia

historicamente) de determinadas partes ou frases do texto **como** pouco importantes ou pouco significativas, ou até mesmo a incompreensão de algumas passagens (em relação à época, a cultura, à atmosfera cultural) e, portanto, a sua “neutralização” já constituem implicitamente uma avaliação, por distinguirem no texto o que é significativo e o que é menos significativo, o que é atual e o que é ultrapassado, o que é importante e o que é secundário (KOSIK, 2002, p. 159).

Kosik (2002) considera autêntica uma interpretação quando, no próprio princípio de sua explicação, a especificidade do texto entra como um elemento constitutivo que é explicitado por toda a exposição posterior. Seguindo esta linha, ele aponta que é possível distinguir, substancialmente, entre uma exposição justificada do texto e uma alteração ou modificação do mesmo, considerando quatro pontos fundamentais:

1. que não deixe no texto pontos obscuros, não explicados ou “casuais”;
2. que explique o texto nas suas partes e no seu conjunto, isto é, tanto os trechos isolados quanto a estrutura da obra;
3. que seja íntegra, não apresente contradições internas, falta de lógica, ou inconseqüências;
4. que conserve e capte a especificidade do texto, e que desta especificidade faça o elemento constitutivo da construção e compreensão do texto (KOSIK, 2002, p. 158).

Com base no conceito de Kosik (2002) de “distorções”, procurar-se-á sistematizar alguns padrões observados em relação às apropriações que, na atualidade, vêm sendo feitas dos estudos de Luria e, para fazê-lo, serão tomadas algumas categorias utilizadas por Burgess (1994) sobre as “leituras” feitas da obra vigotskiana e as hipóteses de Duarte (1996) para uma leitura pedagógica da Escola de Vigotski. Enquanto o primeiro faz sua análise tendo como base publicações internacionais sobre Vigotski, o segundo o faz em relação às publicações nacionais. Aqui, serão destacadas algumas *tendências*, em nível nacional e internacional, sem, contudo, pretender esgotar a discussão ou fazer uma análise exaustiva de todos os intérpretes, o que seria impossível dado o objeto desta pesquisa.

Burgess (1994) assinala, por exemplo, em relação à leitura de Vigotski, a importância da forma dialética que este imprime em seus escritos, que, em determinados textos de Luria, também é evidente: “das antíteses, surge um movimento tanto no tempo como na lógica, enquanto o fio se desloca do problema incorretamente colocado para sua formulação correta” (p.32). Mais à frente, afirma:

Na análise vygotskiana, acabamos por reconhecer um tipo de movimento: do passado para o futuro, dos fragmentos para a unidade, em direção a uma formulação que permite ao pensamento enfrentar o que necessita ser

explicado, onde não está claro, nos estudos que, do ponto de vista vygotskiano, são incorretos ou incompletos. A proposta é reformular, e não simplesmente fazer acréscimos ou complementações em outros estudos (BURGESS, 1994, p. 32).

Quando o método dialético norteia a interpretação dos textos desses autores, identifica-se e compreende-se esse movimento na exposição das idéias, o qual se relaciona não só à forma, mas também ao conteúdo. Quando, ao contrário, a interpretação não é dirigida pelo método dialético, é quase inevitável a ocorrência de imprecisões e distorções. Concorde-se, portanto, com Kosik (2002) que a adoção desse método possibilita revelar a importância histórica de cada autor e sua obra, por situá-lo nos embates de seu contexto, compreendendo seus conceitos e teorias tanto como avanços e superações, como recuos e retrocessos, mas, especialmente, como expressões de uma época.

A crítica materialista descobre em **todas** as filosofias – até nas mais abstratas – um conteúdo social e econômico porque o sujeito que elabora a filosofia não é um “espírito” abstrato, mas um homem histórico concreto que reflete no seu pensamento a totalidade do real, a qual abrange também a sua posição social. Em todo conceito, este “conteúdo social e econômico” está incluído como momento da **relatividade**, visto que relatividade significa tanto o grau de aproximação e inexactidão, quando **ao mesmo tempo** capacidade de **aperfeiçoamento** e de precisão da consciência humana. Se em todo e qualquer conceito está sempre incluído o momento da relatividade, isto significa que todo conceito é tanto um degrau **histórico** do conhecimento humano, quanto um momento do seu **aperfeiçoamento** (KOSIK, 2002, p. 175, grifos do autor).

Assim, tal como Marx e Engels o fizeram e, posteriormente, Vigotski e Luria, será adotada a própria base filosófica por eles utilizada para a realização tanto das análises quanto da crítica ao reducionismo operada em relação às concepções lurianas na atualidade, por se entender que:

Condição **sine qua non** de tal demonstração é a capacidade de compreender mediante uma atividade filosófica as outras concepções, de saber explicar tanto a legitimidade histórica delas, de realizar na sua própria existência **a verdade** das concepções criticadas e **por isto mesmo** demonstrar a sua unilateralidade, limitação e falsidade (KOSIK, 2002, p. 174, grifos do autor).

Burgess (1994) identifica a coexistência de duas leituras de Vigotski, uma que enfatiza o papel do símbolo no desenvolvimento humano, com maior atenção ao desenvolvimento da criança em sua singularidade, cujo interesse é a aprendizagem, o desenvolvimento e o papel da linguagem para o pensamento, e outra que destaca a cultura,

a luta cultural e política, analisando como a natureza política da cultura pode estar disfarçada em mecanismos manipuladores e ideológicos. Em suma, enquanto a primeira dá ênfase à dimensão individual, a outra vai ao outro extremo e enfoca, quase que unicamente, os aspectos sociais. Ambas, portanto, configuram-se como leituras dualistas da obra vigotskiana.

No entanto, Burgess (1994) defende não só a manutenção das duas leituras ao invés da escolha entre uma delas, como o favorecimento de diversas “outras” leituras, desembocando num certo relativismo interpretativo. Aqui, entende-se que a necessária compreensão e adoção do método materialista-histórico e dialético, tal como Vigotski e Luria fizeram, por si só elimina a dicotomia existente entre as duas leituras. Da mesma maneira que se concorda com Burgess (1994) que as “leituras” ou “interpretações” são históricas, compreendendo este conceito na acepção marxista, isto é, como respondendo a determinadas necessidades históricas, torna-se fundamental um posicionamento em relação às leituras efetuadas, que podem mais distorcer do que esclarecer os conceitos dos autores estudados, tal como Duarte (2000a) demonstrou em relação às apropriações neoliberais e pós-modernas da obra vigotskiana. Bakhurst (2002, p. 230) reafirma este ponto de vista quando defende que aos estudar estes autores soviéticos, “não há como fugir do contexto político em que foram produzidos”, já que

Ele determina a agenda bem como o modo de expressão da contribuição desses pensadores. Especialmente importante é o fato de que as circunstâncias sociais e políticas determinaram grandemente como este trabalho soviético foi lembrado, comemorado e (em alguns casos) esquecido pelas gerações subsequentes. O modo como é lido hoje é o resultado de um longo e às vezes misterioso processo de recordação coletiva (BAKHURST, 2002, p. 230).

Bakhurst (2002) entende que, ao se compreender Vigotski como um pensador compromissado explicitamente em fundar uma psicologia marxista no ambiente intelectual e revolucionário da União Soviética de 1920, abordando questões com consequências imediatas para os compromissos políticos, educacionais, clínicos e acadêmicos daquela sociedade em transformação e, justamente por isso, ter sofrido retaliações com a ascensão do stalinismo, este fato “deixa claro que a trilha que leva da contribuição de Vygotsky às nossas formas atuais de representá-la é uma trilha extremamente tortuosa” (p. 231). Isto torna significativo o fato do contexto político de sua obra ser desconsiderado pelos estudiosos atuais preocupados em recuperar sua contribuição, sendo que “a memória da

tradição desses pensadores sofre amnésia acerca de sua própria história” (BAKHURST, 2002, p. 232).

Burgess (1994) também retrata como o marxismo foi desaparecendo das interpretações ocidentais de Vigotski na primeira fase do período da Guerra Fria, tornando-o mais palatável e aceitável, conduzindo a uma ênfase nas “próteses da cultura”, nos instrumentos e signos, no aprender com os outros, na zona de desenvolvimento proximal e *performance* individual para adaptá-lo ao pragmatismo norte-americano.

Assim, a segunda fase das interpretações vigotskianas, que se dá com a queda do Muro de Berlim, de acordo com Burgess (1994), vai destacar os níveis de explicação psicofisiológico e sócio-semiótico, alimentado não só pelas diferentes interpretações do marxismo na União Soviética, como pela tendência a reaproximar o pensamento russo do norte-americano após a Guerra Fria. Segundo ele, há um debate contemporâneo entre os comentaristas modernos de Vigotski em que um lado procura demonstrar ser a psicologia de Vigotski uma **psicologia** marxista e outro que a destaca como uma psicologia **marxista**, o que carrega implicações completamente diferentes, atribuindo ora maior peso aos aspectos individuais, ora aos sociais. Entende-se, portanto, que a única forma possível de se superar tal dicotomia é entender a Psicologia Histórico-Cultural como a que estabelece e afirma a unidade dialética entre indivíduo-sociedade, biológico-social, ou seja, uma **Psicologia Marxista**.

Em relação à Luria, é possível afirmar, de maneira abrangente, que também há duas “leituras” de seus estudos, nas quais se encaixam uma diversidade de pequenas variações: uma leitura que enfatiza os aspectos individuais relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, que tomam como base seus textos sobre a aquisição da escrita ou desenvolvimento das funções corticais superiores, e outra, os aspectos culturais e sociais, que tomam como base a pesquisa intercultural. Encontra-se, portanto, nas apropriações da obra luriana, a mesma dicotomia, apontada por Burgess (1994), sobre as interpretações feitas da obra vigotskiana, em que a ênfase ora é posta na psicologia, ora no marxismo, o que leva às hipóteses de Duarte (1996) para uma necessária leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural.

Em consonância com o pensamento de Duarte (1996), defende-se uma leitura em que a ênfase não recaia em nenhum dos pólos, nem na psicologia, nem no marxismo, mas em ambos, uma vez que o objetivo tanto de Vigotski quanto de Luria era a construção de uma **Psicologia Marxista** (TULESKI, 2002), o que traz implicações distintas em relação

às leituras citadas anteriormente. Após estas considerações, serão apresentadas as hipóteses que conduzirão a análise das apropriações da obra luriana.

As hipóteses citadas por Duarte (1996, p. 78) são: que, “para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola, é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica” e que “a obra de Vigotski precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural”. Estas duas hipóteses podem ser transferidas às leituras da obra luriana por dois motivos: por ser Luria, também, marxista, como foi demonstrado, e por ser um dos elaboradores da Psicologia Histórico-cultural juntamente com Vigotski, não podendo o primeiro ser dissociado do segundo.

Elhammoumi (2001) confirma ser impossível a compreensão dos postulados da escola de Vigotski sem a referência ao marxismo, uma vez que os pontos cruciais desta psicologia se baseiam nos princípios do materialismo histórico e dialético. As versões sobre a teoria de Vigotski, nos Estados Unidos e Europa Ocidental, para ele, contudo, constituem-se mais numa tentativa de homogeneização dos indivíduos por intermédio de testes e estatísticas, ao desconsiderarem que “a consciência humana está imersa nas relações sociais de produção e está organizada socialmente pela atividade prática” (ELHAMMOUMI, 2001, p. 58). Quando se retira o marxismo da escola de Vigotski, esquece-se do seu materialismo, que postula ser “a estrutura e a prática dos trabalhos organizados socialmente que vão prover o contexto para poder compreender como o ser humano percebe, pensa e atua” (ELHAMMOUMI, 2001, p. 60). Assim, para os autores soviéticos Vigotski, Luria e Leontiev, “as relações sociais de produção não são simplesmente uma variável a ser considerada”, mas constituem “a unidade de análise apropriada para a psicologia” (ELHAMMOUMI, 2001, p. 61) e, neste sentido, o conceito de alienação resulta essencialmente importante para a compreensão da consciência humana em uma determinada sociedade.

Quando se analisam as apropriações realizadas dos estudos de Luria, observa-se que a maioria dos intérpretes não segue este caminho, ou seja, a maioria delas é de fragmentos de seus textos, conforme a temática adotada pelo pesquisador ou estudioso, ora associados a conceitos de Vigotski ⁵⁴ e ora não⁵⁵. É importante ressaltar que o fato de

⁵⁴ Temos autores nacionais, como: Rocco (1990), Setúbal (1993), Palangana (1994, 1995), Fontana (1996a, 1996b), Lacerda (1996), Moysés (1997), Azenha (1997), Oliveira (1996, 1997, 1999), Braga (2000), Carvalho (2000), Góes (2000), Vasconcelos (2001), Japiassu (2001), Kristensen, Almeida & Gomes (2001), Furtado (2001), Gomes (2002), Freitas (2002), Rego (2002), Silva (2003), Almeida (2004), Camargo (2004),

utilizar alguns aspectos da obra luriana, restritos a determinadas temáticas, não é em si um problema quando não se descola o autor do pensamento vigotskiano e de sua base marxista.

Diversos autores nacionais⁵⁶ e internacionais⁵⁷, ainda, citando ou não Vigotski vinculado a Luria, não mencionam a base filosófica ou a ligação de ambos ao marxismo. Tais estudos, ao realizarem este distanciamento - tanto de Luria, quanto dele e Vigotski juntos - de sua base marxista, acabam por diluir o aspecto sócio-cultural e histórico a um pano de fundo de menor importância, isso quando este é mencionado. Esses autores ora enfatizam as relações entre pares, transformando o papel dado à linguagem (verbal, escrita, matemática) numa mera construção de significados entre pessoas em que predomina a análise discursiva e a relação dialógica, ora atribuindo importância significativa aos aspectos biológicos do desenvolvimento, no caso das funções superiores, o seu substrato cerebral.

A combinação dos dois fatores já apontados, quais sejam, a apropriação de fragmentos de textos de Luria dissociados da sua base filosófica marxista, bem como a não associação dos trabalhos dele ao pensamento de Vigotski, vêm conduzindo não só a distorções como também a alterações e inversões dos conceitos lurianos com sérias consequências no âmbito da educação, que se procurará exemplificar com base em alguns autores.

Kagan & Saling (1997), por exemplo, tecem severas críticas às tentativas de padronização e estandarização que vêm sendo feitas, tomando como base as provas qualitativas lurianas. Dentre as padronizações mais conhecidas, encontram-se o trabalho realizado por A. L. Christensen, 1974, 1975, e o de Golden, Hmmeke e Purisch, 1980

Moura (2004), Teixeira (2005), Almeida & Antunes (2005) e internacionais, como: Ratner (1995), Fonseca (1995a, 1995b), Blanck (1996), Rosa & Montero (1996), Cole (1996), Wertsch (1996), Díaz, Neal & Amaya-Williams (1996), Panofsky, John-Steiner e Blackell (1996), Moll & Greenberg (1996), Rueda (1996), Ferreira (1996), Beatón (2001), Beatón & Calejon (2002).

⁵⁵ Temos autores nacionais, como: Morais (1986), Lecours & Parente (1997), Romanelli & Riechi (1999), Capellini & Oliveira (2003), Gonçalves (2003), Tabaquim (2003), Guimarães, Rodrigues & Ciasca (2003), Tanelotto (2003), Soussumi (2004), Funayama & Penna (2005), Polônia & Dessen (2005) e internacionais, como: Downing (1987), Gerber (1996), García (1998), Springer & Deutsch (1998), Gardner (2003), Carter (2003).

⁵⁶ Rocco (1990), Setúbal (1993), Lacerda (1996), Fontana (1996a, 1996b), Oliveira (1996, 1999), Azenha (1997), Romanelli & Riechi (1999), Góes (2000), Braga (2000), Góes (2000), Kristensen, Almeida & Gomes (2001), Japiassu (2001), Vasconcelos (2001), Japiassu (2001), Rego (2002), Gonçalves (2003), Tabaquim (2003), Tanelotto (2003), Guimarães, Rodrigues & Ciasca (2003), Camargo (2004), Soussumi (2004), Leite & Tagliaferro (2005), Funayama & Penna (2005)

⁵⁷ Como Downing (1987), Fonseca (1995a, 1995b), Díaz, Neal & Amaya-Williams (1996), Panofsky, John-Steiner e Blackell (1996), Moll & Greenberg (1996), Rueda (1996), García (1998), Springer & Deutsch (1998)

denominado *Luria-Nebraska Neuropsychological Battery (LNNB)*. Kagan & Saling consideram ser o trabalho de Christensen uma tentativa de *formalização* dos procedimentos de investigação delineados por Luria e não uma padronização propriamente dita, já que não é apresentado como um teste psicométrico, em que as respostas são classificadas e os procedimentos rígidos de administração são enfatizados, embora tenha sido considerado, pelo próprio Luria, como uma *vulgarização*. Por sua vez, o *LNNB* é considerado por Kagan & Saling uma conformação das provas lurianas às exigências psicométricas de confiabilidade e validade, com diversos estudos publicados a respeito. De acordo com os autores, várias críticas já foram publicadas sobre este trabalho, tanto no que diz respeito a questões metodológicas quanto estatísticas e apontam que o problema mais sério está na “incompatibilidade de padronização com a abordagem de Luria” (p. 52).

Apontam com estranhamento a influência do modelo de Luria na neuropsicologia moderna, especificamente na área dos distúrbios neurogênicos: “O modelo de Luria também formou um corpo substancial de pesquisa e prática clínica na área dos distúrbios de comunicação neurogênicos, embora isso nem sempre seja abertamente reconhecido” (KAGAN & SALING, 1997, p. 94). Este fato foi identificado no estudo deles e tem conduzido a inúmeras distorções do pensamento luriano.

Um exemplo do que Kagan & Saling (1997) criticam acima é o trabalho desenvolvido por Romanelli & Riechi (1999), cujo objetivo da pesquisa é adequar os testes neuropsicológicos da Bateria Luria-Christensen às peculiaridades brasileiras para crianças, adolescentes e adultos. De acordo com Romanelli & Riechi (1999), Luria compreende a participação do cérebro como um todo, em que as áreas são interdependentes e articuladas, funcionando comparativamente a uma orquestra que depende da integração de seus componentes para realizar um concerto, denomina-o de *sistema funcional*. “Seu principal enfoque é o desenvolvimento de uma ciência do comportamento humano baseada no funcionamento do cérebro” (p.4). Partindo desta forma de entendimento, os autores complementam que “a partir do conhecimento do desenvolvimento e funcionamento normal do cérebro, é possível a compreensão de alterações cerebrais, como no caso de disfunções cognitivas e do comportamento resultante de lesões, doenças ou desenvolvimento anormal do cérebro” (p. 4), o que justifica não só a padronização da bateria como a adaptação à população brasileira, inclusive para diagnóstico de distúrbios de aprendizagem.

Assim, a migração do conceito de Luria sobre os *sistemas funcionais*, desligados da compreensão histórico-cultural de sua constituição, ou seja, da base marxista, além da transposição de seus estudos com indivíduos lesionados para crianças com cérebro íntegro e dificuldades no processo de escolarização vêm conduzindo a interpretações que invertem, deliberadamente ou não, seus postulados teóricos, tanto na compreensão da unidade dialética cérebro-comportamento ou mente-corpo quanto indivíduo-sociedade. Não é possível, aqui, entrar nas peculiaridades de cada autor, mas alguns serão tomados como exemplo deste tipo de apropriação dos estudos de Luria em neuropsicologia e neurolinguística.

Funayama & Penna (2005), por exemplo, partem de uma discussão sobre a avaliação neurológica da criança com problemas de aprendizagem na atualidade, utilizando-se de diversos autores, dentre eles Luria. O conceito luriano de *funções corticais superiores* é explicado como “atividades integrativas, compreendendo, por exemplo, a linguagem em todas as suas modalidades (verbal, musical, tátil, corporal, de sinais), a capacidade visomotora, juízo crítico, noção de limites, iniciativa, cálculo, gnose, praxia” (p. 13). E acrescentam, numa visão claramente inatista, que “[...] todos esses processos funcionais acima descritos requerem pré-requisitos, resultantes de integração entre o neocórtex e estruturas centrais do tronco encefálico: motivação, atenção, memorização, evocação, juízo crítico” (p. 14). Como em nenhum momento do texto é explicitada a origem histórico-cultural dos sistemas funcionais, fica fácil transpor seus estudos para o que hoje são considerados *distúrbios de aprendizagem* de origem neurogênica, explicitando, inclusive, as consequências práticas desta transposição:

No Serviço de Neurologia Infantil do Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto utilizamos um roteiro (Funayama, 1996, 2004) que inclui provas do exame neurológico clássico, para o diagnóstico topográfico de lesão no sistema nervoso, do exame neurológico evolutivo de Lefèvre, abreviado por Bachiega (1979), para verificação de respostas esperadas para as idades correspondentes e, assim, detectar atraso ou distúrbios na **maturação** e funções corticais superiores, fundamentados em Luria (1966, 1980) (FUNAYAMA; PENNA, 2005, p. 20).

E continuam expondo o que têm feito com as provas lurianas a despeito de todas as críticas realizadas por Luria à quantificação e standartização:

A investigação de funções corticais superiores se desenvolveu nos diversos países principalmente por adaptações a partir das propostas de Luria

(1966), como a de Luria-Nebraska (Golden, 1987) nos Estados Unidos; a de Lefèvre (1989) em São Paulo, primeira publicação brasileira em livro; a de Guardioli, Fernandez e Rotta (1989), do Rio Grande do Sul, em artigo sobre roteiro de avaliação; e o NEPSY (Korkman, 1995) na Finlândia (FUNAYAMA; PENNA, 2005, p. 21).

Mais adiante, ainda, explicitam a importância destas avaliações: “na criança com distúrbio de aprendizagem é muito importante que estas funções sejam analisadas para se compreender qual ou quais sistemas funcionais podem ser implicados nas dificuldades manifestadas” (p. 21).

[...] investigando a criança **desde antes do seu nascimento**, de modo prospectivo, poderemos proceder a intervenção precoce com a abrangência profissional necessária e oportuna para a criança, prevenindo problemas que emergem daqueles não resolvidos, como o da conscientização do fracasso. Haverá, assim, melhor prognóstico para a sua saúde mental (FUNAYAMA; PENNA, 2005, p. 23).

Outros autores também se apropriam dos conceitos de Luria nesta mesma linha, isto é, de potencialização das explicações patológicas e naturalizantes dos percalços na aprendizagem, como: Gonçalves (2003), Guimarães, Rodrigues e Ciasca (2003), Tabaquim (2003) e Tonelotto (2003). Ressalta-se que não são os únicos, todavia, em função dos objetivos do presente trabalho, pretende-se apontar uma tendência nas apropriações, sem esgotar os diversos autores que se inserem na mesma.

Gonçalves (2003) expõe que “o modelo neuropsicológico aplicado aos transtornos de aprendizagem assume que estes constituem a expressão de **uma disfunção cerebral específica causada por fatores genéticos ou ambientais** que alteram o neurodesenvolvimento” (DENCKLA, 1979 *apud* GONÇALVES, 2003, p. 34, grifos nossos). Mais à frente cita Posner (1988, *apud* GONÇALVES, 2003, p. 35, grifos nossos) afirmando que “a Neuropsicologia explora **funções pontuais da mente** que correspondem, por sua vez, a **áreas e circuitos bem-identificados do cérebro**”, já que seu objeto é o “reconhecimento das síndromes e quadros clínicos caracterizados sobre as bases anátomo-funcionais do cérebro”. No entanto, entre a exposição de ambos, a autora traz a seguinte afirmação: “Segundo Luria (1977), o comportamento se realiza por meio de sistemas funcionais ou módulos constituídos por áreas distintas e inter-relacionadas do córtex cerebral. Cada área desempenha uma determinada função, que lhe é própria e necessária para determinado sistema funcional. As áreas corticais, que integram um sistema funcional

dependem da forma como o indivíduo adquiriu o comportamento” (*apud* GONÇALVES, 2003, p. 34).

Como os autores são justapostos pela autora ecleticamente, é possível que os seus leitores não observem a contradição entre o conceito de sistemas funcionais tal como proposto por Luria e a *localização pontual* de funções. Mais adiante, o mesmo equívoco aparece, a transposição do localizacionismo estreito, tal como foi criticado por Luria no caso de lesões cerebrais e suas conseqüências, para a localização das áreas responsáveis pelos *distúrbios do desenvolvimento, dentre os quais se incluem os transtornos de aprendizagem* (GONÇALVES, 2003, p. 35).

Guimarães, Rodrigues e Ciasca (2003) iniciam a discussão expondo que diagnosticar é conhecer as doenças por seus sinais e sintomas, ou identificar a natureza de um problema, uma dificuldade ou um mal por seus indícios exteriores. No entanto, logo a seguir constata-se que, no Brasil, o diagnóstico do distúrbio de aprendizagem é “feito em primeira instância pelo professor na sala de aula e, depois, por diversas especialidades estanques, não existem metas estipuladas, que permitam a médio e longo prazo padronizar normas, instrumentos e procedimentos que possam criar um protocolo de investigação do DA” (p. 69). Constatam que, no Ambulatório de Neuro-Distúrbio de Aprendizagem HC/FCM/UNICAMP, de 135 crianças avaliadas, 51,9% apresentavam problemas exclusivamente pedagógicos que deveriam ter sido resolvidos na própria instituição de ensino (ROSSINI, 1997 *apud* GUIMARÃES; RODRIGUES; CIASCA, 2003).

Para as autoras, no entanto, quando uma criança apresenta dificuldade exclusiva na aprendizagem acadêmica e não tenha outros problemas que justifiquem a dificuldade, há fortes indícios de que possua disfunção do sistema nervoso central, portanto, um distúrbio de aprendizagem e, neste caso, é preciso uma avaliação com equipe multidisciplinar. Citam, então, os possíveis indícios das disfunções detectáveis em avaliações neurológicas, para, logo em seguida, colocar que estes indícios são contestados por outros autores, mas afirmam que “apesar de tais críticas a avaliação neurológica se faz necessária para detectar sinais que normalmente estão presentes junto à queixa de DA e mesmo que desapareçam com **desenvolvimento maturacional**, essas avaliações não perdem o seu valor. (Sprien, 1989, *apud* GUIMARÃES; RODRIGUES; CIASCA, 2003, p. 72, grifos nossos).

Ao discutirem a avaliação neuropsicológica, conceituam a neuropsicologia como “[...] o estudo das relações entre as funções corticais complexas e o cérebro, demonstrando

a relação existente entre o comportamento e essas funções” (GUIMARÃES; RODRIGUES; CIASCA, 2003, p. 75) e passam a descrever a organização cerebral de acordo com Luria, isto é, as três unidades funcionais, expondo que a integridade das três unidades depende de um adequado desenvolvimento embrionário e, também, do desenvolvimento posterior, onde o ambiente fornece fatores nutritivos, experiências sensoriais, sociais e aprendizagem. Assim, a maturação é entendida como transformações neurofisiológicas e bioquímicas que ocorrem do nascimento à morte e que, ao longo deste processo, existem períodos críticos para aprendizagem, os quais não são explicados pelas autoras, bem como a necessidade de um determinado equilíbrio de estímulos, uma vez que “a **privação de estímulos** em determinados momentos importantes da vida **acarreta danos, que poderão levar a déficits permanentes**”, como também “o bombardeio excessivo de estímulos não garante a aquisição precoce, pois há que se **respeitar as condições maturacionais**” (GUIMARÃES; RODRIGUES; CIASCA, 2003, p. 77, grifos nossos). Para as autoras, portanto, parece haver uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento em que o biológico tem predominância, porque “as funções mentais alcançarão a sua maturação à medida que as estruturas cerebrais vão se tornando aptas”; o que inverte o conceito de Luria de desenvolvimento histórico-cultural dos sistemas funcionais, responsáveis pelas funções psicológicas superiores. E finalizam afirmando que “os pressupostos teóricos de Luria acerca da neuropsicologia permitiram a realização do diagnóstico dos DA, contribuindo para o conhecimento específico não só da disfunção, mas também para a elaboração de estratégias de tratamento” (GUIMARÃES; RODRIGUES; CIASCA, 2003, p. 78).

Seguindo esta mesma linha das apropriações fragmentadas e descontextualizadas, Tabaquim (2003, p. 91-92) inicia seu texto expondo que “a Neuropsicologia estuda os distúrbios das funções superiores produzidos por alterações cerebrais”. Note-se, aqui, a substituição do termo *lesões*, usado por Luria, pelo termo *alterações*, e conclui a autora o parágrafo afirmando que, recentemente, descobriu-se que “as diversas partes hemisféricas não possuem a mesma função e que existe uma organização cerebral semelhante em todos os indivíduos”. Na sequência, é pinçada uma idéia de Luria sobre os sistemas funcionais, a qual não é explicada e, mais à frente, a autora diz que o modelo de organização funcional do cérebro proposto por Luria (1973, *apud* TABAQUIM, 2003, p. 93) “permite conhecer o funcionamento das distintas áreas do cérebro, assim como uma determinada forma de atividade psíquica pode encontrar-se perturbada por lesões de localização específicas”.

Neste trecho, a autora usa o termo adequado, isto é, lesão ou dano objetivo no cérebro, tal como foi utilizado por Luria, uma vez que estudou lesionados por armas de fogo e depois por tumores cerebrais, mas a seguir novamente se observa a migração dos estudos lurianos para a questão das disfunções de forma clara, tal como diversos autores vêm fazendo:

O cérebro é o órgão privilegiado da aprendizagem. Conhecer sua estrutura e funcionamento é fundamental na compreensão das relações dinâmicas e complexas da aprendizagem. **Na busca pela compreensão dos processos de aprendizagem e seus distúrbios, é necessário considerar os aspectos neuropsicológicos, pois as manifestações são, em sua maioria, reflexo de funções alteradas.** As disfunções podem ocorrer em áreas de *input* (recepção do estímulo), *integração* (processamento da informação) e *output* (expressão da resposta). O cérebro é o sistema integrador, coordenador e regulador entre o meio ambiente e o organismo, entre o comportamento e a aprendizagem (Luria, 1973) (*apud* TABAQUIM, 2003, p. 93, grifos nossos).

A citação deixa claro como alguns autores atuais vêm operando um deslocamento dos conceitos lurianos para as explicações naturalizantes dos distúrbios da aprendizagem, facilmente realizada quando não se menciona a constituição histórico-social das funções psíquicas superiores, tal como Luria as explica. Mais adiante Tabakim (2003) afirma que “sem uma organização cerebral integrada, intra e interneurosensorial, não é possível uma aprendizagem normal” (p. 93), é a fórmula invertida ao não se considerar a formação histórico-cultural das funções superiores, deixando implícito seu desenvolvimento como predominantemente biológico e dependente unicamente da maturação das estruturas cerebrais.

A autora defende, ainda, o diagnóstico e prognóstico precoce, evidenciando a visão patológica em relação ao não-aprender, mesmo não havendo indícios concretos de danos cerebrais e, no restante do texto, ao trazer idéias de Luria sobre o funcionamento dos sistemas funcionais complexos, ao lado da palavra lesão, usada por ele, coloca “ou disfunção”, como se fossem sinônimos. Interessante ainda é que, ao discorrer sobre a avaliação neuropsicológica, métodos e técnicas, Tabakim (2003) afirma haver dois tipos de abordagem, uma que segue uma “sistematização definida e standartizada, aplicada a todos os pacientes de forma sistemática” e outra “mais flexível, selecionando um conjunto de provas que se adapte aos problemas e necessidades específicas de cada caso”. Surpreendentemente, ela conclui: “a metodologia de Halstead-Reitan e a de Golden, com a bateria Luria-Nebraska, faz parte do primeiro conceito (Pena-Casanova, 1987). As abordagens de Benton e Lezak (Lezak, 1983) representam atitudes exploratórias mais

flexíveis” (p. 97). Eis um equívoco completo, que induz o leitor a pensar que Luria defendia a padronização e standartização de testes, o que não é verdade. Ele foi crítico deste tipo de avaliação, inclusive fazendo comparação entre a sua forma de avaliação de indivíduos lesionados e a forma como Reitan a realizava⁵⁸. Este é um exemplo claro de como a fragmentação da obra dos autores conduz à perda e inversão de seus conceitos, bem como a alteração de crítico dos testes padronizados a defensor dos mesmos.

Ao contrário de Kagan & Saling (1997), Tabakim (2003) defende o processo de sistematização das formas de diagnóstico utilizadas por Luria:

Sustentada pela teoria neuropsicológica de A. R. LURIA (1962) e pelo estudo das funções corticais superiores, a avaliação, sistematizada por CHRISTENSEN (1974) e referenciada por TABAKIM (2002), teve como pressuposto compreender o funcionamento cerebral e os mecanismos que constituem as bases dos processos mentais e da conduta (TABAKIM, 2003, p. 98).

Fonseca (1995a, 1995b), ao utilizar como uma de suas fontes Luria e Vigotski, associa-os, ora de forma explícita, ora implícita, às teorias cognitivistas, classificando-os como interacionistas. Toma parte de textos de Luria quando aborda as contribuições da psiconeurologia ao estudo das dificuldades de aprendizagem, taxonomia das dificuldades de aprendizagem e características das crianças com dificuldades de aprendizagem, realizando um deslocamento explícito dos estudos deste autor sobre as afasias para uma possível localização de disfunções em crianças com cérebro íntegro e em desenvolvimento.

Descreve os prejuízos que Luria identificou, em relação à linguagem, em pacientes lesionados, concluindo, perigosamente, da seguinte maneira: “o método patológico pode separar o que está unido e que é, conseqüentemente inacessível. Ao estudarmos as relações entre o cérebro e as DA, os problemas devidamente isolados podem dar-nos bases mais simples para entendermos os processos complexos envolvidos na apropriação dos fatores lingüísticos” (FONSECA, 1995b, p. 157) e, mais à frente, destaca que “a abordagem neuropsicológica pode introduzir dados diagnósticos que podem ser úteis para o planejamento da intervenção pedagógica e para a sistematização das tarefas e

⁵⁸ Esta crítica encontra-se nos artigos: LURIA, A.R. & MAJOVSKI, Lawrence V. Basic approaches used in American and Soviet clinical neuropsychology. In: *American Psychologist*, v. 32, n. 11, p. 959-968, nov. 1977; e LURIA, Alexander R. Psychopathological research in the U.R.S.R. *Psychology in the Soviet Union*. London: Routledge e Kegan paul LTD. p. 279-287, s.d.

dos reforços a criar” (Fonseca, 1995b, p. 158), segundo ele, ao identificar as áreas com déficits.

Fonseca (1995b) apresenta esquemas representativos das funções mentais por regiões cerebrais, utilizando Luria e outros autores, com o objetivo de ilustrar as relações cérebro-aprendizagem que, de acordo com ele podem “ajudar e clarificar o diagnóstico psicopedagógico dos problemas de aprendizagem revelados pelas crianças” (p. 163), e complementa: “a **disfunção cerebral, aparente ou real**, em algumas crianças com DA (disléticas), interfere com todo o processamento da informação que a aprendizagem envolve. Processo de informação que compreende três grandes fases e subprocessos: recepção, integração e expressão” (FONSECA, 1995b, p. 163).

Descreve, esquematicamente, as unidades funcionais, seus sistemas, estruturas anatômicas e possíveis recursos terapêuticos, para, em seguida, inverter a concepção luriana de que a aprendizagem promove o desenvolvimento dos sistemas funcionais da seguinte forma:

De certa forma, **a aprendizagem é o fruto do desenvolvimento dessas unidades funcionais** e, segundo Luria, estão organizadas verticalmente e organizam-se geneticamente do primeiro bloco (reflexos) ao terceiro bloco (interações), passando pelo segundo bloco (experiências e ações multissensoriais). Assim, por exemplo, as aprendizagens complexas, como a leitura, assentam-se sobre aprendizagens compostas como a discriminação e identificação perceptiva, que, por sua vez, decorrem de aprendizagens simples, como a aquisição de postura bípede e das aquisições preensivas da primeira idade (FONSECA, 1995b, p. 165, grifos nossos).

Este tipo de apropriação dos estudos de Luria sobre as afasias, normalmente descontextualizados e fragmentados, vem conduzindo à patologização dos processos de aprendizagem por meio de uma visão biologicizante em que a escola é colocada como fundo e a clínica ou área de saúde como figura, em relação ao desenvolvimento das crianças. Segue mais um exemplo de associação indevida dos trabalhos de Luria com as afasias e as questões de dificuldades de aprendizagem:

O estudo das DA parece situar antes questões de processamento, integração e comunicação de informação, pois muitas crianças com DA ouvem bem, mas não escutam, vêem bem, mas não captam, nem escrutinam ou observam dados, movem-se funcionalmente, mas exibem dispraxias, equacionando, conseqüentemente, mais problemas dos sistemas funcionais da aprendizagem (Luria, 1966 e 1973) do que problemas das funções sensoriais ou motoras (FONSECA, 1995b, p. 288).

Aqui, apenas a título de esclarecimento ao leitor, as duas obras de Luria citadas por Fonseca (1995b) foram consultadas nesta pesquisa, embora com traduções distintas⁵⁹, mas, em nenhuma delas, o autor trata de problemas na escolarização de crianças normais (sem lesão).

Da mesma forma que Fonseca (1995b), García (1998) faz uma combinação eclética de diversos autores para tratar do tema *dificuldades de aprendizagem*, incluindo Vigotski e Luria. No entanto, para este autor, a teoria sócio-histórica de Vigotski está mais próxima de uma abordagem “ecológica”, enquanto Luria aproxima-se mais do enfoque neuropsicológico.

Concretamente, os enfoques *neuropsicológicos*, do déficit educativo e, o mais recente, dos processos cognitivos, também são aplicáveis às dificuldades de aprendizagem da matemática. Existem outros enfoques que podem ser úteis aqui, ainda que estejam por ser melhor elaborados, como o *sócio-histórico-cultural*, que explicamos de forma mais detalhada; nesta linha, estaria o enfoque ecológico, antes comentado. Em certos aspectos, sobretudo pela participação de algumas figuras-chave como Luria, etc., relaciona-se com o enfoque neuropsicológico, se bem que as conceitualizações do enfoque sócio-histórico-cultural sejam mais amplas e atuais e tentem integrar conhecimentos que, no tempo de Luria, não se haviam desenvolvido. As tentativas de integração de enfoques, por exemplo, o neuropsicológico e o sócio-histórico-cultural, são desejáveis e necessárias. (GARCÍA, 1998, p. 59, grifos do autor)

Inúmeros outros exemplos de *distorções* e combinações ecléticas são encontrados na exposição de García (1998), impossíveis de serem retratadas aqui, mas que merecem maior aprofundamento em trabalhos posteriores.

Tonelotto (2003), na mesma perspectiva eclética de superposição e descontextualização de autores, faz a discussão do Transtorno do Déficit de Atenção (TDA), conceituando a atenção da seguinte forma: “trata-se de uma função que tem uma dimensão orgânica, portanto dependente de mecanismos neurológicos para que seja processada”, sendo que a “maturação morfofuncional ocorre por volta dos 6 a 9 anos de idade e desenvolve-se gradualmente até os 12 ou 13 anos” (p. 206 -207). Não menciona como a atenção se desenvolve até a adolescência ou pré-adolescência e, mais à frente, expõe:

⁵⁹ As traduções aqui utilizadas foram: LURIA, Alexander R. *Higher cortical functions in man*. Second Edition, Revised and Expanded. New York: Basic Books, 1980b; LURIA, Alexander R. *El cerebro humano y los procesos psíquicos: análisis neuropsicológico de la actividad consciente*. Barcelona: Fontanella, 1979b.

A atenção é um dos requisitos ou competências básicas da aprendizagem mais importantes, pois é necessária para que um estímulo seja percebido, elaborado e transforme-se em resposta, que deve, em seguida, ser avaliada. Segundo Luria (1981), a abordagem neuropsicológica confere à atenção o *status* de imprescindível e precedente de todos comportamentos envolvidos no processamento da aprendizagem, por ser relevante não só para que ela se processe, mas também para que seja mantida (TONELOTTO, 2003, p. 207, grifos nossos).

Em seguida, procura explicar o que denomina Teoria do Processamento da Informação, que postula existirem três momentos distintos para que a aprendizagem ocorra e que a autora parece relacionar a Luria: o INPUT (entrada), o PROCESSING (processamento) e o OUTPUT (saída).

Seguindo esta mesma rota, em que predomina a perspectiva cognitivista do processamento de informações, Gerber (1996), outra autora que cita Luria, evidencia não haver um consenso sólido sobre o que seja o distúrbio de aprendizagem, mesmo com a mudança de definição, de “dano cerebral mínimo” para a expressão ambígua “*supostamente* devido à disfunção no sistema nervoso central”. Há grande convergência dos pesquisadores sobre sua causa, apontando para “a diversidade genética”, hipótese que, segundo Gerber (1996), tem apoio em diversos estudos que revelam padrões familiares de proficiência de linguagem limitada e de distúrbios de linguagem nas crianças com distúrbios (p. 230).

Tomando como base Vigotski, Luria e Leontiev e partindo da compreensão de suas bases epistemológicas, para Beatón (2001), esta variedade ou diversidade na aquisição da linguagem, apontada por Gerber (1996), é procedente da cultura. Ao influir sobre os mecanismos fisiológicos, produz a formação de estruturas psicológicas diversificadas, conforme as enormes possibilidades dadas pela flexibilidade que possuem os mecanismos biológicos humanos, visto que os processos psicológicos superiores de origem social são resultantes das condições culturais, as quais influem sobre o indivíduo durante todo o seu processo de formação e desenvolvimento, posição também aqui adotada. No entanto, esta abordagem vem sendo ignorada por muitas concepções psicológicas, tanto no passado como na atualidade:

Semelhante situação se apresenta em nossos dias com o cognitivismo e, dentro dele, com os dados proporcionados pelas chamadas neurociências que, em seu afã de serem objetivas e científicas, recorrem a interpretações que dão um caráter reducionista aos seus dados ao procurar uma explicação da subjetividade a partir do fisiológico, do neurológico e do cibernético. Isso não significa que essa informação não possa ser empregada novamente

e reanalisada à luz de uma melhor concepção sobre o desenvolvimento do ser humano e o papel do genético e do fisiológico nesse desenvolvimento (BEATÓN, 2001, p. 115).

Assim, conforme Beatón (2001), Vigotski já apontava isso quando dizia que as investigações confundiam a herança (genética) no sentido próprio da palavra com a herança social, com a herança das condições de vida, quando aproxima os progenitores e seus filhos e a semelhança de seus destinos, explicando-as como transmissão direta de propriedades hereditárias, embora fossem transmissão das condições de vida. Isto permite dizer que às estatísticas deve-se incluir o processo qualitativo de análise do quantitativo, que resulta ser o mais importante. Portanto, para Vigotski e Luria, de acordo com esse autor, o desenvolvimento psicológico não pode ser reduzido à “análise da informação” ou “à rede neuronal” ou a qualquer outro aspecto particular que, mesmo sendo importante, não deve se constituir na explicação única do desenvolvimento psicológico do ser humano (BEATÓN, 2001, p. 145).

Os autores citados anteriormente constituem exemplos da forte tendência na atualidade, já explicitada por Beatón (2001), de associar os estudos de Luria nas áreas da neuropsicologia e neurolinguística à Teoria do Processamento Cognitivo⁶⁰ e a diversas vertentes do que hoje é considerado Psicologia Cognitiva. Grande parte destas associações, como demonstrado, deve-se à desvinculação intencional ou não dos referidos estudos de Luria, de sua base filosófica e metodológica marxista.

A partir do exposto, concorda-se com Duarte (1996) que é um equívoco depurar a Escola de Vigotski de seu marxismo, porque a única maneira de se compreender, de fato, o pensamento destes autores - Vigotski, Luria e Leontiev - é conhecendo a filosofia de Marx, seu método e sua concepção de homem e de história. Entende-se que não é necessário tornar-se marxista para ler Luria ou Vigotski, mas é necessário conhecer o pensamento de Marx para compreender os conceitos elaborados por estes autores, bem como o método por eles adotado em Psicologia.

Embora em número menor, há autores que mencionam o método dialético como integrantes das bases tanto da obra luriana quanto vigotskiana, bem como admitem que o

⁶⁰ A Teoria do Processamento Cognitivo nasceu nos Estados Unidos, nos anos 1950 e 1960, devido às influências do desenvolvimento tecnológico, da linguística, da antropologia e outras áreas. Em decorrência do desenvolvimento de computadores, muitos cientistas passaram a comparar o funcionamento cerebral humano como um sistema de processamento de informações, análogo às máquinas e o organismo passou de mero receptor externo de estímulos (pregado pelo comportamentalismo) a um sistema de processamento de informações (STERNBERG, 2000, *apud* GOMES, 2002, p. 38).

objetivo de ambos era construir uma psicologia materialista-histórica e dialética⁶¹. Dentre os autores se destacam Levitin (1998a, 1998b), Eilam (2003) e Menecacci (2005), que se dedicam à tarefa de estudar especificamente a produção de Luria, interrelacionando suas diversas temáticas e afirmando a impossibilidade de desvinculá-lo da elaboração da Psicologia Histórico-Cultural e de Vigotski, bem como da sua adoção ao método materialista-histórico e dialético que lhes permitiu compreender as relações entre mente e corpo com base em uma nova perspectiva. Neste sentido, quer se ressaltar que, no âmbito acadêmico, ainda são poucas as produções deste tipo, embora já seja um início de busca pelos fundamentos que embasaram as diversas produções lurianas.

Como foi demonstrado, portanto, ao se fazer a assepsia, na obra de Vigotski e Luria, de seus fundamentos marxistas, além dos equívocos anteriormente citados, surgem outras questões que chamam a atenção, como o debate existente entre alguns intérpretes a respeito da universalidade *versus* relativismo. A primeira defende a concepção de que existe processos psicológicos universais e a segunda, do relativismo cultural, aceita a existência de diferenças culturais na construção do psiquismo. Tanto uma vertente quanto outra oferecem munição para as críticas realizadas à Escola de Vigotski em momentos históricos distintos, uma vez que se resume na polêmica entre etnocentrismo ou eurocentrismo e relativismo cultural no interior da Psicologia Histórico-Cultural.

De acordo com Duarte (2006, p. 2), este debate decorre da “incapacidade do pós-modernismo em lidar adequadamente com a contradição entre a universalização da riqueza humana e o total esvaziamento das relações sociais na sociedade capitalista”. Como o pós-modernismo defende o fim das metanarrativas, esta idéia caminha em consonância com a negação da universalidade da cultura, portanto, para Duarte (2006), esta concepção não vê como problema a visão burguesa de cultura humana, mas nega a existência de qualquer cultura humana universal. No entanto, para Marx, a idéia de cultura humana universal é entendida como riqueza material e intelectual de todo o gênero humano. Assim, na concepção marxista, o problema está em despir a riqueza humana da forma capitalista e

⁶¹ Nesta linha encontram-se autores internacionais, como: Ratner (1995), Wertsch (1996), Blanck (1996), Rosa & Montero (1996), Levitin (1998a, 1998b), Beatón (2001), Newman & Holzman (2002), Beatón & Calejón (2002), Eilam (2003), Menecacci (2005), e nacionais como Rocco (1990), Palangana (1994, 1995), Oliveira (1997), Moysés (1997), Freitas (2002), Carvalho (2000), Furtado (2001), Gomes (2002), Silva (2003), Almeida (2004), Moura (2004), Teixeira (2005), Almeida (2006). Não é possível entrar aqui nos detalhes das interpretações de cada um desses autores, mas é necessário ao menos comentar que o reconhecimento, por parte destes autores, do fato de que o método dialético está na base dos trabalhos de Luria e de Vigotski, não tem por consequência necessária a adoção do marxismo como referencial do próprio trabalho de estudo da obra luriana e vigotskiana.

efetivá-la na vida de todos os indivíduos, concretizando seu potencial de emancipação, processo que constitui, de fato, uma cultura universal que supera os limites das culturas locais, incorporando sua riqueza e elevando-a a uma riqueza de nível superior, correspondente à riqueza de todo o gênero humano.

Mas, justamente por não partirem desta concepção de riqueza humana tal como definida por Marx, os atuais intérpretes se envolvem no debate estéril entre universalismo e relativismo cultural. Duarte (2006) expõe que as concepções pós-modernas, por não conseguirem lidar com a contradição inerente à sociedade capitalista, entre a universalização da riqueza material e intelectual e o total esvaziamento das relações sociais, constroem discursos “que misturam a eternização do esvaziamento próprio da cotidianidade contemporânea a visões românticas de um passado significado livremente pela subjetividade fragmentada do indivíduo pós-moderno” (p. 5) e, num outro extremo, outras “tendências que procuram reagir a este esvaziamento por meio da defesa do relativismo cultural e do discurso que faz da diversidade um princípio ético” (p. 6).

Como representantes destas tendências nos intérpretes de Vigotski e Luria, serão apontados alguns autores, sem, contudo, pretender esgotar esta questão. Del Rio & Alvarez (1998), por exemplo, consideram a abordagem de Vigotski e Luria como “um modelo de desenvolvimento unilinear de progressão histórica permanente” (p. 188) que pressupõe “a mesma mente para todos os sujeitos” e “uma linha única de progresso histórico”, sendo mais econômica para a ciência por “definir um repertório único de processos mentais”. Para eles, portanto, uma alternativa que considere que as mudanças não são determinadas nem lineares necessita de uma nova perspectiva teórica e metodológica que denominam de “abordagem cultural sistêmica”.

Aproximando-se desta linha de pensamento, estão, também, Wertsch (1996) e Wersch & Tulviste (2002) que consideram a noção de cultura de Vigotski como influenciada por uma concepção evolucionista “um correlato disso era a preocupação de Vygotsky com culturas mais e menos desenvolvidas, e com culturas, povos, mentes, etc. primitivos e modernos” (p. 74). De acordo com estes autores, esta abordagem não é amplamente aceita hoje por refletir um tipo de perspectiva etnocêntrica ou eurocêntrica (VALSINER; VAN DER VEER, 1996; WERSCH; TULVISTE, 2002). Assim, para Wersch & Tulviste (2002, p. 75), “essa crença subjaz a vários estudos conduzidos por Luria (1976) nos anos 1930 na Ásia Central soviética, comparando o desempenho de

diversos grupos culturais”. Para os autores um dos problemas na abordagem da Escola de Vigotski é seu eurocentrismo, e complementam:

O resultado foi uma visão em que as ferramentas culturais da Europa moderna e suas formas de funcionamento mental eram consideradas como geralmente superiores às ferramentas e ao funcionamento de outros povos. Em diversas instâncias, acreditamos que é mais adequado ver as diferenças em termos de modos coexistentes, mas qualitativamente distintos, de abordar um problema, do que em termos de níveis gerais mais ou menos avançados de funcionamento mental (WERSTCH; TULVISTE, 2002, p. 78).

Muito próximos do relativismo cultural e das próprias críticas realizadas pelo stalinismo às concepções da Psicologia Histórico-Cultural, estes autores seguem apontando outro problema na abordagem vigotskiana, relacionado ao tratamento dado ao domínio ontogenético, postulando existirem duas linhas de desenvolvimento – a cultural e a natural – que, nas fases iniciais da vida, são independentes e, posteriormente, entram em contato e se transformam mutuamente. De acordo com Wersch & Tulviste (2002), esta abordagem é revista por Luria e Leontiev, ao afirmarem que desde tenra idade os processos mentais se formam sobre a influência da interação verbal com os adultos que estão ao redor. Com base em passagens de textos de Vigotski, os autores afirmam, também, que este sugere que os processos sociais e culturais determinam mecanicamente os processos individuais, não dando espaço à inovação ou à criatividade, o que sugere uma interpretação equivocada do próprio marxismo.

De acordo com Bakhurst (2002), as críticas feitas às concepções de Vigotski, como as citadas acima, são exemplos de como as interpretações realizadas na atualidade, sem o saber, incorporaram muitas das críticas realizadas pelo próprio stalinismo à sua obra. Ainda de acordo com este autor, Luria e Leontiev integraram este corpo de críticos ao afirmarem as limitações da visão semiótica de Vigotski em detrimento “do papel formador da atividade prática do homem na evolução de sua própria consciência” (BAKHURST, 2002, p. 244). Vale ressaltar, no entanto, que, no estudo empreendido nesta tese, de diversas publicações de Luria, não se observou críticas a Vigotski após a queda do stalinismo na URSS e, mesmo durante o regime, houve cuidado extremo por parte deste autor ao mencionar Vigotski, o qual só poderia ser citado como objeto de crítica no período de censura ideológica intensificada durante o regime.

Embora Cole (1998) utilize a terminologia adotada por Vigotski, Luria e Leontiev na denominação de sua teoria como Histórico-Cultural, apontando que a mudança desta denominação “presta mais um desserviço ao falhar no que diz respeito à clareza conceitual”, enfatiza os artefatos culturais (instrumentos e signos) e o quanto estes são capazes de alterar os aspectos cognitivos e comportamentais, deslocados de uma forma de organização social específica, de diferenças de classe, bem como de suas consequências quanto às apropriações individuais desiguais. Assim, vai propor uma abordagem “mesogenética”, que fica entre a escala microgenética e a macrogenética dos estudos clássicos dos fundadores da teoria, que acaba por desembocar numa abordagem de cunho “ecológico” (p. 176)⁶². Cole (1996) também tece críticas às conclusões de Luria em sua pesquisa intercultural, em particular à crença deste último em relação ao papel da escolarização como capaz de realizar uma “mudança cognitiva geral” em uma dada população. Para Cole (1996), as consequências cognitivas da escolarização em nível individual devem ser interpretadas em relação a contextos específicos nos quais os indivíduos estão inseridos (suas práticas e formas de pensamento) e não adotando a estrutura e os conteúdos de tarefas similares àquelas executadas na escola para se avaliar suas competências, que dificilmente seriam compreendidas por pessoas com pouca ou nenhuma experiência escolar. Embora ele concorde que poucos anos de escolarização possam favorecer mudanças na forma de resolução de problemas lógicos verbais, para Cole (1996), a escola oferece novos “instrumentos ao intelecto”, mas são os contextos de uso que podem afirmá-los e desenvolvê-los, ou enferrujá-los até caírem em desuso, não indo além, no entanto, na problematização destes contextos.

No que diz respeito à importância atribuída por Luria, nessa pesquisa, ao papel da educação escolar na formação e na modificação de processos psicológicos, cabe mencionar a análise crítica feita por Duarte (2002) à forma pela qual Schön, 1997, apropriou-se, de maneira parcial e distorcida, dos resultados da mencionada pesquisa. De acordo com Duarte (2002), Schön recorta partes das entrevistas relatadas por Luria, dando a elas a *sua* interpretação, ou seja, apresentando a passagem do saber cotidiano ou situacional (raciocínio gráfico-funcional para Luria), ao saber escolar (teórico ou categorial), não

⁶² De acordo com Newman & Holzman (2002, p. 32-33), o laboratório de pesquisa em ciências sociais de Cole, nos Estados Unidos, incorporou abordagens metodológicas de outras disciplinas como a etnografia, a antropologia e a etnometodologia, bem como a psicologia ecológica de Barker, 1968 e Bronfenbrenner, 1977, a psicologia dos negros, a ciência cognitiva e a teoria de sistemas, embora Vygotsky e Luria tenham desempenhado papel principal.

como um progresso, sendo que, para Luria, há um progresso evidente de transformação das funções mais primitivas para superiores.

Em outro trabalho, Wertsch (1998) também se envolve neste debate de uma outra forma, traz as discussões atuais que cercam a pesquisa sociocultural. Expondo a posição de Luria de que as origens da consciência devem ser buscadas nas condições externas de vida e não nas profundezas do cérebro humano, contrapõe este ponto de vista com o de Churchland (1988, apud WERTSCH, 1998), um filósofo da ciência cognitiva, defensor de uma explicação reducionista da consciência que se baseia na ciência natural, nos processos neurológicos e de “conexão”, explicitando que há um debate em que diversos pesquisadores se colocam nesta “antinomia indivíduo-sociedade” por questões de primazia analítica, a qual decorreria, segundo Wertsch, de preferências pessoais ou afiliações disciplinares. Afirmar, ainda, a necessidade de que a pesquisa sociocultural formule sua posição em relação a tal antinomia para que não seja mal interpretada, apontando que tal oposição é enganosa, pois tais aspectos, aparentemente separados, estão, em essência, relacionados dialeticamente, sendo a sua unidade a *ação humana*. No entanto, em sua análise da *ação humana*, que não poderia ser entendida como em separado do trabalho e das relações sociais de produção, Wertsch (1998), ao contrário, toma-a apenas como o uso de instrumentos, a mediação e os signos sem vinculá-los às relações históricas de trabalho e produção.

Vê-se, portanto, que, quando é retirada a base filosófica marxista dos autores estudados, são realizadas diversas “distorções” e adaptações aos paradigmas pós-modernos. De acordo com Duarte (2006, p. 9):

A possibilidade histórica, enxergada por Marx, de superação da exploração e do esvaziamento a que estão submetidos os seres humanos em sua grande maioria não é a de rejeição da universalidade da riqueza atualmente materializada na forma de capital. [...] é a de que a superação da unilateralidade à qual estão submetidos os indivíduos e, igualmente, a superação da apropriação privada dos instrumentos (ou meios) de produção, somente pode ocorrer na forma de apropriação da totalidade desses instrumentos pela totalidade da classe trabalhadora.

E é nesse sentido que Duarte (2006) defende que, no sistema educacional público a meta seja a universalização do acesso ao que há de mais rico em ciência e arte, para que os filhos da classe trabalhadora possam apropriar-se. O acesso a este conhecimento não é visto como algo que corromperá a classe dominada, ao contrário, é a única forma de emancipá-la. Para este autor, é um equívoco considerar etnocêntrica a transmissão

universalizada da ciência e da arte pela escola, como também entender que o relativismo cultural favorece o livre desenvolvimento dos indivíduos. Na verdade, tais posições favorecem a manutenção da estrutura social existente e as desigualdades passam a ser consideradas como “diferenças”.

Na esfera nacional, envolvidas no mesmo dilema entre etnocentrismo e relativismo, pode-se encontrar Oliveira (1999) e Rego (2002). Oliveira (1999) se insere neste debate ao identificar, na literatura, três grandes linhas de pensamento sobre as possíveis relações entre a cultura e a produção de diferentes modos de funcionamento intelectual: “aquela que afirma a existência da diferença entre membros de diferentes grupos culturais, aquela que busca negar a importância da diferença, e uma terceira, que recupera a idéia da diferença em outro plano” (p. 7). A primeira linha de pensamento apóia-se numa postulação determinista, que vincula traços do psiquismo com fatores culturais; a segunda pode conduzir a um relativismo radical e a uma postura espontaneísta, não admitindo nenhum tipo de intervenção nos modos de funcionamento peculiares a cada grupo cultural, por todo conhecimento ser considerado igualmente valioso. A terceira abordagem, associada à Teoria Histórico-Cultural, “postula o psiquismo como sendo construído ao longo de sua própria história, numa complexa interação entre quatro planos genéticos: a filogênese, a sociogênese, a ontogênese e a microgênese” (p. 9).

De acordo com Oliveira (1999), está última tem uma posição claramente não determinista, visto que “o curso de desenvolvimento suposto na pertinência à espécie e na maturação individual só será realizado por meio da inserção do ser humano no mundo da cultura, o que elimina qualquer possibilidade de consideração de alguma modalidade de dotação prévia ou herança genética como fonte primordial de formação do psiquismo”. Assim, ao postular a cultura como constitutiva do psiquismo, não a toma como uma força que se impõe a um sujeito passivo, que o molda de acordo com padrões preestabelecidos, entende a ação individual com base na singularidade dos processos de desenvolvimento de cada sujeito, como uma constante recriação da cultura, “não havendo nenhuma espécie de realidade psicológica preexistente a esse complexo processo histórico, mas sim uma necessária geração de singularidades” (p. 10).

Não haveria, portanto, um único caminho de desenvolvimento ou uma única forma de ‘bom funcionamento’ psicológico para o ser humano. Ao mesmo tempo, entretanto, o desenvolvimento psicológico não está postulado como sendo totalmente em aberto, já que há limites e possibilidades definidos em cada plano genético. Quando se considera uma

determinada instituição social no contexto de uma certa sociedade, como a escola na complexa sociedade contemporânea, a reflexão tem que se referir tanto à possibilidade de múltiplas trajetórias para diferentes indivíduos e grupos como às especificidades culturais em jogo, que definem a finalidade de tal instituição. A intervenção educativa teria que atuar sobre indivíduos necessariamente diversos, no sentido de lhes dar acesso àquela modalidade particular de relação entre sujeito e objeto de conhecimento que é própria da escola, promovendo transformações específicas no seu percurso de desenvolvimento (OLIVEIRA, 1997, p. 60-61 *apud* OLIVEIRA, 1999, p. 11).

Se, por um lado, é possível, para Oliveira (1999), arrolar algumas características do funcionamento cognitivo associadas aos jovens e adultos, tais como pensamento referido ao contexto da experiência pessoal imediata, dificuldade de operação com categorias abstratas, dificuldade de utilização de estratégias de planejamento e controle da própria atividade cognitiva, pouca utilização de procedimentos meta-cognitivos, por outro, nesse mesmo grupo, há pessoas que não apresentam essas características por terem outra história de formação intelectual. Assim, para Oliveira (1999, p. 22, grifo do autor), “a escola voltada à educação de jovens e adultos se constitui ao mesmo tempo um local de confronto de culturas, cujo maior efeito pode ser uma espécie de *domesticação* dos membros dos grupos pouco ou não escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual, mas também, como qualquer situação de interação social, é um local de encontro de singularidades”. Vê-se claramente, nesta última frase destacada do texto de Oliveira (1999), um tom negativo em relação à modificação do funcionamento intelectual operado pela escolarização, pelo destaque da palavra *domesticação*, o que a aproxima da posição relativista ou quase-relativista de autores internacionais anteriormente citados.

Observou-se, portanto, nos exemplos acima citados, o quanto a ênfase que é dada à Psicologia, em detrimento do marxismo, desembocando no destaque da constituição do indivíduo sem entendê-lo na relação dialética com a sociedade que ele constitui e o constitui, pode conduzir as interpretações a becos sem saída e antigos dualismos existentes na Psicologia desde sua origem como ciência, justamente aqueles que a Psicologia Histórico-Cultural buscou superar com sua concepção marxista de homem.

Outro ponto de convergência entre o que aqui se defende e o pensamento de Duarte (1996) é que não é possível separar o pensamento dos três fundadores da Psicologia Histórico-Cultural utilizando o recurso da divisão por “áreas”, fazendo com que Leontiev seja mais estudado pela psicologia social e Luria pelos neurolinguistas ou neuropsicólogos.

Acrescenta-se que esta divisão por “áreas” também ocorre em relação à obra de um único autor, notadamente Luria, em que determinados textos são apropriados pela fonoaudiologia⁶³, pela educação⁶⁴, pela neurociência⁶⁵, e pela psicologia⁶⁶. Isto não se constituiria em um problema se houvesse um vínculo, destes textos isolados por temática, com o todo do pensamento do autor, o que possibilita uma compreensão mais aprofundada e, portanto, menos superficial e distorcida, fato nem sempre levado em consideração pelos intérpretes, como demonstrado. É importante observar que, dos autores acima citados, nem todos, como já foi demonstrado, desconsideram ou não relacionam a temática recortada para estudo da totalidade do pensamento do autor.

Esta divisão da obra de Luria e da de Vigotski por áreas e o desligamento de seus trabalhos da base marxista, no entanto, têm possibilitado expressões um tanto estranhas entre os intérpretes como a de “*nosso* Vygotsky” ou “*nosso* Luria”, utilizadas por Newman & Holzman (2002). E dizem: “*nosso Vygotsky* é francamente americano, embora distintamente internacionalista (é um marxista), revolucionário, ativista, evolutivista, clínico e filosófico. Ao dizer isso, não queremos ser sectários nem chauvinistas, apenas mostrar que *nosso Vygotsky* brota daquilo que somos e do que temos feito” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 12, grifos dos autores). Na verdade, a questão não é afirmar que exista o *meu*, o *seu*, o *nosso*, o *deles* Vigotski, Luria ou Leontiev, isso significa aceitar a existência de que todos sejam igualmente válidos, mas sim que estes autores sejam entendidos tal como se apresentaram, com respeito ao método que propuseram para a Psicologia e sem desconsiderar ou ignorar suas bases filosóficas que dão significado a seus conceitos.

Embora Newman & Holzman (2002), por se colocarem desta forma, também possam se aproximar de uma posição relativista, isto é, de que as leituras se devem a

⁶³ Há autores internacionais como Kagan & Saling (1997) e nacionais como Capellini & Oliveira (2003). É apontado um número reduzido de autores por não ter sido o foco do levantamento realizado.

⁶⁴ Há autores nacionais, como Rocco (1990), Setúbal (1993), Palangana (1994, 1995), Lacerda (1996), Fontana (1996 a, 1996b), Moysés (1997), Morais (1996), Azenha (1997), Oliveira (1996, 1997, 1999), Carvalho (2000), Góes (2000), Braga (2000), Japiassu (2001), Rego (2002), Moura (2004) e internacionais, como Downing (1987), Fonseca (1995a, 1995b), Ferreiro (1996), Rueda (1996), Moll & Greenberg (1996), Panofsky, John-Steiner e Blackell (1996), Del Rio (1996), Cole (1996), Wertsch (1996), Díaz, Neal & Amaya-Williams (1996).

⁶⁵ Há autores nacionais, como Lecours & Parente (1997), Romanelli & Riechi (1999), Kristensen, Almeida & Gomes (2001), Tonelotto (2003), Gonçalves (2003), Guimarães, Rodrigues e Ciasca (2003), Tabakim (2003), Funayama & Penna (2005), e internacionais, como Gerber (1996), Springer & Deutsch (1998), Gardner (2003), Carter (2003).

⁶⁶ Há autores nacionais, como Vasconcelos (2001), Gomes (2002), Silva (2003), Almeida (2004), Almeida (2006), Soussumi (2004), Polônia & Dessen (2005), Leite & Tagliaferro (2005), e internacionais, como Ratner (1995), García (1998), Beatón (2001), Beatón & Calejón (2002).

posições pessoais ou interpretações subjetivas e que possam, “democraticamente”, caminhar em paralelo, muitas vezes, até complementando-se mutuamente, em um outro momento de seu livro demarcam características importantes dos intérpretes atuais da Escola de Vigotski.

De acordo com estes autores, por exemplo, as pesquisas no laboratório de Cole desde 1981 vêm se concentrando em explorar a zona de desenvolvimento proximal postulada por Vigotski, em função da situação concreta existente nos Estados Unidos, isto é, do crescimento do contingente de crianças consideradas fracassadas no processo de escolarização e, ao mesmo tempo, o advento do computador em sala de aula, direcionando as pesquisas para a criação de “sistemas de atividade” planejadas para promover desenvolvimento.

Existem outros que, como Cole, trabalharam para enquadrar as descobertas de Vygotsky dentro de paradigmas ou quase-paradigmas psicológicos existentes. Entre eles estão seus colegas D. Newman e Griffin, cuja pesquisa enquadra Vygotsky no paradigma da ciência cognitiva (D. Newman, Griffin e Cole, 1984;1989), e Tharp e Gallimore, que enquadram Vygotsky num paradigma interacionista em sua tentativa de “unir a ciência comportamental com o neovygotskianismo” (Tharp e Gallimore, 1988:8). Mas a busca de Vygotsky por um novo método – e, conseqüentemente, por uma nova psicologia -, revivida nos primeiros dias do laboratório Rockefeller, tinha se tornado de domínio público internacional. Enquanto alguns se moviam para o Ocidente (literal e metaforicamente) com Cole e companhia (que se transferiram para o Oeste), outros vygotskianos prosseguiram numa trilha mais revolucionária – ou ao menos mantiveram a trilha revolucionária aberta (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 42).

Os que seguem esta segunda linha, isto é, que são contra a assimilação da Escola de Vigotski à psicologia dominante, de acordo com os autores citados acima, são Davydov e Radzikhovskii, 1985, Kozulin, 1986, Bakhurst, 1988 e Wersch, 1990 (*apud* NEWMAN; HOLZMAN, 2002).

Seguindo com a proposta inicial de tomar, para esta análise, as hipóteses de Duarte (1996) para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural, em que já se destacou a primeira, que afirma a necessidade de se compreender os fundamentos filosóficos marxistas dos autores que integram esta corrente psicológica, e a segunda, que destaca a necessidade de se compreender a obra de Vigotski, aqui estendida também para Luria, como parte do todo maior que corresponde aos trabalhos dos demais integrantes desta corrente, passamos à terceira hipótese postulada, que afirma que “a Escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista” (p. 82). Isto se deve, primeiramente,

porque Vigotski, Luria e Leontiev nunca utilizaram nenhuma destas denominações, mas sim a denominação de Psicologia Histórico-Cultural, que já em seu próprio nome evidencia não só a abordagem histórico-social do psiquismo como sua base marxista. Em segundo lugar, de acordo com o autor, “o interacionismo é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-cultural” (p. 84). Assim, para a Escola de Vigotski, além da superação das análises unilaterais da relação sujeito-objeto, estes são entendidos como históricos e integrados numa relação também histórica, o que torna impossível de se compreender valendo-se de um modelo biológico da interação entre organismo e meio-ambiente.

Concorda-se com Duarte (1996) quando diz que “se empregarmos a categoria de interacionismo (que vimos resultar de um modelo essencialmente biológico) para caracterizar a escola de Vigotski, estaremos tentando enquadrar essa escola sob um modelo que contraria a pretensão fundamental de construir uma psicologia histórico-cultural do homem” (p. 86-7). Não adianta, portanto, acrescentar o “social” adjetivando-a de sócio-interacionista ou sócio-contrutivista na tentativa de aproximar teorias cuja base epistemológica é radicalmente diferente como as de Piaget e Vigotski, ou mesmo de Luria e Ferreiro, “pois entendemos que o construtivismo piagetiano já contém um modelo do social e esse modelo se respalda no modelo biológico da interação entre organismo e meio ambiente” (DUARTE, 1996, p. 88), então a questão não é dizer que na teoria piagetiana o social é desconsiderado, mas sim *como* foi considerado.

Em relação às formas pós-modernas e neoliberais de classificação e de tentativas de junção de Luria a outros paradigmas, pode-se citar o cognitivista⁶⁷, o construtivista-interacionista⁶⁸ e o discursivo⁶⁹. Vale ressaltar que esta divisão por paradigmas aqui

⁶⁷ Este se relaciona às diversas vertentes da teoria cognitiva, incluindo-se a Teoria do Processamento de Informações, predominante nos Estados Unidos e encontram-se autores nacionais como Morais (1986), Lecours & Parente (1997), Romanelli & Riechi (1999), Kristensen, Almeida & Gomes (2001), Gonçalves (2003), Guimarães, Rodrigues e Ciasca (2003), Tonelotto (2003), Tabaquim (2003), Capellini & Oliveira (2003), Soussumi (2004), Camargo (2004), Funayama & Penna (2005) e internacionais como Fonseca (1995a, 1995b), Gerber (1996), Díaz, Neal & Amaya-Williams (1996), Rueda (1996), Springer & Deutsch (1998), Gardner (2003), Carter (2003).

⁶⁸ Este está ligado às diversas formas de aproximação da Psicologia Genética de Piaget e seus continuadores como Emília Ferreiro com os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, bem como os que se auto-intitulam neo-construtivistas, e encontram-se autores nacionais como Rocco (1990), Setúbal (1993), Lacerda (1996), Palangana (1994), Azenha (1997), Oliveira (1996, 1997, 1999), Vasconcelos (2001), Japiassu (2001), Gomes (2002), Rego (2002), Moura (2004), Polônia & Dessen (2005), Leite & Tagliaferro (2005) e internacionais como Downing (1987), Moll & Greenberg (1996), Ferreiro (1996), Del Rio (1996), Panofsky, John-Steiner e Blackell (1996).

realizada é mais didática do que epistemológica, porque os três possuem mais pontos de convergência do que de divergência na forma como compreendem as relações entre desenvolvimento-aprendizagem, mente-corpo, individual-social.

Serão tomados alguns exemplos da forma como são realizadas estas adaptações, sobretudo em relação ao segundo paradigma, uma vez que o primeiro já foi abordado anteriormente, sem, contudo, pretender que se esgote, aqui, esta discussão. O terceiro, ainda em menor evidência nos estudos encontrados, não será exemplificado.

Assim, referindo-se ao interacionismo, Rocco (1990, p. 27) afirma:

Apesar de o termo, como diz a autora (Cláudia Lemos), vir tradicionalmente ligado à obra de Piaget, acreditamos não ser impertinente, portanto, aplicá-lo às posições teóricas de Vygotsky e Luria, ressaltando tratar-se aqui, evidentemente, de um sócio-interacionismo, cujo enfoque principal é de raiz histórico-dialética, visto sob a luz da teoria marxista.

Justifica esta denominação afirmando existirem mais aproximações do que distanciamentos entre Vigotski e Luria por um lado, e Piaget e Ferreiro por outro, utilizando como argumento o fato de os primeiros, em vários de seus textos, terem evidenciado a enorme importância dos trabalhos de Piaget para seus estudos e também acrescenta que a própria Emília Ferreiro defendeu não haver incompatibilidade teórica crucial entre os trabalhos de Piaget e dos psicólogos soviéticos, em particular Vigotski. Para Rocco (1990), Ferreiro e Luria, embora com a diferença de meio século, chegaram às mesmas conclusões sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças, partiram da preocupação de investigar como este conhecimento se desenvolve antes do ingresso na escola e o fizeram com base em situações experimentais.

De fato, Rocco (1990) tem razão em dizer que Ferreiro (1996) procura fazer uma aproximação entre seus estudos e os de Luria, apresentando semelhanças entre Piaget e Luria, como os esforços de ambos em elucidar, em cada nível de desenvolvimento, o *positivo* e o *negativo*. No entanto, no decorrer de seu texto parece mais realizar uma crítica à abordagem de Luria sobre a funcionalidade da escrita como recurso para a memória, do que propriamente uma aproximação em relação à sua abordagem. Afirma:

⁶⁹ Este, ligado à análise do discurso e das atividades comunicacionais, normalmente associado a Bakhtin, encontram-se autores nacionais como Freitas (2002), Palangana (1995), Fontana (1996a, 1996b), Góes (2000), Braga (2000) e internacionais como Wertsch (1996), Emerson (2002).

Luria não trata de identificar **que funções a escrita poderia cumprir do ponto de vista de um sujeito em desenvolvimento**. Pelo contrário, trata de observar como a criança assume as funções que um adulto atribui à escrita. Em outros termos, como ela chega a utilizar apropriadamente a escrita, em contextos onde também os adultos a utilizariam, para garantir uma recordação exata de um enunciado lingüisticamente codificado. O funcional, portanto, está subordinado à idéia instrumental da escrita (FERREIRO, 1996, p. 153).

Ferreiro (1996) continua afirmando que, em seu estudo, a escrita não é enfocada como uma técnica, mas sim como um *objeto*, como um modo particular de existência no contexto sociocultural, ou seja, um objeto *em si*, apto para uma indagação epistemológica e não pensado como um instrumento *a priori*. Fica evidente que tal apontamento só é possível quando não se considera a escrita como um instrumento psicológico criado pela humanidade, cuja apropriação individual faz avançar as funções psicológicas a patamares superiores, portanto, impossível de ser pensada como algo *em si*, independente dos significados ou atribuições funcionais que determinada cultura e sociedade lhe dá. Dito de outro modo, seria impossível pensar que a criança vá construir *uma outra função* para a escrita, diferente daquela ou daquelas atribuídas pela cultura na qual está inserida.

Mais adiante, Ferreiro (1996) critica a divisão que Luria faz entre as duas funções sociais da escrita, a mnemônica e a comunicativa em separado como uma *ultra-simplificação*, mas não esclarece que o autor, quando faz tal afirmação, está se referindo ao desenvolvimento infantil e, se tomada no conjunto de seus pressupostos, em nenhum momento são vistas como funções separadas.

Outra crítica, feita por Ferreiro (1996), refere-se ao fato de Luria estar influenciado pela versão dominante de sua época (versão que a influenciou também) sobre a evolução histórica da escrita na humanidade, da passagem do pictórico ao alfabético, realizando um *paralelismo desta com o desenvolvimento da criança*. Neste ponto, ressalta-se que, embora a leitura isolada do texto *Pré-história da Linguagem Escrita* de Luria possa induzir a tal conclusão, a mesma não se confirma pelo estudo dos demais trabalhos do autor, como, por exemplo, a obra *Estudos sobre o Comportamento Humano* (VYGOTSKY; LURIA, 1996), na qual deixa muito claro que se opõe a esta visão que reduz a ontogênese a uma repetição da filogênese.

Ferreiro (1996) destaca que outro ponto de discrepância entre a sua abordagem e a luriana está no objetivo manifesto da experimentação deste último, de *acelerar o processo*. Para ela, isto soa como uma heresia por partir de uma visão de construção

autônoma e endógena do conhecimento, afirmando que: “Aqui também existem diferenças sensíveis com Ferreiro (1979), que não tenta acelerar o processo – **mal poderia nessa época tratar de acelerar um processo que desconhece** –, mas sim inferir, através das produções infantis, a maneira pela qual as crianças concebem a escrita” (FERREIRO, 1996, p. 155, grifos nossos).

Em continuidade ainda, Ferreiro (1996) questiona como é possível *acelerar* um processo desconhecido, afirmando só haver duas maneiras de fazê-lo: a) definindo de antemão um estágio que deve ser alcançado independentemente das concepções da criança sobre este objeto de aprendizado, ou b) definindo as etapas do processo em função de um modelo externo. E arremata, destacando que, “conforme esta última interpretação, ***acelerar o processo*** não consiste em obter quanto antes o nível final, mas sim aqueles níveis definidos como ***superiores***, em uma seqüência evolutiva, pelo modelo externo” (FERREIRO, 1996, p. 155, grifo do autor). Segundo ela, a segunda interpretação estaria mais de acordo com Luria, enquanto que a primeira com o comportamentalismo. Percebe-se a convergência dos apontamentos de Ferreiro (1996) com as críticas feitas a Vigotski e Luria pelos relativistas.

Mais um ponto discordante entre Ferreiro e Luria, de acordo com Ferreiro (1996), está no papel da escola no processo de desenvolvimento e apropriação da linguagem escrita pela criança. Segundo ela:

Para Luria, o ingresso à instituição escolar criaria, por si mesmo, uma ruptura com os conhecimentos prévios; para Ferreiro, o ingresso à instituição escolar interage com as concepções prévias das crianças, não determinando automaticamente uma passagem de nível conceitual. Ferreiro (1982, 1983) foi capaz de demonstrar isso; Luria nem sequer tentou indagar de que maneira as concepções prévias interagem com o ensino escolar (FERREIRO, 1996, p. 156).

Mais uma vez, fica inequivocamente demonstrada a incompatibilidade das duas abordagens, isto é, uma que concebe a apropriação do saber escolar pela criança como um salto dialético em seu desenvolvimento psíquico e outra que entende ser a aprendizagem escolar limitada pelas concepções prévias das crianças. Ferreiro repete, assim, aquilo que Vigotski já caracterizara como sendo a fraqueza da psicologia de Piaget: a de colocar a aprendizagem a reboque do desenvolvimento psíquico já transcorrido.

Além disso, se outros textos de Luria fossem somados àquele ao qual Ferreiro (1996) se refere, possivelmente as dúvidas sobre como a interferência do ensino sistematizado se dá no desenvolvimento, tanto infantil quanto adulto, seriam aclaradas.

Ferreiro (1996) dá continuidade a seu texto e procura argumentar o quanto o *social* está presente nos trabalhos de Piaget e, por conseguinte, nos seus.

Quando “o social” foi introduzido na psicogênese da escrita? Desde o início. Em primeiro lugar, porque o próprio objeto é uma invenção histórico-cultural. Qualquer escrita (desde as primeiras tentativas históricas até as contemporâneas) é, do ponto de vista material, um conjunto de marcas intencionais sobre uma superfície. Porém nem todo conjunto de marcas constitui uma escrita: as práticas sociais de interpretação é que as transformam em objetos lingüísticos (com um alto valor social agregado). Em segundo lugar, “o social” intervém desde o início, pois essas marcas são opacas até um interpretante permitir que a criança em processo de desenvolvimento vislumbre as complexas relações entre essas marcas e uma certa produção lingüística (FERREIRO, 1996, p.1 64).

É importante destacar, aqui, que a argumentação em defesa da existência de uma acepção de social na concepção de Piaget e Ferreiro torna-se desnecessária, já que se entende que eles não desconsideraram o *social*, no entanto, na própria citação exposta acima, fica evidente que a concepção genérica de social ali colocada tem significado completamente diferente daquela entendida por Marx e Engels, da qual se apropriaram Vigotski e Luria. Enquanto que, para Piaget e Ferreiro, este conceito relaciona-se mais ao *entorno* do indivíduo ou seu ambiente circundante, do qual fazem parte as relações entre indivíduos de diferentes idades, as relações interpessoais, para os últimos, no entanto, é uma categoria que explicita a constituição histórica do homem, englobando o desenvolvimento do trabalho e da linguagem no desenvolvimento da sociabilidade humana, na transformação da natureza (externa e interna) em natureza não mais “pura”, mas em natureza “humanizada”. Neste sentido, social, na concepção dos autores marxistas, envolve a materialidade das relações sociais de produção, estas, portanto, históricas e mutáveis, que imprimem determinadas características aos homens, bem como às suas produções objetivas e subjetivas.

Nesta mesma linha, embora mais cuidadosa na aproximação entre os dois teóricos (Ferreiro e Luria), encontra-se o estudo de Oliveira (1996), que aponta a similaridade entre ambos na idéia de que a escrita não é somente um código de transcrição da língua oral, mas um sistema de representação da realidade, sendo que *alfabetizar-se* é alcançar o domínio progressivo deste sistema e por enfatizarem que a criança adquire

noções sobre a escrita antes mesmo de ingressar na escola, estando inserida em uma sociedade letrada. A autora, no entanto, explicita que Vigotski e Luria preocupam-se muito mais do que Ferreiro com a importância do ensino para que ocorra o processo de alfabetização, por entenderem que a criança, deixada sozinha com a língua escrita, não tem condições suficientes para se apropriar de objeto cultural tão complexo, uma vez que somente a mediação de outros propiciará os avanços neste domínio. E vai adiante ao sinalizar outra diferença que acaba por aclarar os problemas decorrentes de se realizar um paralelismo de fases – descritas por Luria e por Ferreiro –, tal como feito por Rocco (1990):

Uma diferença bastante significativa entre a concepção de Ferreiro e a de Vygotsky e Luria sobre alfabetização diz respeito ao próprio foco de atenção de cada uma dessas teorias: enquanto a teoria de Ferreiro está centrada na **natureza interna** da escrita enquanto sistema, a de Vygotsky e Luria centra-se nas **funções** desse sistema para seus usuários. Com base em seu foco teórico, a investigação de Emília Ferreiro refere-se, assim, ao processo pelo qual a criança adquire o domínio do sistema de escrita, de sua natureza, articulação interna e regras de funcionamento. Já o trabalho de Vygotsky e Luria volta-se para a investigação de como a criança apreende as funções da escrita e de como desenvolve a necessidade de utilizá-la como instrumento psicológico (OLIVEIRA, 1996, p. 65).

No final de suas apreciações, embora evidenciando a necessidade de mais pesquisas sobre o assunto, Oliveira (1996) comenta que Luria parece trabalhar com a criança pré-silábica de Ferreiro ou a criança que ainda não percebeu que a escrita representa o som da fala e que embora as perspectivas de Luria e Ferreiro possam ser complementares, para ela não é adequado “fazer uma soma das duas teorias, pois os autores têm pontos de partida muito diferentes e, ainda, é fundamental que as duas interpretações sobre o processo de aquisição da escrita sejam confrontadas com dados de pesquisas contemporâneas” (OLIVEIRA, 1996, p. 67-8), objetivo desenvolvido por Azenha (1997).

A pesquisa experimental desenvolvida por Azenha (1997) com cerca de cinquenta crianças pré-escolares, portanto, teve como objetivo estudar o desenvolvimento da escrita longitudinalmente, pautando-se em Ferreiro e Luria. De início, a autora chama a atenção para a compreensão da aprendizagem infantil nos dois autores tomados por ela para as análises, demonstrando uma linearidade maior na abordagem de Ferreiro e um entendimento dialético, com saltos e retrocessos, na abordagem luriana.

Para Azenha (1997), a abordagem de Ferreiro está mais relacionada ao entendimento do percurso natural de desenvolvimento, o que traz dificuldades e deixa muitas lacunas na compreensão de um objeto de conhecimento estritamente cultural como é o caso da linguagem escrita. Os movimentos no interior da aquisição da escrita são explicados por Ferreiro em decorrência de conflitos endógenos, de necessidades lógicas ou de esquemas de assimilação que instauram por si a contradição, que, quando em situações de confronto, vão levar a criança a novas reflexões sobre a linguagem, mas deixam em aberto o papel da informação ou do ensino no processo de aprendizagem.

Já os experimentos de Luria com crianças pré-escolares foram propostos focalizando a funcionalidade da escrita. As tarefas eram organizadas em situações em que sua utilização servisse de instrumento para a memória, como extensão da atividade mental, sendo utilizada para o registro e recuperação de informações. Para Azenha (1997), portanto, somente uma análise dialética do processo de aquisição da linguagem escrita como a de Luria, permite compreender os pequenos indícios de transformação, como também o fato de que o emprego inicial de uma nova técnica atrasa o percurso do processo, muitas vezes retardando-o, para depois conduzir a um salto qualitativo. “Enquanto a interpretação de Ferreiro acentua a existência de uma compreensão do sistema que antecede e prepara a sua utilização, em Luria, a interpretação é oposta: o ato precede a compreensão” (p. 59). Tal afirmação remete diretamente à perspectiva marxista de Luria, embora não demarcada pela autora.

Mesmo enfatizando as diferenças entre os dois teóricos em suas concepções teóricas, finalidades de pesquisa e arranjos experimentais, contraditoriamente, a autora acaba fazendo uma conciliação, ao dizer que:

As duas investigações olham, portanto, para questões diferentes que neste caso podem ser pensadas como **complementares**. Se o estudo de Luria demonstra como a criança constrói a relação funcional com os signos, a investigação de Ferreiro e Teberosky descreve como os sujeitos constroem a compreensão do funcionamento do sistema simbólico convencional, que implica identificar as relações entre escrita e leitura.

Por outro lado, o edifício teórico sobre o qual cada um dos estudos se alicerça interpreta o sentido e os procedimentos da gênese da escrita de diferentes posições.

A base piagetiana de Ferreiro coloca em primeiro plano a construção de estruturas cognitivas endógenas mobilizadas por requisitos lógicos de compatibilidade e desenvolvimento segundo o modelo do equilíbrio, imanente do próprio organismo na relação com o meio [...].

Diferentemente, em Vygotsky, e conseqüentemente em Luria, as funções mentais mais complexas ou superiores são construídas nas condições sociais da vida humana historicamente situadas. O modo pelo qual a cultura opera sobre a constituição da cognição se dá pela internalização de funções que inicialmente são intersicológicas, para depois tornarem-se intrapsicológicas. A passagem do plano externo para o plano interno, psicológico, implica transformações das funções e, portanto, dos sujeitos (AZENHA, 1997, p. 66).

Somente uma perspectiva de análise que dicotomiza o interno-externo, mundo objetivo-subjetivo, social e individual pode estabelecer que, para analisar as transformações internas, é preciso uma abordagem *naturalizante* e, para analisar as relações interpessoais, uma abordagem *sociabilizante*. Esta dicotomia, como tão bem Luria criticou em diversos de seus estudos, é compatível com a psicologia ocidental ou burguesa que ele procurou superar com sua abordagem dialética do desenvolvimento humano. Não conseguindo escapar da classificação epistemológica piagetina, que divide as concepções epistemológicas em três correntes (inatismo, empirismo e interacionismo), Azenha (1997) considera Vigotski e Piaget, Ferreiro e Luria como integrantes da abordagem sociointeracionista.

Mesmo com este percurso teoricamente contraditório, Azenha (1997) demonstra em sua pesquisa a evidência empírica de condutas descritas por Luria em crianças que vivem em um grande centro urbano, que contradiz sua hipótese inicial pautada nos estudos de Ferreiro que considera ser suficiente um ambiente alfabetizador para o avanço das hipóteses infantis sobre a construção da linguagem escrita. Evidenciou que o ambiente letrado, se não for mediado por indivíduos alfabetizados ou mesmo uma escola que não tenha como foco de sua atenção o incremento de situações que façam avançar os conhecimentos das crianças que nela freqüentam, bloqueia o desenvolvimento do conhecimento da criança em relação ao sistema convencional da escrita. Em suma, a exposição pura e simples das crianças em um ambiente letrado ou somente ter à disposição materiais escritos sem uma mediação eficaz, ao invés de proporcionar um avanço na aquisição da linguagem escrita, acaba por causar um impasse, já demonstrado por Luria em 1920 e confirmado por Azenha (1997) na atualidade.

A contribuição do estudo de Azenha (1997), em termos teóricos, está na evidência deste **impasse genético**⁷⁰ existente entre registro escrito, que incorpora os

⁷⁰ Quando a criança começa a utilizar letras de maneira aleatória, desconhecendo o valor sonoro das mesmas há uma regressão em termos de funcionalidade da escrita, porque não a ajuda na evocação dos conteúdos, o que constitui um paradoxo: um produto mais próximo da convenção se associa a um funcionamento

elementos convencionais, e a leitura, que é impossibilitada justamente pela inserção destes elementos, demonstrando não só a atualidade da abordagem luriana, mas oferecendo indícios concretos de que é necessário revisar os paradigmas atuais que dão base à alfabetização infantil, em grande parte, tendo como norte os estudos de Ferreiro. Assim, os resultados do estudo de Azenha (1997) são relevantes do ponto de vista pedagógico e podem trazer desdobramentos práticos em relação à alfabetização, quando se considera que:

Há, portanto, aqui, a configuração de um impasse genético que só poderá ser superado com a aprendizagem específica dos modos pelos quais o sistema convencional da escrita indica precisamente o conteúdo do enunciado oral. A aprendizagem do valor sonoro das letras constituiria o novo ponto de viragem no registro escrito, introduzindo na lógica da escrita um modo de operar que remete aos conteúdos específicos da notação. Esse conhecimento possibilitaria uma nova convergência das linhas de desenvolvimento relativas à natureza do registro e ao uso do grafismo como instrumento de atividades intelectuais, incorporando novamente a atividade gráfica ao conjunto das atividades tipicamente simbólicas. A utilização do registro voltaria a articular a função simbólica em um nível novo e especificamente convencional, onde há o emprego de uma técnica articulada à expressão de um conteúdo específico de codificação do enunciado oral (AZENHA, 1997, p. 186-87).

Assim, embora a autora tenha feito críticas tímidas à abordagem de Ferreiro e, em determinados momentos esporádicos, tenha acenado, inclusive, com uma possível conciliação, os dados empíricos por ela obtidos, por meio dos procedimentos experimentais pautados em Luria, evidenciaram de forma clara a necessidade de superação do paradigma anterior, ao demonstrar que a abordagem construtivista, por partir do pressuposto da predominância dos aspectos endógenos ou biológicos, acaba por limitar o desenvolvimento dos indivíduos, quando adotado como referência para propostas pedagógicas relacionadas à alfabetização.

Gomes (2002) procura fazer aproximações entre a Escola de Vigotski, Feuerstein, Piaget e Gardner, denominando essa abordagem de *corrente construtivista sócio-histórica* e, em outros momentos, como *novo construtivismo*. Nas palavras do próprio autor:

A partir do pressuposto de que a estrutura cognitiva e a inteligência são impulsionados pelos instrumentos culturais, mais especificamente os

psicológico primário e a ilegibilidade leva a uma negação da escrita e ao retorno ao desenho. Este é o **impasse genético** que só pode ser superado com o ensino dos modos pelos quais o sistema convencional da escrita indica precisamente o conteúdo do enunciado oral, isto é, a relação grafema-fonema.

instrumentos psicológicos, Vygotsky (1991) formulou um conceito que se tornou revolucionário para a psicologia cognitiva e começa a se tornar central para a educação: a estrutura cognitiva relaciona-se diretamente com o meio social, em uma relação dialética; não há supremacia nem dos aspectos biológicos nem dos aspectos do meio, mas uma articulação processual em que a presença de um somente se efetiva com a presença de outro (GOMES, 2002, p. 55).

Mais adiante diz:

[...] Feuerstein buscou explicar por que uma fase superava a outra, justamente através da aprendizagem mediada, e não através de uma maturação linear e estática. É nesse aspecto que Feuerstein diverge de Piaget, que enfoca o caráter maturacional e biológico da estrutura, preconizando que a operação [mental] surge basicamente da maturação biológica (KOZULIN, 2000, *apud* GOMES, 2002, p. 139).

Em seguida:

Buscando modificar uma série de práticas, vários pesquisadores estão estabelecendo uma confluência teórica e metodológica entre as idéias piagetianas, os postulados de Vygotsky e outros teóricos que também tratam da questão da construção do conhecimento através da aprendizagem. Esse “novo” construtivismo tenta aliar os conceitos de construção do conhecimento de Piaget, enfocando substancialmente o valor da aprendizagem através da instrução pedagógica para o fomento e a alteração do desenvolvimento do educando (GOMES, 2002, p. 251). Observamos que essa nova corrente a que chamamos de “novo construtivismo” apresenta diferenças significativas em relação ao construtivismo tradicional em termos de práticas pedagógicas, pois rompe com um dos principais problemas do construtivismo piagetiano, que é a dependência da aprendizagem e da instrução pedagógica aos fatores biológicos e maturacionais do desenvolvimento e sua ênfase na exposição direta ao objeto, pela via do interacionismo sujeito-objeto. Nesse caso, o valor da instrução é redimensionado, assim como o papel da interação social e da mediação proporcionada pelo professor adquirem um estatuto central para o desenvolvimento do aluno (GOMES, 2002, p. 252).

Segundo Gomes (2002, p. 256), portanto, a corrente construtivista é “representada especialmente por César Coll e outros, que resgata o valor da instrução pedagógica para o impulso no desenvolvimento de novos níveis de estrutura cognitiva”. Entende-se que tais aproximações teóricas, por não serem feitas pelos fundamentos filosóficos dos autores em questão, podem ser consideradas muito mais como adaptações simplificadas que servem para a descaracterização dos mesmos, já que conduzem a inúmeros equívocos de compreensão.

Outro alerta a ser destacado, feito por Holzman (2002), refere-se ao perigo das aproximações que vêm sendo feitas da Escola de Vigotski com a abordagem pragmática da

linguagem associada à tradição filosófica do pragmatismo nos Estados Unidos, cujos expoentes são John Dewey, G. H. Mead e Willian James. Nesta tendência, ele aponta os comunicacionistas que se interessam pela pragmática da comunicação e que, embora esta tenha se desenvolvido como uma crítica e um corretivo das visões inatistas e cognitivas sobre o desenvolvimento da linguagem, não é totalmente incoerente com o inatismo: “parece haver uma premissa implícita em vários dos estudos pragmáticos da linguagem de que os seres humanos nascem com um entendimento compartilhado, uma necessidade de compartilhar, ou uma necessidade de comunicar” (HOLZMAN, 2002, p. 96).

Holzman (2002) demonstra, ainda, que, embora superficialmente possa ser feito um paralelismo entre Mead e Vigotski, este só é possível sem a compreensão da essência dos conceitos que se esconde sob terminologias aparentemente idênticas como “atividade social”. Enquanto, para Mead, “atividade social” significa processo de comunicação, de interação interpessoal, para Vigotski, *social* não significa só *interpessoal*. Em uma abordagem dialético-histórica como a da Escola de Vigotski, o estudo da comunicação e da linguagem não pode se reduzir ao processo de comunicação ou às relações interpessoais, como também não pressupõe que a língua é neutra, mas é produto de condições sócio-históricas. Em relação a esta aproximação ou paralelismo citado por estes autores tem-se o estudo de Wertsch (1996).

Tais estratégias, como a aproximação “externa” de termos, têm sido mais comum do que se imagina nas interpretações atuais da Escola de Vigotski, como foi demonstrado, e concorda-se com Holzman (2002) que a ciência é em si mesma uma atividade social e, como atividade, insere-se no âmbito das relações de produção. Sendo assim, não se pode asseverar que seja neutra, sequer pela omissão de entendê-la como histórica.

[...] deixando de lado as questões morais, tem ficado cada vez mais claro que a neutralidade científica é um impedimento para a boa ciência, exceto sob o mais estável dos períodos sociais. Os problemas críticos enfrentados pela sociedade contemporânea atestam a temerária instabilidade de nosso tempo e a necessidade de uma ciência que em sua própria atividade incorpore a mudança social. Nós precisamos muito mesmo criar nosso próprio *Capital*. (HOLZMAN, 2002, p. 109).

Seguindo a linha aqui adotada, serão apontadas as últimas hipóteses (quarta e quinta) elaboradas por Duarte (1996, p. 80) como: “é necessária uma relação consciente para com o ideário pedagógico que esteja mediatizando a leitura que os educadores brasileiros vêm fazendo dos trabalhos da Escola de Vigotski”, e “uma leitura pedagógica

escolanovista dos trabalhos da Escola de Vigotski se contrapõe aos princípios pedagógicos contidos nessa escola psicológica”. Assim, quando o ideário escolanovista medeia a leitura das obras de Vigotski, Luria e Leontiev, ocorrem distorções, como: há uma secundarização da transmissão do saber historicamente acumulado e do ensino dos conteúdos escolares, enfatizando as interações intersubjetivas em detrimento da direção dada pelo educador a tais interações; há uma valorização do que a criança constrói por si só em detrimento do conhecimento adquirido por transmissão de outrem; e, a educação é concebida como seguidora das leis do desenvolvimento psíquico espontâneo, para não perturbá-lo negativamente.

Para Duarte (2000a, 2003), trata-se de um processo de aproximação da Psicologia Histórico-Cultural às pedagogias centradas no lema *aprender a aprender*, sintetizado por esse autor em quatro posicionamentos valorativos, a saber: 1) são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, em que está ausente a transmissão por outros indivíduos de conhecimentos e experiências; 2) é mais importante que o aluno desenvolva métodos de aquisição, elaboração e construção de conhecimentos do que os conhecimentos propriamente ditos, elaborados por outros; 3) a atividade verdadeiramente educativa, realizada pelo aluno, deve ser dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança; e 4) a educação deve preparar os indivíduos para acompanhar uma sociedade em permanente e acelerada mudança, em que os conhecimentos são cada vez mais provisórios.

Em relação a esta leitura escolanovista dos escritos de Luria ou inserção de Luria junto a autores que defendem este ideário pedagógico podem-se citar autores internacionais e nacionais como Downing (1987), Rocco (1990), Setúbal (1993), Ferreira (1996), Lacerda (1996), Oliveira (1996, 1997, 1999), Azenha (1997), Vasconcelos (2001), Rego (2002), Gomes (2002), Moura (2004).

Um exemplo explícito de como a leitura escolanovista pode se apresentar encontra-se em Downing (1987). No início de seu texto, o autor apresenta algumas ponderações sobre o que considera serem as “influências” da escola no processo de alfabetização, evidentemente em contradição com a visão luriana:

A escola é, pois, apenas um entre os diversos fatores, bons e maus, que podem influir no desenvolvimento da alfabetização da criança. Em outras palavras, a aprendizagem da leitura pode ser considerada como um resultado natural quando a criança está exposta a um meio global no qual a comunicação através da linguagem escrita é funcional. A criança aprende a ler simplesmente tomando deste universo, instâncias de condutas observáveis de leitura e de escrita, fazendo abstrações complexas e

generalizando a partir delas. O efeito da escola é maior ou menor segundo ajude ou estorve nesses [sic] processos naturais de pensamento e aprendizagem (DOWNING, 1987, p. 183).

Partindo desta visão francamente escolanovista e construtivista sobre a alfabetização, ao tratar da leitura e escrita como destrezas, o autor menciona Luria, afirmando que este teve perspicácia ao afirmar que a criança em sua aprendizagem escolar sempre procura estabelecer um esquema lógico para resolver os problemas propostos, algo que provém muito mais de processos cognitivos internos do que externos. E finaliza destacando que a escola tem o papel de facilitar o processo de alfabetização: “Se as escolas empregam métodos e materiais que se ajustam ao desenvolvimento conceitual da criança, as destrezas da lectoescritura podem desenvolver-se de uma maneira fluida e natural” (DOWNING, 1987, p. 192).

Esta visão, como já demonstrado anteriormente, é compartilhada por diversos autores que fazem a aproximação da Escola de Vigotski e os estudos de Piaget e Ferreiro, alguns de forma mais explícita, outros, mais implícita. Com o intuito de problematizar mais esta questão será tomado o estudo de Carvalho (2000).

Carvalho (2000), que ao analisar as publicações de periódicos da área de educação de grande circulação nacional, buscando configurar o panorama das discussões teóricas sobre alfabetização no período de 1970 a 1992, chegou a um total de 38 artigos que tratavam do tema. Desta análise, a autora constata “que estão presentes, nos artigos publicados no final dos 80 e no início da década de 90, alguns questionamentos em relação ao construtivismo, havendo, igualmente, a preocupação de identificar erros e acertos cometidos na prática pedagógica, em nome desse referencial” (p. 32). No entanto, aponta que a hegemonia do construtivismo permaneceu embora a atenção dos pesquisadores se dirigisse aos aspectos interacionais presentes no processo de alfabetização. Tais discussões “colocam em cena outros autores da Psicologia, como Lev S. Vygotsky e Alexander R. Luria, que já se faziam presentes nos anos 80, cujas teses foram utilizadas de modo complementar às desenvolvidas por Piaget” (p. 30), mas a preocupação em demarcar as aproximações e diferenças epistemológicas entre os vários teóricos da Psicologia, especialmente Piaget e Vygotsky, só se fez presente com veemência nos anos 90, bem como uma posição mais crítica dos pesquisadores a respeito do construtivismo.

Considerando que a grande maioria dos artigos caracteriza-se pela explícita intenção de oferecer subsídios à prática pedagógica do professor, Carvalho (2000)

identifica uma contradição ao constatar a “ausência de temas nas publicações que abordem o papel do professor em sala de aula, suas concepções, seus pensamentos, suas características e necessidades” (p. 33). De acordo com a autora, isto se explica pelo fato de que, a partir da década de 1980, a ênfase nas discussões sobre alfabetização recaiu sobre o modo como a criança se apropria da língua escrita, devido à hegemonia do referencial piagetiano, cujo papel do professor era tão somente de “observar, compreender e acompanhar a criança nas etapas de construção da escrita, que ela deve percorrer” (p. 36). Acrescenta que “os artigos que explicitaram a necessidade de um papel mais efetivo do professor foram aqueles que utilizaram Vygotsky e Luria como referenciais teóricos” (p. 37).

Ainda, de acordo com Carvalho (2000), os estudos de Luria sobre a aquisição da escrita, de acordo com as teses vigotskianas, pressupõem que “o indivíduo nasce social e individualiza-se no decorrer do desenvolvimento, à medida que se apropria da experiência histórico-social da humanidade” (p. 49) e que, portanto, “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (p. 53). Tal posição, para ela, quando bem compreendida seria uma superação das abordagens anteriores, que predominaram tanto na década de 1970, quanto 1980 e 1990.

Nos anos de 1970, segundo Carvalho (2000), “a tendência hegemônica do pensamento educacional brasileiro foi encarar a alfabetização como estando diretamente relacionada à maturação psiconeurológica”, expressa claramente na idéia de *prontidão para a alfabetização*. No entanto, mesmo que as críticas à idéia de prontidão para alfabetização tenham se tornado quase unânimes no meio acadêmico nos anos seguintes, não significaram mudanças na forma dos educadores encararem as diferenças entre os processos naturais e os processos culturais do desenvolvimento infantil e “a naturalização do processo de alfabetização, que até então aparecia muito claramente vinculada à idéia de *prontidão* e à maturação psico-neurológica, assumiu outras roupagens com a hegemonia do referencial construtivista, a partir dos anos 80” (p. 72). Assim, embora todos passassem a criticar a perspectiva mecanicista que havia predominado até aquele momento, “a visão naturalizada de alfabetização manteve-se pela associação direta entre as práticas de alfabetização e os estágios do desenvolvimento cognitivo alcançados pela criança”, vinculada à visão construtivista (p. 72).

Para Carvalho (2000), este enfoque, ao considerar que as elaborações internas das crianças não recebem influência do meio nem do ensino do adulto, “deixa o processo de aprendizagem à mercê do desenvolvimento, isto é, das estruturas cognitivas da criança e desvaloriza o papel de intervenção do professor” reeditando idéias criticadas pelos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem e assim “a perspectiva defendida nos artigos valoriza o que a criança *faz por si mesma* e desconfia do saber escolar, como se os conflitos que ele acarreta ao pensamento infantil fossem indesejáveis e prejudiciais” (p. 74).

A compreensão do papel da escolarização no desenvolvimento do psiquismo, tese defendida pelos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, de acordo com Carvalho (2000, p. 75), “significa uma forma de recolocar a relação desenvolvimento-aprendizagem, superando esta dicotomia, bem como ultrapassar a concepção estritamente cognitiva e não cultural que se tornou hegemônica no tratamento da alfabetização”, única forma de superar o ideário escolanovista.

A pesquisa de Carvalho (2000), cujos resultados são endossados nesta pesquisa, demarca aspectos importantes tanto em relação à formação de professores quanto à questão da prática pedagógica, demonstrando a íntima relação entre a dissociação na compreensão dos fenômenos psíquicos, presente tanto no pensamento das professoras alfabetizadoras como nas propostas educacionais da rede estadual paulista e, especialmente, nas teorias psicológicas que lhes serviram de referencial. Esta dissociação vai se dar, segundo a autora, em três níveis principais: “a dissociação entre o indivíduo e seu meio social, a dissociação entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem; a dissociação entre as teorias psicológicas e a prática pedagógica” (p. 227). Tais aspectos, por sua vez, vão se refletir na forma como o professor opera, na prática pedagógica, com a dimensão psicológica inerente ao processo de alfabetização, podendo ser uma porta para a patologização dos percursos de aprendizagem diferenciados, uma vez que o entendimento do processo se apóia na maturação ou não de características inatas.

Foi possível observar, portanto, tomando como parâmetro as categorias utilizadas por Burgess (1994) e as hipóteses postuladas por Duarte (1996), que as pesquisas atuais que se propõem a utilizar os estudos dos autores da Escola de Vigotski acabam tendo como regra a busca de aspectos muito específicos na obra dos autores, recortando-os da totalidade de seus estudos, passando a ser apropriados por campos diversos da ciência,

muitas vezes sem a preocupação com os fundamentos epistemológicos e conceituais que deram base a seus trabalhos.

Isto ocorreu, como se demonstrou aqui, tanto com os estudos sobre os diversos tipos de afasia, decorrentes de danos corticais, que englobaram várias décadas da carreira de Luria, quanto em relação aos estudos interculturais desenvolvidos junto com Vigotski e suas pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem escrita. Como diversos livros e artigos seus foram publicados em várias línguas, inclusive sendo o primeiro autor soviético pertencente à Psicologia Histórico-Cultural a ter maior divulgação no Ocidente, observa-se uma *seleção* de determinados textos que são mais utilizados na atualidade, havendo, inclusive, uma convergência de *interpretações* a respeito destes trabalhos, particularmente no âmbito da Educação, Psicologia e suas interfaces, cuja tônica está na adaptação ou aproximação aos paradigmas neoliberais e pós-modernos.

Observou-se, ainda, uma tendência nas apropriações atuais dos estudos lurianos em neuropsicologia e neurolinguística, a transferirem-se estes estudos realizados com indivíduos lesionados à explicação da possibilidade de existência de *disfunções* corticais em crianças que estão apresentando dificuldades para aprender em determinadas áreas, como a matemática, a leitura e escrita, configurando os *distúrbios de aprendizagem*.

Como estas apropriações separam estes estudos específicos de outras pesquisas realizadas por Luria em outras áreas, que complementariam e permitiriam delimitar as diferenças entre a abordagem luriana e outras abordagens atuais cuja base é organicista-mecanicista, realizam uma fragmentação de seu pensamento que têm levado, inclusive, à estandartização e padronização de suas provas clínicas, utilizadas no diagnóstico de indivíduos lesionados, desconsiderando as críticas de Luria a este tipo de testes, ocasionando interpretações parciais ou *distorções*, como Kosik (2002) conceitua.

Tal perspectiva, adotada por muitos autores, quer explicitamente ou implicitamente, apropria-se de conceitos lurianos para justificar a existência de *disfunções* corticais em crianças e adolescentes que apresentam problemas de escolarização, buscando estabelecer, com base no conceito de sistemas funcionais, o *locus* da disfunção, desembocando numa visão organicista ou naturalizante dos problemas de escolarização. A consequência destas apropriações reducionistas está na valorização da criação de aparatos clínicos voltados para diagnóstico e tratamento de *crianças disfuncionais*, que caminha paralelo ao sistema educacional, mais dentro de uma abordagem clínica individualizante do que educativa ou social.

Indo um pouco mais além, tal vertente interpretativa serve de cortina de fumaça em relação a problemas muito ligados a questões pedagógicas e estruturais do sistema de ensino e da própria sociedade capitalista excludente do que propriamente relacionados a patologias individuais. Posto que tais estudos estão desvinculados de quaisquer análises societárias, acabam por desembocar na culpabilização de indivíduos ou famílias sem que se aprofunde ou correlacione, na maioria deles, a multiplicação do fenômeno (aumento de crianças *disfuncionais*) com a forma como a sociedade atual vem disponibilizando o acesso aos bens culturais ou ao conhecimento mais elaborado socialmente. Como postulam Newman & Holzman (2002, p. 186):

A Nova Ordem Mundial de George Bush é a versão da CIA do melhor dos mundos (pós-modernos) possíveis de Voltaire e Leibniz. A fachada de humanidade da psicologia liberal desmorona à medida que os seres humanos são forçados a se adaptar a condições que cada vez mais obviamente são contrárias não só a seus próprios interesses, mas aos da espécie humana como um todo. Violência, falta de moradia, desemprego, drogas, fome, destruição do meio ambiente e injustiça racial são claramente não-desenvolvimentistas e antiprogresso. No entanto, sem novos instrumentos para desafiar/entender a crescente inviabilidade de adaptação à sociedade enquanto se desconsidera a adaptação à história, as pessoas se tornam “mais doentes” – o efeito de viver exclusivamente numa sociedade doente.

É necessário recuperar a história e não negá-la. Sobretudo recuperar a crítica já realizada desde as décadas de 1980 e 1990 no Brasil, por autores como Patto (1984, 1990), Machado (1997, 2000), Mindrisz (1994), Collares & Moysés (1992^{a/b}, 1996), Souza (1997, 2000), Proença (2002) entre outros, a estas práticas biologicizantes e subjetivizantes dos problemas de escolarização, baseadas em uma visão naturalista que torna natural o que, em sua origem, é social. Esta visão é compartilhada por psicólogos e educadores e, hoje, está retornando respaldada pela Neuropsicologia, Neurociências, Teoria do Processamento de Informações e diversas vertentes da atual Ciência Cognitiva.

Collares & Moysés (1992), por exemplo, já demonstraram o quanto a utilização da terminologia “distúrbio de aprendizagem” remete a um problema ou doença que acomete o aluno, em nível individual, orgânico, e constatam que a utilização deste termo pelos professores (referendado ou não por especialistas), ao referirem-se a seus alunos, concretiza, no cotidiano da sala de aula, o processo de biologicização das questões sociais, processo de cunho ideológico inegável, por justificar a exclusão mediante a patologização.

Assim, pela retomada de estudos críticos com relação ao fracasso escolar, apontados acima, e a crítica às apropriações reducionistas da Escola de Vigotski, é possível verificar quanto determinadas abordagens no âmbito da psicologia procuram manter sua hegemonia no sentido de patologizar o fracasso como pertencente exclusivamente à criança. Desta forma, entende-se que o crescente empobrecimento econômico de grande parte da população, em uma sociedade excludente como a atual, caminha em consonância com os estudos científicos que explicam o fracasso na escola, no trabalho e na vida destes indivíduos, como decorrente de empobrecimento genético, inato e biológico. Explicações estas que conduzem a práticas assistencialistas, que nivelam por baixo a capacidade e competência destes indivíduos, imprimindo em suas subjetividades a idéia de que o pouco que alcançarem em desenvolvimento já é muito em decorrência de suas “limitações”. Sob esta ótica, elimina-se a proposta de desenvolvimento máximo das potencialidades, de superação das limitações orgânicas (quando estas existem de fato) por intermédio dos meios culturais, apontada por Vigotski no quinto volume das Obras Escolhidas, intitulado *Fundamentos de defectologia* ⁷¹, e por Luria em diversos artigos em que enfoca o desenvolvimento das funções corticais superiores no homem, bem como a reabilitação em caso de lesões.

Vê-se que a crescente patologização do desenvolvimento e da aprendizagem infantil caminha em plena harmonia com o ideário escolanovista e construtivista que não só tem permeado as apropriações da Escola de Vigotski, como tem caracterizado a prática pedagógica no interior das escolas, sobretudo no Brasil, sendo diretriz, inclusive, das redes oficiais de ensino. À medida que a aproximação de Luria a Piaget e Ferreiro vem se apresentando como uma tendência nos estudos atuais que abordam as pesquisas lurianas sobre a linguagem escrita, ocorre uma descaracterização da ênfase dada por ele ao ensino sistematizado. Esta tendência, por sua vez, está em consonância com as críticas realizadas pela atualidade às suas pesquisas interculturais - que também evidenciam claramente o processo de escolarização como transformador das funções psicológicas -, sendo interpretadas como etnocentristas ou eurocentristas. Desta forma, a patologização, o ideário escolanovista e construtivista e a descaracterização ou secundarização por parte de

⁷¹ VIGOTSKI, Lev S. **Fundamentos de Defectología**. Obras Completas, Tomo Cinco, Havana, Editorial Pueblo y Educación, 1989. Este assunto é também discutido por BARROCO, Sonia Mari Shima. A Educação *Especial* do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. 2007. 412 p. Tese (doutorado).

alguns intérpretes atuais da importância dada por Luria ao ensino sistematizado apresentam uma mesma raiz ideológica.

Em suma, enquanto os educadores se vêem perdidos em meio a tantas interpretações dos elaboradores da Psicologia Histórico-Cultural, vê-se a solidificação de uma forte tendência interpretativa, que é menos decorrente de opções pessoais e mais de filiações políticas e ideológicas, com consequências práticas que não podem ser ignoradas, como a crescente patologização das crianças no interior do sistema de ensino.

Na tentativa de demonstrar o quanto tais interpretações desembocam numa mesma *práxis pedagógica*, justamente por serem complementares, alguns dados serão apontados, especialmente em relação à realidade brasileira.

Enquanto a tendência relativista se afirma contra a universalidade, com a desconfiança em relação ao conhecimento clássico e a exacerbação da valorização do conhecimento individual e cotidiano, a tendência construtivista, de certa forma, também segue este caminho ao compreender que o conhecimento se constrói de dentro para fora, tomando por base estruturas cognitivas endógenas, dependentes do desenvolvimento da criança. Ambas, portanto, vêem como uma afronta o direcionamento do processo de desenvolvimento dos indivíduos, seja pela condução metodológica do professor, que fere as hipóteses construídas por seus alunos sobre o objeto de conhecimento, seja pela imposição de conhecimentos “alheios” ao meio cultural do aluno.

Assim,

Uma das críticas mais inconsistentes feitas aos conteúdos escolares é a de que eles seriam, em geral, abstratos, como se as abstrações fossem algo a ser evitado na formação e na vida das pessoas. A história da ciência, da arte e da filosofia é a maior prova da inconsistência dessa crítica. É por meio das abstrações que a humanidade conhece, explica e representa a realidade social e natural. Ao possibilitar aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, a escola permite que esses alunos dominem referências indispensáveis para a análise crítica do mundo no qual o aluno vive e da concepção de mundo que serve de mediadora em suas relações com esse mundo (DUARTE, 2006, p. 16).

Esta desconfiança em relação ao conhecimento científico que requer o pensamento abstrato vem sendo respaldada pelas interpretações já citadas e estão impregnadas nas propostas curriculares de alguns estados brasileiros⁷², bem como nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais que norteiam tanto a Educação Infantil, o

⁷² Citada por Carvalho (2000) em relação ao Estado de São Paulo.

Ensino Fundamental, quanto o Ensino Médio⁷³. Por outro lado, há os dados do INEP⁷⁴, em relação à efetividade funcional das escolas brasileiras, que retratam um quadro alarmante, particularmente sobre as escolas públicas.

Tais dados são facilmente complementados por outros, como os apontados por Proença (2002), em pesquisa realizada nas clínicas-escola vinculadas às Universidades com graduação em psicologia, bem como nas Unidades Básicas de Saúde, vulgarmente conhecidas como Postos de Saúde, “a faixa etária mais encaminhada para atendimento psicológico está entre 7 e 14 anos e, aproximadamente dois terços dos encaminhamentos psicológicos ocorrem por problemas vividos pelas crianças no seu processo de escolarização” (PROENÇA, 2002, p. 178). Ainda, a autora constata que as crianças atendidas por psicólogos, em sua maioria, estão no início do processo de alfabetização, “a média de idade dos encaminhamentos é de 9,3 anos, sendo que 66% dos alunos estão cursando entre a primeira e a terceira séries do primeiro grau e, destes, 35% encontram-se na segunda série. [...] Do conjunto de encaminhamentos 40% são provenientes de escolas públicas e 4% das escolas privadas” (PROENÇA, 2002, p. 179-180). A diferença de percentual de encaminhamentos da escola pública e privada é explicada por ser um serviço público, uma vez que sabemos que as crianças oriundas das escolas privadas vão para consultórios particulares e, neste sentido, não se tem dados quantitativos precisos.

Proença (2002, p. 180) evidencia que os motivos mais frequentes para os encaminhamentos das crianças que cursam a primeira série são: “problemas de aprendizagem (34%), seguido de problemas de aprendizagem e atitudes inadequadas (23%)”. Quando as crianças chegam para o atendimento, “50% são encaminhadas para psicodiagnóstico e, embora a queixa seja escolar, apenas 8% são diretamente encaminhadas para um atendimento *psicopedagógico ou de distúrbios de aprendizagem*” (p. 181). Depois do psicodiagnóstico, “22% dos casos são encaminhados para psicoterapia (os pais) e 22% para ludoterapia (crianças)” (p. 181). Fica clara, aqui, a patologização de problemas relacionados a uma escola que vem abdicando, cada vez mais, de sua função de ensinar e de desenvolver as funções psicológicas superiores em seus alunos, esperando que

⁷³ Fazem uma junção entre as teorias de Vigotski e Piaget.

⁷⁴ Isto pode ser verificado em pesquisa recente divulgada pelo Ministério da Educação. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2000), a qual demonstra que, em língua portuguesa, somente 5% da amostra podem ser considerados leitores competentes (demonstram habilidades de leitura compatíveis com a série cursada e dominam alguns recursos lingüísticos) e em matemática, apenas 7% conseguem resolver problemas de forma coerente.

eles venham “prontos” ou com as “estruturas internas” bem consolidadas para que construam o conhecimento sobre a linguagem escrita e/ou matemática espontaneamente.

Esta afirmação se confirma nas palavras de Proença (2002, p. 183):

Essas queixas nos revelam um processo de escolarização em que o educador tem muita dificuldade em ensinar essa criança, não sabe como lidar pedagogicamente com questões ligadas ao processo de alfabetização, principalmente das crianças ingressantes, com muitas expectativas em relação a ler e a escrever.

A autora evidencia que, por detrás dos encaminhamentos das crianças em função da queixa de problemas de aprendizagem, encontra-se uma concepção hereditária ou orgânica para explicar os fatos sociais, incorporada pelos professores. Esta concepção procura explicar os fenômenos sociais com base em modelos biológicos, “desconsiderando todo o conjunto de trabalhos que retratam a complexidade do fenômeno da escolarização, reduzindo-o a simples falhas no sistema nervoso central” (PROENÇA, 2002, p. 184-185). Assim,

As descrições mais detalhadas sobre os problemas de leitura e escrita nos fazem pensar que parcela dos professores está realizando seu trabalho de alfabetização a partir da concepção de que tudo que se desvia do padrão estabelecido é patológico e, portanto, passível de atendimento psicológico. Essa concepção de alfabetização remonta ao final dos anos 1960, dando grande importância aos chamados “distúrbios de aprendizagem”. Ou seja, a forma da letra distoante (disgrafia), a dificuldade na leitura-escrita (dislexia), não escrever ortograficamente (disortografia), o não-pronunciamento correto de fonemas (dislalia), agitação em sala de aula (hiperatividade), cada uma das diferenças que uma criança apresentava diante de seu grupo recebia um diagnóstico específico (PROENÇA, 2002, p. 184).

No entanto, como já demonstrado, estas concepções estão sendo reeditadas na atualidade e, o que é pior, associadas aos estudos de Luria no âmbito da neuropsicologia. No entender deste trabalho, o esvaziamento dos estudos deste autor de seu conteúdo marxista vem servindo não só para dar um *novo status* às antigas concepções organicistas, como para neutralizar a potencialidade da compreensão materialista-histórica e dialética de Luria, que remeteria diretamente à discussão das relações sociais de produção na atualidade e ao processo de desumanização dos indivíduos em seu interior.

Mais do que nunca, fica evidente a necessidade de recuperar a característica crítica e revolucionária dos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev não como mais uma

“leitura” entre tantas outras, mas pelas categorias do próprio materialismo-histórico e dialético: o rigor, a totalidade, a contradição, a superação e a radicalidade. Pressupõe que se apresentem estes autores em sua *verdade* histórica, para que a atualidade possa tomar uma posição consciente em relação aos caminhos que a humanidade tem a percorrer, de manutenção ou transformação da atual forma de existência.

5.3. A necessidade atual de superação da consciência alienada por uma consciência revolucionária e transformadora.

O objetivo desta discussão é superar as apropriações antes apontadas da obra luriana na atualidade e ir um pouco mais longe, ou seja, trazer a sua concepção de desenvolvimento humano como iluminadora para o entendimento de como vem se dando o processo de humanização na sociedade, em diversos sentidos diferente da sociedade na qual Luria viveu e desenvolveu seus trabalhos. Não se pretende esgotar esta questão, mas acenar para a importância histórica de suas concepções para a sociedade atual, no estágio tardio do capitalismo.

Como já demonstrado, a despeito de todos os obstáculos que se interpuseram para o desenvolvimento de uma psicologia realmente marxista, Luria demonstrou não ter se curvado aos ditames stalinistas em sua essência, desenvolvendo, nas diversas áreas em que pesquisou, um fio condutor que explicita o homem como ser histórico. O conceito marxista de história que permeia toda a sua obra, ora de forma implícita, ora de forma explícita, pode ser ilustrado nos dizeres de Kosik (2002, p. 238), que se pauta em Marx e Engels, “se a primeira premissa fundamental da história é que ela é **criada pelo homem**, a segunda premissa igualmente fundamental é a necessidade de que nesta criação exista uma **continuidade**. A história só é possível quando o homem não começa sempre de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes”. É justamente devido a isso que a humanidade não necessita sempre partir do princípio e, sem tais pressupostos, estaria refém de seu organismo biológico e não avançaria para além deste. Da mesma forma, Luria ressalta como, ao longo do desenvolvimento ontogenético, a criança vai se apropriando dos instrumentos e signos dispostos em sua cultura, incorporando-os à sua atividade vital:

A substância social objetiva sob o aspecto das forças produtivas materializadas, da linguagem e das formas de pensamento, é **independente**

da vontade e da consciência dos indivíduos, mas existe somente por meio da **sua** atividade, do seu pensamento e linguagem. As máquinas que não sejam postas em movimento pela atividade humana, uma linguagem que não seja falada pelos homens, formas lógicas por meio das quais os homens não expressem as suas idéias, são **ou** instrumentos mortos **ou** absurdos. A **práxis** humana objetivante e objetivada sob os aspectos das forças produtivas, da linguagem, de formas de pensamento etc., existe **como continuidade da história apenas** em relação com a **atividade** dos homens (KOSIK, 2002, p. 239, grifos do autor).

Esta citação de Kosik (2002) pode ser relacionada com o que Luria postula, juntamente com Vigotski, sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mediadas pela linguagem e de origem Histórico-Cultural. Mais adiante, o autor explicita que não se pode mistificar a razão ou racionalidade humana, descolando-a da prática humana e, também, a produção da irracionalidade humana, pois ao fazê-lo se está distanciando do pensamento materialista dialético, o qual compreende que:

Os homens ingressam na situação dada independentemente da sua consciência e vontade, mas, tão logo “se acham” dentro da situação, a transformam. A situação dada não existe sem os homens, nem os homens sem a situação. Só nesta base se pode desenvolver a **dialética** entre a **situação** – que é dada para cada indivíduo, cada geração, cada época e classe – e a **ação** que se desenvolve com base em pressupostos que são dados já prontos e acabados. [...] A situação dada e o homem são os elementos constitutivos da **práxis**, que é a condição fundamental de qualquer transcendência da situação. As condições da vida humana tornam-se situação insuportável e inumana **em relação à práxis** que deve transformá-las. Os homens agem dentro da situação dada e na ação prática conferem um significado à situação (KOSIK, 2002, p. 240-241).

É nesta contradição entre a situação dada e a possibilidade de transformação que deve constituir-se a consciência revolucionária ou transformadora, defendida por Vigotski e Luria, impossível de se articular sem a *práxis educativa transformadora ou revolucionária*. Quanto mais se tornam complexas as relações sociais de produção, mais complexos ainda tornam-se os mecanismos ideológicos de manutenção destas condições, sendo a escola, como demonstra Saviani (1992, 2003), um espaço ora implícito, ora explícito para a luta de classes na sociedade capitalista. Nesta arena, pode ser predominante uma *práxis* educativa transformadora ou revolucionária ou uma *práxis* educativa mantenedora ou reacionária.

É imprescindível salientar que Vigotski, em 1930, em seu texto *A Transformação Socialista do Homem*, ao analisar a sociedade de sua época com base em Marx, Engels e Lênin, já apontava as contradições existentes entre as grandes

possibilidades de desenvolvimento das potencialidades humanas dadas pelo capitalismo e os obstáculos postos para o desenvolvimento das mesmas em função das relações sociais de produção, que se estabelecem sobre a base da exploração de uma classe sobre a outra. Em sua análise, ele vai demonstrando a necessidade de uma ciência psicológica que abordasse o desenvolvimento humano tendo como base o desenvolvimento social e, nesta perspectiva, a educação se circunscrevia como *educação social*, ferramenta imprescindível para a transformação socialista do homem. Assim, procurar-se-á trazer ao leitor, com mais detalhes, as idéias expostas neste texto de Vigotski, por terem sido elaboradas em um período em que a censura stalinista não estava intensificada ainda e porque muitas delas estão expressas nos estudos lurianos em diversas de suas obras. Além disso, outros autores contemporâneos serão discutidos, porque, ao analisarem o estágio em que o capitalismo se encontra, apontam claramente o quanto contradições citadas por Vigotski em 1930 só vêm se intensificando na atualidade em virtude da manutenção, *a qualquer preço*, da sociedade capitalista.

Vigotski (1930) inicia o texto demonstrando a diferença existente entre o desenvolvimento das demais espécies animais e o desenvolvimento humano, tema recorrente em diversos textos lurianos.

Há razões fortes para supor que o tipo biológico humano mudou notavelmente pouco durante o curso do desenvolvimento histórico do homem. Isto não quer dizer, é claro, que a evolução biológica paralisou-se e que a espécie humana é uma quantidade estável, inalterável, constante, mas sim que as leis fundamentais e os fatores essenciais que dirigem o processo de evolução biológica retrocederam ao plano de fundo e, ou decaíram completamente, ou tornaram-se uma parte reduzida ou subdominante das novas e mais complexas leis que governam o desenvolvimento social humano (VYGOTSKY, 1930, p. 1).

Levando em consideração este pressuposto, Vigotski (1930) afirma que cada indivíduo, por seguir a estrada do desenvolvimento histórico e existir tão somente como ser social, tem sua personalidade composta e seu comportamento estruturado de acordo com a evolução social de seu grupo, o que explica as diferenças comportamentais, de pensamento e personalidade nas diversas sociedades e nos diversos períodos históricos da humanidade.

Mas, segundo ele, enquanto, nas sociedades primitivas ou menos complexas, é possível verificar uma relação direta entre o desenvolvimento dos instrumentos (tecnologia), das forças de produção, da estrutura do grupo social e a constituição psicológica dos indivíduos, tal relação torna-se mais complexa nas sociedades mais

desenvolvidas, em função das estruturas de classes também complexas. Nestas, a relação entre a superestrutura psicológica e as formas de produção estão mediadas por diversos fatores materiais e espirituais de alta complexidade.

Do mesmo modo que a vida de uma sociedade não representa um único e uniforme todo, e a sociedade ela mesma é subdividida em diferentes classes, assim também, não pode ser dito que a composição das personalidades humanas representa algo homogêneo e uniforme em um dado período histórico, e a psicologia tem que levar em conta o fato básico que a tese geral que foi formulada agora, só pode ter uma conclusão direta, confirmar o caráter de classe, natureza de classe e distinções de classe que são responsáveis pela formação dos tipos humanos. As várias contradições internas que são encontradas nos diferentes sistemas sociais encontram sua expressão tanto no tipo de personalidade quanto na estrutura da psicologia humana naquele período histórico (VYGOTSKY, 1930, p. 2).

Continuando com sua linha de raciocínio, Vigotski (1930) se reporta a Marx para demonstrar que a corrupção da personalidade humana está intimamente relacionada ao crescimento da sociedade capitalista industrial, fenômeno que diversos autores da atualidade vêm discutindo como Sennet (2002), Manacorda (2000), Antunes (2000), Paiva (2001), Frigotto (1998), entre outros. Em um extremo, tem-se a divisão entre o trabalho intelectual e o físico, a separação entre cidade e campo, a exploração do trabalho infantil e da mulher (apesar de todo discurso “democrático”), a pobreza e a impossibilidade de desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano e, em outro extremo, o ócio e o luxo levado às últimas consequências. Assim, tem-se, segundo o autor soviético, uma grande diversidade de tipos humanos em decorrência do acesso aos bens materiais e culturais, que se fragmentam nas diversas classes sociais, além da *corrupção e distorção da personalidade humana*, fruto de um desenvolvimento inadequado e unilateral. “A começar pela corrupção da sociedade primitiva, já podemos observar a seleção de várias funções espirituais e organizacionais em espécies e subespécies determinadas correspondentes ao esquema da divisão social do trabalho” (VYGOTSKY, 1930, p. 3).

Apropriando-se de Engels, Vigotski (1930) afirma que tal desenvolvimento unilateral e distorcido das várias capacidades humanas surge com a divisão entre cidade e campo e cresce em enorme velocidade em função da divisão social do trabalho, o que ele denomina de *incapacitação dos seres humanos*. Portanto, o capitalismo trouxe o desenvolvimento da produção material e a divisão progressiva do trabalho em conjunto com o crescente desenvolvimento distorcido do potencial humano, já que o trabalhador é

conduzido a desenvolver apenas uma ou outra habilidade especial para adaptar-se às exigências do mercado de trabalho e suprimir toda a riqueza de talentos e possibilidades existentes em sua personalidade. Tal exigência, alerta Vygotsky (1930, p. 4), muitas vezes, conduz à “esterilidade intelectual, à degradação física e intelectual e à transformação de seres humanos em máquinas para a produção de mais-valia”.

Todas estas influências adversas não são inerentes à indústria de larga escala como tal, mas à sua organização capitalista que está baseada na exploração de enormes massas da população e que resultou em uma situação na qual em vez de todo passo novo para a conquista da natureza pelos seres humanos, todo novo patamar de desenvolvimento da força produtiva da sociedade, não só não elevou a humanidade como um todo, e cada personalidade humana individual, para um nível mais alto, mas conduziu a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento (VYGOTSKY, 1930, p. 4).

Vigotski (1930) vai apontando que, quando se analisa de maneira mais profunda as tendências econômicas e históricas que regulam o desenvolvimento do capitalismo, estas demonstram como característica o processo de *mutilação da natureza humana*. Este fato é apresentado por autores da atualidade como Sennet (2002), Mészáros (2003), entre outros já citados. Mas, embora o desenvolvimento da indústria em larga escala tenha levado a esta mutilação, este mesmo processo, contraditoriamente, apresenta em seu bojo as possibilidades infinitas para o desenvolvimento da personalidade humana, por ir desobrigando o homem, gradativamente, da esfera da necessidade como nos aponta Kosik (2002), avançando para o desenvolvimento cada vez mais complexo dos sistemas funcionais responsáveis pelas funções psicológicas superiores descritos por Luria, que seria a esfera da liberdade.

Assim, para Vigotski (1930), apropriando-se de Marx, a natureza da indústria de larga escala estipula um trabalho mutável, mudanças ininterruptas de funções e mobilidade por parte do trabalhador, sendo que o indivíduo antes transformado em fração deverá ser substituído por outro completamente desenvolvido. O fim do período capitalista representaria, assim, uma antítese em relação ao seu começo. Se, no início, o indivíduo foi reduzido a uma fração, executor de uma função fracionária, extensão viva da máquina, no final, as exigências da indústria apontarão pessoas flexíveis, plenamente desenvolvidas, capazes de alterar formas de trabalho, organizar o processo de produção e controlá-lo.

É importante ressaltar que o processo aventado por Vigotski em 1930 vem sendo descrito por diversos autores na atualidade como Sennet (2002), Paiva (2001), Antunes (2000)⁷⁵, entre outros. Este processo, por estarem mantidas as relações de produção capitalistas, desencadeia-se contraditoriamente, com um esvaziamento cada vez maior do trabalhador em relação ao conhecimento articulado das relações de trabalho e, sobretudo, da função social de seu trabalho, como aponta Kuenzer (2001). É neste sentido que a educação se circunscreve como um fator importante. O conhecimento, hoje, vem se tornando uma mercadoria cada vez mais importante que se insere na divisão de classes, estabelecendo não só as categorias de possuidores e não-possuidores no mercado de trabalho, mas impossibilitando a grande maioria de imaginar algo diferente do que está posto. Mas, dadas as circunstâncias sociais, contraditoriamente, quanto mais é necessário o conhecimento, mais este se concentra nas mãos de poucos. A desapropriação do conhecimento da maioria dos trabalhadores, por sua vez, vincula-se completamente ao esvaziamento de conteúdos na escola ou no processo de educação escolar que se coaduna com perspectivas psicopedagógicas que retiram do professor sua principal função: a de ensinar. Esta discussão, apresentada por Facci (2004), demonstra que tanto o professor pelas pedagogias das competências quanto os alunos pelo construtivismo são deixados à própria sorte, uma vez que a ênfase é colocada no lema da auto-formação ou no *aprender a aprender* (Duarte, 2000a). Assim, quando é tomada como base a Psicologia Histórico-Cultural iniciada por Vigotski e continuada por Luria, que explicita a importância das relações sociais educativas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, justamente as que distinguem os homens dos animais, é possível analisar as consequências desumanizadoras deste processo.

De acordo com Frigotto (1998), o final do século passado foi marcado por profundas mudanças no plano econômico-social, ético-político, cultural e educacional e foi tratado por muitos estudiosos como *crise do processo civilizatório*. Como exemplo das repercussões sociais do desenvolvimento desenfreado do capitalismo na atualidade, tem-se o desemprego estrutural, isto é, a dispensa do mercado de trabalho de milhões de

⁷⁵ De acordo com este autor, “o padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo são exemplo” (p. 37). Assim, nos limites do capital, a exigência de que o trabalhador deva desenvolver várias habilidades conduz a uma maior precarização da força humana que trabalha e sua degradação crescente. “Isto porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode **diminuir** o trabalho vivo, mas não **eliminar-lo**. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo” (p. 38).

trabalhadores que, sobre a vigência de tal estrutura societária pautada pela propriedade privada, são submetidos à miséria, fome e barbárie social.

No plano ético-político, ainda segundo Frigotto (1998), tem-se a afirmação do ideário neoliberal que generaliza as leis do mercado como a única possibilidade de sociabilidade humana pautada pelo utilitarismo, individualismo e alta competitividade. “Busca-se firmar uma consciência alienada de que os vencedores ou os incluídos devem-no a seu esforço e competência. Os excluídos, os derrotados ou os miseráveis do mundo pagam o preço de sua incompetência ou de suas escolhas” (p. 14). A educação formal e a qualificação profissional no bojo destas transformações são reeditadas como elementos de competitividade e garantia de *empregabilidade*. Ocorre o descompromisso do Estado para com a educação pública, que se restringe a um patamar mínimo de escolaridade (não em quantidade, mas em qualidade), deslocando-se, ideologicamente, a responsabilidade social para o plano individual, por meio do incentivo para que os indivíduos adquiram competências ou habilidades nos campos cognitivo, técnico e de atitudes, de modo a tornarem-se competitivos e empregáveis. Além disto, o mercado educacional vem ofertando produtos, na maioria das vezes, também de qualidade duvidosa.

Dentro do panorama acima descrito, anuncia-se a *crise dos paradigmas*, em especial no âmbito das ciências sociais, a abolição das *metanarrativas* defendida pelos pós-modernos (SILVA, 1996), e o fenômeno que alguns autores, como Moraes (2001) distinguem como *recuo da teoria*. Neste mesmo sentido, Chauí (2001), ao discutir a influência do pós-modernismo no âmbito da universidade, associa-o ao neoliberalismo, que instaura a lógica do mínimo, da desregulamentação e privatização do que é público. O pós-modernismo estabelece a *crise da razão*, que assume quatro características marcantes para a autora: a negação de que exista uma esfera da objetividade; a negação de que a razão possa captar o sentido da história ou sua temporalidade; a negação de que a razão possa captar núcleos de universalidade no real; e a negação da existência do poder à distância do social, reduzindo-o a micropoderes invisíveis que compõem a teia social. Mais uma vez, evidencia-se a perda dos referenciais que deveriam não só nortear a formação dos educadores quanto dos educandos.

No campo educacional e em suas diversas instâncias, pautando-se pelas teorias psicológicas ou pedagógicas “da moda” atual, estabelece-se uma *anorexia teórica*, ou seja, uma busca incessante pelo instantâneo, rápido, no melhor estilo *fast food* norte-americano, com o discurso *politicamente correto* de que todas as teorias são válidas para qualquer

momento histórico ou cultural, porque, na verdade, dependem apenas de uma *escolha individual* (do pesquisador, do educador, do aluno), uma vez que não há verdade, mas *várias verdades*. Neste caminho aparente, evitam-se embates teóricos, discussões sobre fundamentos epistemológicos das teorias ou mesmo suas validades históricas, abrindo margem a uma ampla e irrestrita *liberdade para as escolhas individuais*, ou mesmo as diversas combinações ecléticas de teorias. Como já afirmava Vigotski (1996), a soma de tudo torna-se um grande nada, como não é nada a psicologia particular que quer explicar *todos* os fenômenos, alçando-se ao patamar de uma Psicologia Geral, ou Filosofia. Quando as psicologias particulares extrapolam seus conceitos, que são restritos a fenômenos também restritos, estendendo seu potencial explicativo a outros fenômenos, para este autor, tornam-se meras ideologias. E, ao mesmo tempo, encobre-se que a educação tem um caráter político e de classe, servindo à manutenção de uma dada sociedade mesmo que se negue, ideologicamente, a reconhecê-lo. Na sociedade atual, portanto, coerente com o estágio em que se encontra o capitalismo, ela vem perdendo cada vez mais sua finalidade social e tornando-se individual ou *privatizada*.

A descrença em relação ao marxismo, alimentada pelo ideário neoliberal e pós-moderno, de acordo com Frigotto (1998), que adentra também os muros escolares por meio das “novas” teorias educacionais, cuja base ideológica é evidente, ajuda a mascarar a impossibilidade real do capital para generalizar tanto o desenvolvimento social quanto o econômico e cultural alcançados, como, também, o produto do trabalho social. A continuidade desta lógica só se manterá pelo aumento da destruição do meio ambiente, esterilização do trabalho e exclusão cada vez maior de grande parcela da população, o que demonstra o esgotamento da capacidade civilizatória do capital, alerta Mészáros (2003).

A letalidade deste novo bloco histórico (que recebe o nome de globalização, reestruturação produtiva, etc.) que vem se forjando, assentando-se, de um lado, na afirmação de seu caráter inevitável e, de outro, na naturalização de suas conseqüências. O liberalismo clássico postulava a igualdade, ainda que os mecanismos fossem desqualizadores. Agora, simplesmente justifica-se a desigualdade (FRIGOTTO, 1998, p. 47).

Considerando-se a incapacidade orgânica do capital em democratizar o imenso avanço alcançado nas forças produtivas e, em seu reverso, o crescente monopólio privado da ciência e tecnologia e, porque não, também da educação, que atrofia sua possibilidade humanizadora, pode-se dizer, com Mészáros (2003), que nunca a alternativa socialista se mostrou tão necessária historicamente como única alternativa à barbárie. Neste sentido, as

escolhas teóricas não podem ser pensadas como arbitrárias ou como *um capricho individual* como quer o ideário neoliberal e pós-moderno. Em nenhum momento da história, foi tão necessária uma análise radical, isto é, que vá à raiz das determinações dos fenômenos históricos, tal como a proposta por Marx (2004) e apropriada pelos teóricos da escola de Vigotki, como Luria e Leontiev. Assim, “não podemos entender o embate teórico como uma disputa de um campeonato de várzea ou uma copa mundial e, muito menos, como um jogo arrogante e personalista” (FRIGOTTO, 1998, p. 51).

Segundo Gentili (1998), o desmantelamento do Estado de Bem-Estar Social auxiliou no que ele chama de *desintegração da promessa integradora da escola*, que era entendida como o espaço institucional que contribuiria para a integração econômica na sociedade, ao formar o contingente da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. No contexto desta desintegração, vai se produzindo, segundo o autor, a *privatização da função econômica* atribuída à escola, passando de uma lógica da integração, em função de necessidades e demandas coletivas, a uma lógica econômica, estritamente privada, guiada pela ênfase nas capacidades e competências individuais que cada um vai adquirir no mercado educacional para galgar melhor posição no mercado de trabalho.

Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: **a promessa da empregabilidade** (GENTILI, 1998, p. 81, grifos do autor).

Gentili (1998) aponta Hayek e Friedman como os grandes apologetas desta “nova ordem”, que querem sintetizar um pensamento *único*, no sentido de estabelecer um *consenso mundial* em torno da positividade das leis do mercado. Assim, “não se demora a aceitar que uma certa dose de desemprego podia constituir um bom estímulo competitivo às meritocráticas economias na era da globalização” (p. 88). Como o mercado vem sendo alçado à categoria de novo Deus, que se vinga ou age independentemente da vontade dos homens, portanto, incontrolável ou incompreensível, alheio aos próprios homens, como complemento a esta expressão no mundo das idéias, só caberia uma consciência alienada, um homem que não se compreenda como ser histórico-social.

Nesta lógica, educar para o emprego não se sustenta mais, nem como ideologia, visto que, hoje, já é possível, segundo Gentili (1998), ver autores defendendo ora explicitamente e ora implicitamente a educação para o *desemprego*, muitas vezes travestida no termo *empregabilidade*. As políticas educacionais vão assumindo um contorno mais ou menos definido de orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis, que habilitem os indivíduos para a luta no mercado de trabalho pelos poucos empregos disponíveis, o que circunscreve a já citada privatização da função econômica atribuída à escola, em que o conhecimento articulado da realidade passa a ter um papel *mínimo*, como *mínimo* também deve ser o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pelo menos para a maioria.

Ao se pensar a finalidade da educação, em particular a educação escolar, torna-se necessário e imprescindível evidenciá-la como um dos processos de formação humana ou de humanização, como Vigotski e Luria demonstraram. Para isto é fundamental uma teoria que faça a mediação entre os aspectos mais gerais/coletivos e individuais/particulares, isto é, a Psicologia Geral defendida e iniciada por Vigotski e continuada por Luria. É neste sentido que o texto de 1930 escrito por Vigotski, cujas idéias de modo velado ou explícito estão manifestas nos escritos de Luria, aproximam-se das expostas por muitos autores contemporâneos ao realizarem a crítica ao capitalismo e suas conseqüências para a formação humana, especialmente no que diz respeito ao ensino sistematizado ou educação escolar.

Retomando o texto de Vigotski já citado anteriormente, ele aponta o principal entrave ao processo de humanização:

Disto pode se tirar que o crescimento da indústria de grande escala contém dentro de si mesmo o potencial escondido para o desenvolvimento da personalidade humana e que somente a forma capitalista de organização do processo industrial é a responsável pelo fato de todas estas forças exercerem uma influência unilateral e incapacitante que retarda o desenvolvimento pessoal (VYGOTSKY, 1930, p. 6).

Para Vigotski (1930), esta contradição entre o desenvolvimento das forças de produção e a ordem social que corresponde a este nível das forças produtivas só poderia ser resolvida com a revolução socialista e a transição para uma nova ordem social e novas formas de organização das relações sociais que conduziriam, paralelamente, a uma mudança na personalidade humana e alteração do próprio homem. Ele aponta três raízes fundamentais para esta transformação humana: 1. com o esfacelamento da ordem

capitalista, todas as formas opressoras que mantêm o homem escravizado à máquina e que interferem em seu desenvolvimento seriam destruídas, ocasionando a libertação do homem e o desenvolvimento de suas plenas capacidades; 2. o enorme potencial positivo presente na indústria de larga escala em conjunto com o crescente poder do homem sobre a natureza serão liberados e se tornarão operativos, combinado trabalho físico e intelectual, o homem perderá seu caráter dual e as forças produtivas passarão a trabalhar por causa das pessoas e não contra elas; e 3. mudanças nas relações sociais entre as pessoas alterarão padrões de comportamento, exigências e gostos, ocasionando uma mudança na consciência dos homens de uma perspectiva individualista para coletiva.

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem. Neste sentido, o papel da educação social e politécnica é extraordinariamente importante. As idéias básicas que justificam a educação politécnica consistem em uma tentativa de superar a divisão entre trabalho físico e intelectual e reunir pensamento e trabalho que foram separados durante o processo de desenvolvimento capitalista (VYGOTSKY, 1930, p. 7).

De acordo com Vigotski (1930) e tendo como base Marx, a educação politécnica consistiria em proporcionar o entendimento dos princípios científicos gerais a todos os processos de produção, ensinando às crianças e adolescentes as ferramentas básicas e as habilidades práticas para trabalhar em toda e qualquer indústria. Estaria centrada na interpretação dos processos de trabalho e na habilidade de unificar teoria e prática, bem como entender a interdependência de certos fenômenos. Pode-se acrescentar que a proposta do ensino seria desenvolver o pensamento dialético, que compreende os fatos em totalidade, em um processo contínuo de desenvolvimento e transformação e não pela lógica da exclusão ou lógica formal.

Coletivismo, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual, estes são os aspectos fundamentais daquela alteração do homem que é assunto de nossa discussão. E o resultado a ser alcançado, a glória e coroamento de todo esse processo de transformação da natureza humana, deveria ser o aparecimento da forma mais alta de liberdade humana que Marx descreve da seguinte maneira: “somente em comunidade, [com os outros, cada] indivíduo [possui] os meios de cultivar seus talentos em todas as direções: só em comunidade, então, é possível a liberdade pessoal.

Assim como a sociedade, a personalidade individual precisa dar este salto que a leva do reino da necessidade à esfera de liberdade, como foi descrito por Engels (VYGOTSKY, 1930, p. 7-8).

Em seguida, para finalizar sua discussão, Vigotski (1930) aponta que as leis da evolução histórica do homem diferem em seus fundamentos das leis da evolução biológica, porque o homem se desenvolve como ser histórico e social e somente com a elevação e transformação das condições de existência criadas e desenvolvidas pelo próprio homem será possível a liberação de todas as potencialidades humanas, formando-se um novo tipo de homem. Neste sentido, a unidade dialética entre indivíduo e sociedade, corpo e mente se clarifica na citação abaixo:

Porém, esta mudança do comportamento humano, esta mudança da personalidade humana, tem que conduzir, inevitavelmente, à evolução do homem para um tipo superior, para a alteração do tipo biológico humano. Tendo dominado os processos que determinam sua própria natureza, o homem que hoje está lutando contra a velhice e doenças, ascenderá, indubitavelmente, a um nível mais elevado e transformará sua própria organização biológica. Mas esta é a fonte do maior paradoxo histórico do desenvolvimento contido nesta transformação biológica do tipo humano, que ela é alcançada principalmente por meio da ciência, da educação social e da racionalização dos modos de vida. A alteração biológica do homem não representa uma condição prévia para estes fatores, mas, ao invés disso, é um resultado da liberação social do homem (VYGOTSKY, 1930, p. 8).

Tal como Vigotski, como se demonstrou, Luria também deixa clara a unidade dialética entre corpo e mente, organismo e consciência, demonstrando que a lei de desenvolvimento do homem, por ter sua base no processo histórico de transformação do homem sobre a natureza, é também a história da transformação do homem pelo próprio homem. Sendo assim, para eles, as novas formas de trabalho que se buscava configurar no interior de uma sociedade revolucionária criariam este novo homem, pleno em suas potencialidades ou funções psicológicas superiores.

Ao se voltar para a sociedade atual, é possível identificar, por mecanismos de sua própria manutenção, não uma evolução do homem em um tipo superior (em consciência e comportamento), mas, por força do crescente aniquilamento das potencialidades e da própria consciência, vê-se uma involução ou animalização da grande maioria, processo que Mészáros (2003) denomina de *barbárie*. Enquanto apenas a alguns poucos é possível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, processo hoje também alvo da mercantilização, a outros cabe apenas a instrumentalização mínima, tão

mínima quanto a posse de bens materiais que a estes indivíduos é destinada. Da mesma forma que apenas a alguns é possível usufruir as benesses do desenvolvimento da ciência, que tem permitido a erradicação de determinadas doenças, o prolongamento do ciclo vital e incremento do vigor físico e intelectual, outros (a maioria) encontram-se entregues à própria sorte, sem condições de acesso a estes avanços e o mesmo vem ocorrendo na área educacional. Nesta área, a superação das dificuldades de aprendizagem comuns ao processo educativo está sendo atribuída ao âmbito cada vez mais privado e não coletivo, por se ter a educação enfocada como *educação individual* e não *educação social*, como propunham Vigotski e Luria.

De acordo com Enguita (1993), a universalização do ensino exigiu que ele fosse assumido em grande parte pelo Estado, o que não impediu que o capital fosse se introduzindo no setor, gradativamente, em particular por meio dos serviços.

O motivo pelo qual o capital tende a se introduzir no ensino é simples: a saturação do capital que se produz nos setores já dominados por ele diminui a taxa de mais-valia e a taxa de lucro e empurra os capitais excedentes para novos setores que ainda não tinham sido submetidos ao modo de produção capitalista ou à criação de setores inteiramente novos. Ora, um setor novo tem que criar seu próprio mercado, seja criando novas necessidades (solúveis) ou substituindo-se aos produtos de outro setor na satisfação de necessidades velhas (ENGUITA, 1993, p. 263).

De acordo com o autor, o investimento de capitais excedentes no setor de serviços não só não diminui a taxa de lucro como, ao contrário, faz com que ela aumente, ou detenha e retarde sua queda. O serviço, no mercado, é ao mesmo tempo uma atividade e uma relação social, é uma unidade de valor de uso e de valor de troca; assim, “todo professor que troca seu trabalho por capital, que vende sua força de trabalho a um capitalista, é um trabalhador produtivo da mesma forma que o é um operário siderúrgico ou um agricultor assalariado. O capital de serviços é tão produtivo quanto o capital industrial” (ENGUITA, 1993, p. 271).

A forma capitalista de obtenção de mais lucro consiste em produzir mercadorias a custos de produção inferiores ao valor de mercado. Assim, mantém-se o nível da produção e continua-se vendendo pelo valor ou preço de mercado, embolsando a diferença. Para a diminuição do preço de custo, são utilizados muitos expedientes, como redução de salários, prolongamento de jornada de trabalho, compra de matéria-prima mais barata, mas o principal está no aumento da força produtiva do trabalho que passa pelo aperfeiçoamento

dos meios de produção. A concorrência, é importante lembrar, é estabelecida com o objetivo de apropriação maior de determinada mais-valia ou de determinado lucro e consiste em produzir de forma mais econômica uma mercadoria, como também substituir uma mercadoria por outra na satisfação de uma mesma necessidade ou mesmo a substituição de uma velha necessidade por outra nova e diferente.

Quando levamos esta lógica para o setor de serviços, segundo Enguita (1993), que vem se agregando à educação pública e privada, uma forma de obtenção de lucro é o grau de conversão do serviço prestado a uma repetição mecânica, ou mesmo a substituição do trabalho vivo pelo trabalho objetivado na máquina. Neste caso, podemos exemplificar as propostas de vídeo-conferências e ensino à distância, em que se propõem uma ampliação, socialização ou massificação de conhecimentos mediados pela tecnologia da área da informação, em substituição da mediação presencial dos professores. Outra forma está na substituição da satisfação coletiva de certas necessidades pela satisfação individual, que exige a criação de uma massa maior de valor, oferecendo a possibilidade de se apropriar de uma massa também maior de mais-valia.

Assim, por exemplo, os transportes coletivos são substituídos pelo automóvel particular, ou os espetáculos ao vivo pela televisão e o vídeo. Se a procura social o permitisse, o capital não somente fabricaria automóveis em massa, como também exploraria em massa o trabalho de motoristas de aluguel, ou companhias de teatro em domicílio. No entanto, o fato de que muitas outras necessidades mais peremptórias, ou simplesmente menos supérfluas, ainda estejam por cobrir, impede que certos serviços possam ser explorados pelo capital na forma de préstimos individuais. Neste caso, a passagem da satisfação coletiva para a satisfação individual das necessidades em questão exige que o trabalho social destinado a isso se depreenda da forma de serviço e adote exclusivamente a forma de mercadorias materiais. O trabalho socialmente necessário para a produção dessas mercadorias é maior do que o que exigia a satisfação daquelas necessidades em forma de serviços coletivos, o que permite criar uma massa maior de valor e portanto de mais-valia, mas é menos do que exigiria sua satisfação na forma de prestações de serviços individualizadas, o que permite que ainda possa encontrar uma procura solvente e, assim, seja declarado trabalho criador de valores de uso e por isso de valor de troca (ENGUITA, 1993, p. 279).

No ensino, isto pode estar explícito na dedicação de educadores profissionais a um ensino individual generalizado, ou na exploração do serviço-ensino à domicílio ou *disque-ensino*, tanto quanto na proliferação de clínicas psicopedagógicas para atendimento individualizado, escolas específicas para aulas particulares, que oferecem serviços que a

escola cada vez menos tem conseguido realizar no âmbito coletivo, isto é, a promoção da aprendizagem e aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Assim temos o deslocamento do foco da *educação social* para a *educação individual*, tanto no âmbito da *práxis educativa* quanto no âmbito da expressão desta práxis nas idéias ou teorias educacionais, como o construtivismo e outras que focalizam a aprendizagem como uma construção individual, de base organicista.

Para Enguita (1993), é possível desde já evidenciar a penetração no ensino não só do capital de serviços, mas do capital produtor de mercadorias materiais, com base em quatro fenômenos significativos: 1. a utilização crescente na escola de materiais auxiliares produzidos como mercadorias, como livros mais caros, fichas de laboratórios de línguas altamente sofisticadas até materiais didáticos empacotados, padronizados, incluindo testes diagnósticos que reduzem o conhecimento curricular a determinadas condutas e habilidades e submetem os professores à função de meros executores; 2. a existência de subsetores parainstitucionais ou paraformais, como ensino por correspondência, baseado em livros e fitas de áudio e vídeo; 3. a combinação do aumento da força produtiva do trabalho de ensinar para além dos limites da instituição de ensino, como as universidades à distância; e 4. crescente interesse do capital monopolista em penetrar no ensino como capital produtor de mercadorias materiais desde equipamentos (fotocopiadoras, computadores etc.) até “mercadorias didáticas” (livros, programas de softwares, etc.).

Assim temos dois movimentos que, embora aparentemente contraditórios, complementam-se: a crescente massificação do ensino respaldada, na maioria dos casos, pelo discurso ideológico da ampliação das oportunidades educacionais *mínimas* a todos; e para aqueles que não forem capazes de aprender neste ensino massificado, tem-se a crescente individualização da aquisição de capacidades e habilidades cognitivas, bem como de aprofundamento de conhecimento, destinado, especialmente a quem possa pagar por estes serviços particulares.

Quando se desloca a questão de seu foco, isto é, de considerar a educação como *educação social*, tal como Vigotski e Luria a consideravam, para *educação individual*, tem-se, portanto, o processo de *privatização educativa* em que cada criança alcançará os níveis superiores em seu desenvolvimento conforme as possibilidades econômicas ou de classe. Enquanto para alguns há o desenvolvimento pleno das potencialidades, para a maioria tem-se a redução ou o abandono às suas funções psicológicas básicas ou primitivas. Tomando os estudos neuropsicológicos de Luria como base, pode-se

problematizar ainda mais, afirmando que enquanto alguns conseguirão estabelecer os sistemas funcionais mais complexos, responsáveis pela conduta humana consciente e racional, a outros caberá um subdesenvolvimento cortical e, indo ainda mais longe, segundo Mészáros (2003), o abandono à barbárie. E, para além no âmbito do discurso neoliberal e pós-moderno, são os próprios indivíduos e não a estrutura social vigente os responsáveis por este subdesenvolvimento, que vem sendo respaldado por muitas teorias sobre distúrbios/transtornos/dificuldades/problemas de aprendizagem, que utilizam uma terminologia difusa eclética e genérica.

Assim, o processo que Saviani (2004a) descreve, de que a educação escolar deve partir da heterogeneidade para, em princípio, atingir a homogeneidade em seu final, isto é, atingir a plena socialização dos bens culturais a *todos* os indivíduos, é posto de forma invertida, ou seja, pensa-se a homogeneidade no ponto de partida, com base na visão liberal de *igualdade de oportunidades*, para atingir a heterogeneidade ou desenvolvimento pleno dos *talentos* naturais individuais. A desigualdade de condições, então, é mascarada pela desigualdade natural, orgânica. O discurso ideológico, portanto, apresenta a escolarização obrigatória e *universal* como garantia da *igualdade*, embora esta seja apenas de *oportunidades* ou no mesmo ponto de partida, invertendo a equação proposta por Saviani (2004a), ou seja, o ponto final seria a diversidade, esta explicada como natural.

De acordo com o discurso ideológico escolar, postas todas as crianças no mesmo ponto de partida e dotados dos mesmos meios, suas realizações diferentes dependerão somente de suas particulares capacidades, disposições, motivações, vocações e escolhas. Se há alguma parte com desvantagem na carreira por fatores extra-escolares – familiares, culturais, sociais [...] -, a escola não pára para “compensá-los” (ENGUITA, 1993, p. 246).

O que quer garantir-se na escola, ideologicamente, é a igualdade no ponto de partida, isto é, a pretensa igualdade de tratamento dos alunos, os direitos escolares iguais, etc, que ignoram as diferenças extra-escolares e de classe, muitas vezes, *naturalizando-as* como problemas de aprendizagem ou distúrbios de aprendizagem. Assim, a igualdade é vista como ponto de partida ou de oportunidades e não de resultados, uma vez que os resultados, êxitos e fracassos são atribuídos às crianças e jovens individualmente, e não ao processo de escolarização ou mesmo à própria dinâmica societária. As regras, métodos e medidas são comuns a todos, mas as recompensas são individuais, por se estabelecerem conforme a contribuição individual dada, quer através do esforço, da competência, da

habilidade ou engenhosidade. Este quadro é a inversão absoluta do que propõe Saviani (2004a), isto é, que a diferença ou desigualdade deve ser o ponto de partida e a igualdade de acesso aos bens culturais e conhecimentos mais elaborados o ponto de chegada para todos.

No bojo do processo da privatização da educação escolar, tem-se a proliferação das clínicas de atendimento psicopedagógico e de instituições paralelas de *reforço escolar*, cujo objetivo é possibilitar a alguns o desenvolvimento pleno de suas habilidades cognitivas, desenvolvimento que deveria ocorrer no interior das instituições educativas. Aqui, àqueles que podem pagar por estes serviços, é possível superar as dificuldades que se apresentam no processo ensino-aprendizagem, sendo que aos demais que não podem pagar, resta ficar à margem do processo educativo, desenvolvendo precariamente suas funções psicológicas superiores, o que parece estar de acordo com a lógica da formação dos *inimpreáveis* (KUENZER, 2001).

Portanto, ao se pensar qual deveria ser o objetivo da pedagogia na atualidade, considera-se não poder ser outro senão o proposto por Vigotski e Luria, o de entender os processos complexos de humanização e auxiliar os educandos nessa trajetória. Tal objetivo jamais se concretizaria sem a participação fundamental dos mestres ou educadores, responsáveis pela democratização do saber, da cultura e do conhecimento, ao conduzirem a criança e o jovem a dominar o universo da linguagem escrita, as diversas ciências e suas nomenclaturas e conceitos, as artes, os valores, dotando-os de capacidades e propiciando a eles meios de orientação, comunicação, participação, reflexão e crítica. Justamente devido a este enfoque, pautado pela visão de educação como *educação social*, este processo, na atualidade, é impossível sem luta, quer no campo das idéias (teorias educacionais), quer no âmbito da *práxis educativa*.

Com base neste prisma, somente uma educação em que o conhecimento seja historicizado e contextualizado possibilitaria fazer frente às concepções alienantes e alienadoras tanto no âmbito das teorias educacionais como das teorias psicológicas sob as quais as primeiras se respaldam. Como explica Enguita (1993, p. 91), sabe-se que, nesta sociedade, “as relações monetárias, que se interpõem entre os indivíduos e baixam um denso véu sobre suas relações de produção, fazem com que os indivíduos pareçam independentes na medida em que os abstraem de suas condições reais de existência, de vida e trabalho”.

Para Enguita (1993), todos os mitos individualistas e robinsonianos da economia capitalista, que alimentam a aparente independência dos produtores que geram a propriedade privada, o mercado e a competição, precisam ser revelados em sua condição de mitos. “O homem que se faz a si mesmo, o *self made man*, é a figura metafórica mais adequada para a consciência do burguês que não pode confessar, nem se confessar a si mesmo, que ele não é a obra do seu próprio esforço, mas do esforço dos seus assalariados [...]” (ENGUITA, 1993, p. 91).

Em sua representação abstrata e em sua abstração inanimada, o indivíduo egoísta da sociedade burguesa gosta de se inflar e se transformar em átomo, quer dizer, num ser sem relações, bastando-se a si mesmo, sem necessidades, absolutamente perfeito e bem-aventurado. Mas essa abstração não é um mero produto da imaginação, nem uma mera tentativa de autojustificação ou de embelezamento da realidade, embora também o seja; e, sobretudo, a forma em que se traduz na consciência dos homens o fato de viver dentro de certas relações sociais em que cada um persegue seus próprios fins, não em colaboração com os demais, mas em oposição a eles (ENGUITA, 1993, p. 91).

Para este autor, a divisão do trabalho, ao mesmo tempo em que torna mais universal o produto do trabalho social, reduz o trabalho individual a uma unilateralidade e parcialidade cada vez maiores, isto é, enquanto o gênero humano ganha com o desenvolvimento da produção, perde o indivíduo considerado em particular, como também já demonstrou Vigotski no texto citado anteriormente. Mas este desenvolvimento unilateral não atinge somente os trabalhadores manuais, mas também os trabalhadores intelectuais por meio da hiperespecialização e da lógica produtivista.

Assim, embora o capital tenda a levar a cabo uma utilização cada vez mais universal e a assegurar um desenvolvimento crescente das forças produtivas (a ciência e a técnica, a maquinaria, a cooperação, os recursos naturais), não pode se dizer o mesmo da mais importante delas, a força de trabalho, o homem, cuja força produtiva se desenvolve de uma forma autônoma e antitética com relação a ele próprio. Assim como o capital tem uma tendência a **aumentar desmensuradamente as forças produtivas**, limita, torna unilateral, etc., **a principal força produtiva, o homem** mesmo; em suma, tende a limitar as forças produtivas (ENGUITA, 1993, p. 113, grifos do autor)

A divisão do trabalho possibilita, ainda, o surgimento e a consolidação da falsa consciência, como aponta Marx. O primeiro efeito é expresso pela visão das leis econômicas como *leis naturais*, incontroláveis pelos homens que as sentem como

catastróficas por estarem acima da vontade humana, uma maneira naturalista de consciência que se aproxima muito da compreensão do selvagem em relação à natureza. Vigotski e Luria(1996) demonstraram, em suas pesquisas interculturais, o quanto visões simplistas são superadas pelo ensino sistematizado quando adequadamente organizado, o que remete à crítica radical da práxis educativa na atualidade. Outro reflexo da divisão consiste na aparência de que as idéias dominantes não são da classe dominante, mas possuem um poder próprio que é independente das relações sociais de produção. “A superação **do natural** nos indivíduos é a superação da sua submissão a leis que atuam por sobre suas cabeças” (ENGUITA, 1993, p. 129).

O que a teoria marxiana da alienação oferece é precisamente uma genealogia da consciência, uma fundamentação materialista do processo de construção social da realidade como representação. O que Marx descobre e explica [...] é que não existem idéias simplesmente falsas da realidade, mas uma realidade falseada, invertida, alienada, etc., que provoca a representação ideológica correspondente. Em resumo: uma teoria materialista da falsa consciência (ENGUITA, 1993, p. 135).

De acordo com o autor, existem quatro aspectos que caracterizam o trabalho alienado para Marx: 1. primeiro, a alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho que é tomado por ele como estranho, com poder independente do produtor; 2. segundo, o estranhamento que se dá, em relação ao ato da produção, à própria atividade produtiva que é tomada como mortificação e não como realização; 3. terceiro, o alheamento em referente à sua vida genérica e à sua própria essência humana que lhe parece estranha; e 4. o quarto consiste no alheamento do homem em relação ao próprio homem, às relações sociais.

Nos sistemas de troca desenvolvidos, pelo contrário, os indivíduos aparecem diante de si mesmos e diante dos demais como independentes, desprovidos de qualquer vinculação de caráter pessoal e capazes de relacionar-se livremente. De fato, estão sujeitos a condições, mas estas parecem atuar de maneira fortuita e, sobretudo, não estão submetidas ao controle dos indivíduos mesmos: “apresentam-se, por assim dizer, como **condições da natureza** [...]. O caráter determinado que no primeiro caso aparece como uma limitação pessoal de um indivíduo por parte do outro, no segundo caso apresenta-se desenvolvido como uma limitação material do indivíduo, resultante de relações que são independentes dele e se apóiam sobre si mesmas.”⁷⁶ (ENGUITA, 1993, p. 143, grifo do autor).

⁷⁶ MARX, K. **Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia**. V. 1, p. 91. Madri: Siglo XXI, 5 Ed., 1976. In: ENGUITA, 1993, p. 143.

Para Enguita (1993), enquanto o fetichismo se refere exclusivamente às relações da mercadoria no mercado, a teoria da alienação se refere a todos os produtos, objetivos e não objetivos, da atividade humana, inclusive à própria ciência, visto que é a teoria da alienação de si mesmo, de sua relação com a sociedade, com os demais homens e com seu próprio eu. Neste caso, quando se assume a visão marxista, não pode haver nenhum critério pré-fixado de humanidade ou humanização, mas a diferente realização da espécie em cada um dos indivíduos que a compõe, o que, na sociedade capitalista, deixa para a imensa maioria um complexo de necessidades materiais e intelectuais não satisfeitas.

A realização de que se fala é a do ser genérico do homem, e a desumanização sua perda. Não há nenhuma natureza humana abstrata, natural ou supra-histórica a ser realizada. Trata-se, simplesmente, de saber se o homem individual se situa à altura alcançada pela espécie ou se, pelo contrário, se vê afastado em massa dela, inclusive se converte esse afastamento na condição e base dos mais elevados feitos de sua espécie (ENGUITA, 1993, p. 157).

Quando se pensa o aumento alarmante dos índices de crianças apontadas como portadoras de problemas de escolarização, especialmente nos países da periferia do capitalismo como o Brasil, a adoção do método de análise materialista-histórico e dialético, utilizado por Vigotski e Luria, impede de ir apenas à aparência do fenômeno ao justificar este aumento apenas ao aperfeiçoamento dos diagnósticos ou avanços científicos, mas auxilia entendê-lo em suas múltiplas relações ou em sua totalidade e essência, isto é, relacionando-o à crescente impossibilidade da escola, na atual etapa do capitalismo mundial, de executar adequadamente a função de transmitir a todos os conhecimentos mais elaborados pela humanidade, que se explica *mitologicamente* como um fracasso crescente de números cada vez maiores de indivíduos considerados organicamente *disfuncionais para aprender*. Ainda, se, de fato, admite-se que tais indivíduos apresentam disfunções orgânicas, isto é, cérebro íntegro, porém disfuncional, quando se adota o referencial luriano de que as funções psicológicas superiores responsáveis pelas aprendizagens mais complexas - como a leitura, a escrita, o cálculo etc - são funções de origem histórico-cultural (sistemas funcionais complexos) e não baseadas puramente na maturação biológica, mas no ensino sistematizado corretamente organizado, obriga-se, ao compreender os fundamentos sob os quais este autor se baseia, a analisar a contradição existente na sociedade atual entre, por um lado, as possibilidades de formação humana

intencional do indivíduo e do gênero humano e, por outro, as barreiras quase intransponíveis que a lógica da sociedade capitalista opõe a essa formação humana.

Este referencial faz como que se entenda que as idéias da classe dominante são as idéias dominantes de cada época, como demonstraram Marx e Engels, isto é, a classe que exerce o poder *material* dominante na sociedade é a mesma que exerce o poder *espiritual* dominante, por ter à sua disposição tanto os meios para a produção material quanto os meios para a produção espiritual. Parafraseando Vigotski (1996), as idéias dominantes expressam as relações materiais dominantes e o embate entre idéias e entre as classes nas relações sociais de produção, que são concebidos como idéias.

[...] que as idéias geradas por esses “meios para a produção espiritual” não fazem mais do que refletir idealmente, com maior ou menor fidelidade e mais ou menos mediações, a realidade das relações materiais dominantes. A segunda, que tais relações materiais dominantes, que são parte constituinte do mundo objetivo que rodeia o homem, têm por si mesmas uma eficácia ideológica própria, autônoma, sobre cuja base é possível que as elaborações dos que possuem os citados “meios para a produção espiritual” tornem-se, de resultados de gabinete, em ideologemas ou ideologias com amplo alcance na sociedade (ENGUITA, 1993, p. 162).

Assim, na sociedade capitalista, baseada fundamentalmente na troca, o interesse geral é a generalidade dos interesses da classe dominante, dos interesses egoístas e individualistas. Para Enguita (1993), historicamente, a submissão de homens e mulheres a quaisquer relações sociais de dominação e exploração nunca foi espontânea, sempre dependeu, em maiores ou menores doses, da coerção direta ou indireta, isto é, da necessidade material ou da interiorização de tais relações como necessárias, justas ou inevitáveis ou a combinação destes fatores. A escola se insere, portanto, como instituição importante neste processo de interiorização, embora também possa ter um papel no “desvelamento” ideológico.

A alienação do homem no trabalho, afirmava Marx, significa sua alienação em relação à sua vida genérica, da espécie. O nexos social – o caráter social do trabalho – não é dominado e moldado pelos homens, mas por uma minoria deles, os que personificam o capital. De um ponto de vista geral, a alheação do trabalho social em relação ao trabalhador também é a alheação da espécie, do gênero humano (ENGUITA, 1993, p.,235).

Na escola, a alheação ao gênero humano se objetiva na não aquisição por parte das crianças em idade escolar dos conhecimentos científicos e dos processos de raciocínio

elaborados pelo homem durante milhares de anos de evolução da espécie, fruto, em grande parte, do esvaziamento de conteúdos que a educação vem sofrendo, fundamentalmente a pública.

Neste ponto, é possível ir um pouco mais adiante e esclarecer que tal alheamento também se expressa no esvaziamento de conhecimento que possibilita a fragmentação e desligamento das funções que são entendidas em separado e seu não-desenvolvimento caracterizado como distúrbios específicos (Dislexias, Discalculias, Disgrafias e Disortografias, entre outras). Muitas vezes são apresentadas descrições difusas e com pouca clareza conceitual, em que predominam mais o diagnóstico por meio de testes formais do que a análise qualitativa proposta por Luria em seus estudos com lesionados, criando-se um verdadeiro fetichismo das disfunções psíquicas. Dos distúrbios acima citados, é impressionante não só o espaço ocupado por publicações sobre distúrbios da linguagem (leitura e escrita) como a preocupação com sua identificação, cada vez mais precocemente, em escolares e até pré-escolares. Isto, em uma leitura luriana, denota um fracasso cada vez maior da sociedade atual e da escola como instituição responsável pela sistematização e socialização deste saber cultural, de torná-lo acessível a todas as crianças em idade escolar. Tal problema torna-se ainda mais grave quando toma-se por base o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, em que a linguagem é considerada o instrumento mais poderoso de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da consciência, responsável pelo controle voluntário do comportamento.

Diante do exposto, fica claro que adotar uma concepção teórica no âmbito da Psicologia e da Educação que entenda o homem como ser histórico não é apenas uma *escolha individual*, como defenderiam os neoliberais e pós-modernos, mas um posicionamento político que tem desdobramentos práticos ou, dito de outra forma, desdobramentos na *práxis educativa*. Significa se opor, de forma contundente, à concepção difundida de *indivíduo pós-moderno*, na afirmação de Duarte (2004), e defender o desenvolvimento do indivíduo multilateral, diversificado e pleno de conteúdo, isto é, universal, como Marx aponta, por se relacionar com a riqueza objetiva, humana e universal, capaz de elevar suas necessidades, desenvolver suas capacidades plenas e ampliar sua sensibilidade em oposição radical ao embrutecimento egocêntrico gerado pela nova ordem do capital. De acordo com Duarte (2004, p. 223), “o capitalismo cria insatisfação porque ele produz as condições para o desenvolvimento livre e universal da

individualidade, mas frustra esse desenvolvimento ao subjugar os seres humanos ao poder do capital”.

Concorda-se com Duarte (2004, p. 223) que a:

[...] recusa do pensamento pós-moderno não decorre do fato de ele ser um produto cultural da sociedade burguesa, mas sim do fato de se tratar de uma ideologia que, em vez de valorizar aquilo que de humanizador a sociedade burguesa tenha produzido, se entrega de corpo e alma à celebração do irracionalismo, do ceticismo e do cinismo. [...] [a] radical rejeição do pensamento pós-moderno visa, entre outras coisas, a defender uma abordagem marxista que supere os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; que supere os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; que supere os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; que supere a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. Tudo isso se traduz, no que diz respeito ao campo educacional, na defesa de uma pedagogia marxista que supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade.

Para isso, é necessário o resgate urgente da função da escola como espaço educativo e, portanto, humanizador, pela adoção de uma *filosofia* que possibilite compreender o processo de desenvolvimento humano como histórico, bem como suas possibilidades. A *Filosofia* ou *Psicologia Geral* defendida por Vigotski e continuada por Luria permite fazer frente aos inúmeros discursos ideológicos que mascaram as desigualdades sociais por meio da crescente privatização da função social da escola que tem como base teorias que *naturalizam* diferenças de classe e, atualmente, as tem transformado em *problemas ou distúrbios de aprendizagem* encaminhados para tratamentos clínicos privados e individualizados. Significa, também, compreender que as dificuldades de escolarização se produzem no espaço educativo escolar e nele devem ser sanadas em sua maioria, utilizando-se dos melhores métodos e recursos pedagógicos disponíveis e que estes, por sua vez, não podem ser exclusivos e destinados a uma determinada classe que pode pagá-los, sob pena de se estar legitimando a ideologia capitalista meritocrática, além de referendar a naturalização das desigualdades sociais.

A legitimação das sociedades capitalistas é fundamentalmente meritocrática: supõe-se que a sociedade, por uns ou outros mecanismos, distribui sanções positivas ou negativas entre seus membros de acordo com seus méritos ou deméritos. Esta ideologia meritocrática é visível em quase

todas as esferas da vida social, mas especificamente na vida econômica e na escola. [...] Mercado e escola individualizam o que são relações ou diferenças de classes, convertem os problemas sociais em problemas individuais. Na escola, como no mercado, só parecem existir diferenças quantitativas, nunca qualitativas; a desigualdade, na medida em que vem à tona, aparece como distribuída ao longo de um **continuum**, não como cisão.

[...] Assim como o mercado oculta atrás de si o mundo da produção, a escola oculta as diferenças sociais. Ambos apresentam um nível de igualdade: o mercado, na medida em que na esfera da circulação não há outra coisa que intercâmbio de equivalentes, embora atrás desses valores iguais possam estar o capitalista que monopoliza os meios de produção e o operário que tem que vender sua força de trabalho; a escola, na medida em que se aproxima de ser ou parecer uma escola única ou unificada, embora esteja dando um tratamento igual a posições de partida diferentes – e, portanto, reforçando a desigualdade (ENGUITA, 1993, p. 290, grifo do autor).

Sob a cortina de fumaça da *meritocracia* e da *naturalização*, duas faces da mesma moeda, a escola vem se baseando, em grande parte, num mercado em que cada um depende de seus meios econômicos ou de sua própria habilidade de discernimento. Assim, nesta lógica do capital, a escola longe de fomentar a cooperação e o desenvolvimento, fomenta a competição destrutiva entre seus membros, estimula o trabalho individual e faz com que os conhecimentos adquiridos sejam considerados como propriedade privada, contável e acumulável por ser mensurável. Neste sentido o êxito pessoal é enaltecido, significando o fracasso dos demais, enquanto que o êxito alheio é visto como fracasso próprio. Em tal contexto, é necessário que se faça a crítica transformadora, a problematização das relações educativas de produção, com vistas a uma *práxis educativa transformadora*, mas esta não se concretiza sem a adoção de um referencial teórico que estabeleça a unidade dialética entre indivíduo/sociedade, mente/corpo e dê lugar central ao ensino sistematizado como promotor do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como tão bem afirmou Luria em todos os seus estudos.

Considerações Finais

Entende-se que esta parte do estudo é menos uma conclusão e mais a intenção de abrir novas possibilidades para o entendimento da obra luriana. Estudos que abordem não de maneira superficial e aparente, mas que abarquem a essência de seus conceitos, capaz de revelar para a sociedade atual seu potencial transformador no âmbito da Psicologia e da Educação, que, em sua teoria, transformam-se, também, numa unidade dialética.

Quando se toma como base o interesse central dos estudos de Lúria, que era a formação da consciência ou processo de humanização propriamente dito, aparentemente mais ligado à Psicologia e à Medicina, é impossível excluir a educação, sobretudo a escolar, deste processo. Compatível com sua base marxista, Lúria compreendia, como Rossler (2004) entende na atualidade, que “transformar os homens para humanizá-los, esse deve ser o lema da educação presente”. Para isso, no entanto, é necessária a humanização de suas circunstâncias, a revolução ou transformação das mesmas, sendo que “o papel da educação no processo real, objetivo, mais amplo de transformação e revolução social é justamente formar a **consciência revolucionária**”. Mas, para a formação desta consciência revolucionária, não basta qualquer teoria ou qualquer conhecimento e é “nesse sentido que a educação adquire uma orientação política e moral, isto é, deve atuar na constituição da **classe revolucionária** – transformadora” (ROSSLER, 2004, p. 89, grifo do autor).

Como defende Vázquez (1977, p. 162), “quando se trata de transformar o mundo, o que se deve fazer primeiro é rechaçar uma filosofia que com suas conseqüências práticas – como pura teoria – contribui para a aceitação do mundo e, nesse sentido, opõe-se a sua transformação”. Neste sentido, a importância de se ter demonstrado que os estudos lurianos, ao invés de justificarem e embasarem as concepções naturalizantes que explicam os problemas de escolarização, trazem elementos importantes para a crítica e superação destas concepções ao se compreender a base filosófica da qual partem.

A formação desta consciência revolucionária, apontada por Rossler (2004), Duarte (2000a/b, 2004), entre outros autores contemporâneos, vai requerer que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos científicos e filosóficos, permitindo a compreensão de sua realidade histórica e social, já que uma ação coletiva transformadora não se dá simplesmente por ações coletivas desordenadas, anárquicas e espontâneas. “Uma

ação educativa que se pretenda efetivamente marxista, isto é, de acordo com os pressupostos filosóficos, morais e políticos marxistas e, portanto, que se pretenda crítica, deve levar em conta a necessidade de transformação da vida real e da sua consciência, quer dizer, da consciência dos homens acerca desta vida” (ROSSLER, 2004, p. 97). Para isso, é necessária a eliminação de falsas representações, de ilusões, dos mitos, ou seja, a superação da consciência alienada e alienante tanto da prática quanto das concepções teóricas, em particular nas teorias psicológicas e educacionais, o que é possível com a compreensão aprofundada e contextualizada dos estudos de Luria.

É importante ressaltar que se tem claro que a educação, por si só, não é capaz de empreender a revolução ou transformação social, visto que não se defende aqui uma concepção idealista de que as idéias em si podem mudar a realidade. No entanto, o pensamento dialético permite compreender que, se as idéias por si não alteram a realidade, a realidade não se altera sem que se superem determinadas concepções, o que remete ao processo educativo como fundamental na revelação da realidade em suas múltiplas determinações, isto é, em sua *totalidade*. Para isso, é necessária a superação da compreensão do homem como mais uma espécie sujeita, em seu desenvolvimento, às condições de maturação de seu organismo biológico e, portanto, limitada por tais condições que independem de aspectos sócio-culturais, em direção a uma nova forma de entendimento do desenvolvimento e aprendizagem humanos, como um vir-a-ser. Mais do que isso, segundo Kosik (2002), é compreender a **práxis** na sua essência e universalidade como a revelação do segredo do homem enquanto ser ontocriativo, como ser que **cria** a realidade (humano-social) e que, **portanto**, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). “A **práxis** do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como **elaboração** da realidade” (KOSIK, 2002, p. 222, grifos do autor).

Nesta unidade dialética posta por Luria entre Psicologia e Educação, ambas, de acordo com Saviani (2004b), devem tomar o aluno enquanto indivíduo concreto e não empírico, como já foi mencionado anteriormente. O educando deve ser compreendido como “indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa” (SAVIANI, 2004b, p. 49) e não apenas como um dado estatístico, empírico. Neste sentido, a educação enquanto processo

de humanização não pode ater-se aos desejos e satisfações imediatas da criança, comandadas por seus impulsos naturais, mas direcionar tais impulsos e, mediante o desenvolvimento e aquisição dos instrumentos e signos culturais, aprender a controlar seu próprio comportamento, refletir sobre sua realidade objetiva, aprimorar suas funções psicológicas, apropriar-se das diversas formas de linguagem desenvolvidas pela humanidade, tal como Luria evidencia.

Quando se considera que a educação escolar deve tomar como objeto o indivíduo concreto, a que Saviani (2004b) se refere, a Psicologia capaz de dar suporte a uma práxis educativa revolucionária, portanto, deve partir do entendimento da formação do homem como ser histórico e não como uma espécie de mamífero superior. Tal como Vigotski e Luria propõem, quanto maior a complexidade das relações sociais no interior da sociedade, mais imprescindível é a educação sistematizada em dois sentidos: como garantia de continuidade e desenvolvimento do processo de humanização e como possibilidade de alteração ou superação dos entraves que impedem que este processo se dê em todos os indivíduos no interior da sociedade, isto é, em última instância, a transformação da própria sociedade. Assim, a recuperação da atuação docente como dirigente deste processo e o resgate do ensino sistematizado e planejado pelo educador, bem como dos conhecimentos científicos no interior das instituições educativas tornam-se fatores fundamentais na luta contra o esvaziamento do conhecimento produzido nos currículos escolares e do próprio papel do professor como “mestre” (FACCI, 2004) que parece ser uma das causas da epidemia de crianças classificadas como portadoras de distúrbios de aprendizagem.

É necessário que se entenda que a criança ou adolescente não se humaniza espontaneamente, que este processo não é autista, isto é, o indivíduo por ele mesmo, mas é dependente integralmente das relações sociais em que está inserido, tal como Luria propôs. Quando se analisam as relações existentes no interior da sociedade capitalista atual, como já retratada anteriormente, é possível compreender o destaque da escolarização, particularmente a pública, como um fator importante e, para muitos indivíduos, o único capaz de proporcionar o acesso aos conhecimentos mais elaborados. Conhecimentos que auxiliarão no desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou, dito de outro modo, no desenvolvimento da capacidade de analisar sua própria realidade e, portanto, de transformá-la (MANACORDA, 2000).

É na condição de possibilidade explicativa, ou abstração mediadora na análise do real, que a teoria e, portanto, a transmissão dos conhecimentos clássicos entre as gerações, assume sua máxima relevância, possibilitando o estabelecimento de relações causais inteligíveis sobre os fenômenos, na base das quais esta realidade passa a ser conhecida, compreendida e problematizada em sua essência (MARTINS, 2004, p. 67-8).

Mas, para se compreender as relações entre o cérebro e a consciência sem dicotomizar, é necessário um novo método, tal como Luria (1998c) enfatizou. Ainda hoje, fisiologistas, neurologistas e psicólogos, ao discutirem este tema, persistem em compreender a consciência como uma qualidade subjetiva primária que a pessoa experimenta diretamente e em relação a qual o mundo exterior é secundário ou apenas uma realidade derivada da consciência. Outra crítica feita por ele, perfeitamente atual, é a de que muitas investigações não são voltadas para a análise da qualidade histórica da consciência, o exame das formas básicas do reflexo consciente do mundo, em que a descrição de sua estrutura complexa e mutável, mas sim para a descoberta dos mecanismos da consciência no interior do cérebro, distinguindo as formações cerebrais ou as estruturas neuronais que, pela estimulação, as manifestações mais simples das experiências conscientes poderiam ser obtidas ou que, quando destruídas, a qualidade da “experiência subjetiva” poderia ser removida.

Esta procura dos mecanismos cerebrais da consciência “sem qualidade”, de acordo com Luria (1998c), foi assumindo caracteres diferentes nas mãos de vários pesquisadores e pouco foi esclarecedor da base cerebral real da atividade consciente humana, uma vez que o problema se assentava na base metodológica.

A consciência nunca foi um “estado interior” primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no “interior” da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda atividade vital do organismo. À medida que a forma de vida se torna mais complexa, com uma mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa dos organismos, estas formas de interação com o meio ou de reflexo ativo mudam; todavia, os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como foram estabelecidas no processo da história social devem ser procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade, estabelecidas em estágios sucessivos de desenvolvimento histórico. (LURIA, 1998c, p.194)

Assim, diferenças na atividade psicológica, que são determinadas por formas diversas de existência, dão origem a novos sistemas funcionais que estão na base do

comportamento, mais do que as propriedades internas dos neurônios. Baseando-se em Vigotski, postulou que a consciência é a “vida tornada consciente” e, sendo assim, não são os processos internos nas estruturas receptoras que se refletem na consciência, mas é o mundo exterior que sempre se reflete nela. Nesta direção, Martins (2001, p. 64, grifos nossos) afirma que a consciência pode ser entendida como “[...] um sistema de conhecimentos que **vai se formando no homem à medida que este vai apreendendo a realidade**, pondo em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, expressando as primeiras através das segundas”. Esta mesma idéia se encontra em Lukács (2004, p. 82) quando afirma que “se o sujeito [...] não for capaz de contemplar este mundo, de reproduzi-lo em seu ser em si, aquela posição de um fim que está ainda na base do trabalho mais primitivo, não poderia ter-se gestado”.

No entanto, não se pode esquecer que, em diferentes estágios do desenvolvimento, a consciência difere em sua estrutura semântica e diferentes sistemas de processos psicológicos estão envolvidos em suas operações ou estão em estágio de formação. Mas é certo que este processo não é resultado da simples maturação dos neurônios ou de um desenvolvimento espontâneo e constante, porque, desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre sob a influência da realidade objetiva (resultante da história social) e da comunicação entre crianças e adultos, a qual exige a participação íntima da linguagem, que conduz à formação da fala na criança e à reorganização radical da estrutura total de seus processos psicológicos. Neste processo, fica evidente o papel representado pela fala exterior na formação da atividade humana consciente e, posteriormente, pela fala interior, por meio da qual uma pessoa é capaz de analisar a situação, distinguir seus componentes e formular programas de ações necessárias.

Só é possível entender a consciência como uma forma complexa de recepção ativa da realidade, como Vigotski e Luria propõem, compreendendo-a como semântica e formada ao longo da história da apropriação individual da experiência cultural da humanidade, que se localiza em sistemas funcionais estruturalmente definíveis conforme seu estágio de desenvolvimento, partindo-se do método materialista-histórico.

Ao refletir o mundo exterior, indiretamente, através da fala, a qual desempenha um papel profundo não apenas na codificação e decodificação das informações, como também na regulamentação de seu próprio comportamento, o homem é capaz de executar tanto a mais simples forma

de reflexão da realidade como as mais altas formas de regulamentação de seu próprio comportamento. (LURIA, 1998c, p.221)

Mas esta “arquitetura” dos sistemas funcionais subjacentes que possibilitam o reflexo consciente da realidade não permanece constante ao longo do desenvolvimento, ou seja, o processo não está congelado, cristalizado, mas justamente é no e pelo reflexo da realidade, entendido aqui como processo, que se constituem as formas mais complexas do psiquismo humano. Só tal abordagem do problema vai além das compreensões organicistas e biologicizantes e é neste sentido que os postulados lurianos, quando entendidos em sua essência, permitem superar as concepções hoje hegemônicas no âmbito da Psicologia e da Educação.

A Psicologia Histórico-Cultural, entendida como iniciada por Vigotski e continuada por Luria e Leontiev, cuja base marxista em todo este trabalho foi evidenciada, auxilia na análise da contradição existente no interior da sociedade capitalista entre a evolução social e a individual, isto é, a oposição concreto-empírica entre a riqueza criada pela sociedade e o empobrecimento do indivíduo que levou Marx à teoria da alienação ao afirmar que: “As relações entre trabalho e as condições de trabalho invertem-se a tal ponto que não é o operário que utiliza as condições, mas elas que o utilizam” (MARX *apud* MARKUS, 1974, p. 94).

Assim, quando se considera do ponto de vista da sociedade, a história é o crescente processo de universalização e de libertação do homem, mas, na história até aqui conhecida, ela vem significando o aparecimento de indivíduos cada vez menos livres e universais e cada vez mais unilaterais, limitados, “abstratos” e “fortuitos”, uma vez que tudo o que o capitalismo moderno realizou com a produção industrial, como o desenvolvimento e ampliação das necessidades humanas e o crescimento dos meios para satisfazê-las, para a maioria dos homens, tornou-se impossível ou completamente inacessível. A Psicologia Histórico-Cultural, particularmente os estudos de Luria que afirmam a unidade dialética entre mente-corpo, indivíduo-sociedade, possibilita o entendimento de como se materializam ou não nos indivíduos [crianças, adolescentes, adultos] as conquistas alcançadas pelo gênero humano em termos de desenvolvimento, isto é, o processo de liberação ou de alienação.

Em última análise, a alienação nada mais é que uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo, na qual o efeito – que modifica e desenvolve o homem – da atividade humana apresenta-se apenas como relação social global, mas não como elemento

capaz de provocar a formação do indivíduo, o desenvolvimento da personalidade e de sua atividade. Logo, a alienação é – no sentido marxista destas noções – a ruptura, a contradição entre a essência e a existência do homem (MARKUS, 1974, p. 99).

Desta forma, as categorias filosóficas desenvolvidas por Marx, e apropriadas explícita ou implicitamente por Luria, de “essência humana” e “alienação” têm importância quando aplicadas a uma matéria histórica dada - ou a um fenômeno específico -, permitindo a definição da tendência geral do processo histórico ao analisar seus períodos fundamentais. Elas fornecem o instrumento conceitual geral para o estudo dos problemas particulares que se apresentam em determinadas épocas (MARKUS, 1974), como na atualidade, bem como os problemas de escolarização. É neste sentido que esta pesquisa oferece amplas possibilidades em termos de continuidade.

Referências

ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. *O conceito de memória na obra de Vigotski*. 2004. 149f. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP: 2004.

ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. Integração biológico-social na formação do sistema psicológico. In: *Educação e Marxismo*. Revista on-line dos educadores marxistas. n. 1, 2006. Disponível em: www.fc.unesp.br/revista_educacao. Acesso em 15/08/2006.

ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de; ANTUNES, Mitsuko Makino. A teoria vigotskiana sobre memória: possíveis implicações para a educação. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Anais... GT 20, 2005. p. 18.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio, *A cidadania negada: Política de exclusão na educação e no trabalho*. Coleção Grupos de Trabalho, CLACSO. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 35-46.

ARROYO, Miguel G. Trabalho e educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 138-165.

ARRUDA, José Jobson de A. *História moderna e contemporânea*. São Paulo: Ática, 1981.

AZENHA, Maria da Graça. *Imagens e letras, Ferreiro e Luria: duas teorias psicogenéticas*. São Paulo: Ática, 1997.

BAKHURST, David. A memória social no pensamento soviético. In: DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 229-254.

BARROCO, Sonia Mari Shima. A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. 2007. 412 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), UNESP, Araraquara, 2007.

BARROCO, Sônia Mari Shima. *Repensando a integração do portador de necessidades educativas especiais no ensino regular*. Projeto de Ensino (Texto Final), Maringá: UEM, 1998.

BEATÓN, Guillermo Arias. *Evaluación y diagnóstico en la educación el desarrollo: desde el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Laura Marisa C. Calejon, 2001.

BEATÓN, Guillermo Arias; CALEJON, Laura Marisa Carnielo. *Avaliação psicológica, os testes e o diagnóstico explicativo*. Piracicaba: G. E. Degaspari, 2002.

BETTELHEIM, Charles. *A luta de classes na União Soviética*. V. II, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

BLANCK, J. Guillermo. Teoría y método para uma ciência psicológica unificada. IN: SIGUÁN, Miquel (Coord.). *Actualidad de Lev S. Vigotski*. Barcelona: Anthropos Del Hombre, 1987. p. 102-127.

BLANCK, Guillermo. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.31-55.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. O trabalho com a literatura: memórias e histórias. CADERNOS CEDES, *Análise na Perspectiva Histórico-Cultural*, São Paulo: Papirus, n. 50, p. 84-102, 2000.

BOARINI, Maria Lúcia. *Unidades básicas de saúde: Uma extensão da escola pública ?* 1993, f. 225, Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BOWDEN, Douglas M. *Cortical organization of language functions* Department of Psychiatry and Behavioral Sciences and National Primate Research Center University of Washington. Seattle, Washington, USA. Disponível em: <http://www.wanprc.org/luria/cortical.html>. Acesso em: março de 2006.

BURGESS, Tony. Ler Vygotsky. In: DANIELS, Harry (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus, 1994. p. 31-68.

CAMARGO, Denise de. *As emoções & a escola*. Curitiba, PR: Travessa dos Editores, 2004.

CAPELLINI, Simone Aparecida; OLIVEIRA, Karina Tamarozzi de. Problemas de aprendizagem relacionados às alterações de linguagem. In: CIASCA, Sylvia Maria. *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 113-139.

CARTER, Rita. *O livro de ouro da mente: o funcionamento e os mistérios do cérebro humano*. Rio de Janeiro: EDIOURO, 2003.

CARVALHO, Diana Carvalho de. *A relação entre psicologia e alfabetização sob a óptica dos professores*. F. 296. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

CARVALHO, Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*, São Paulo: Summus, 1997. p. 11-24.

CIPOLLA, Marcelo Brandão. Um retrato de Luria. In: LURIA, Alexander R. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992. p.193-228.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COLE, Michael. Psicologia sócio-histórico-cultural: algumas considerações gerais e uma proposta de um novo tipo de metodologia genético-cultural. In: WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo; ALVAREZ, Amélia (Orgs.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artes Médica, 1998, p.161-183.

COLE, Michael. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.85-105.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. O renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola. In: *O Sucesso escolar: Um desafio pedagógico*. CADERNOS CEDES, Campinas: Papirus, n. 28, p. 23-29. 1992a.

COLLARES, Cecília Azevedo & MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. In: *O sucesso escolar: Um desafio pedagógico*. CADERNOS CEDES, Campinas: Papirus, N. 28, 1992b, p. 31-47.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, M. Aparecida A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. Problemas da literatura soviética. In: *Revista Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Caderno Especial, Ano III, n. 1, p.199-222, nov. 1967.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.

DEL RIO, Maria José. *Psicopedagogia da língua oral: um enfoque comunicativo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DEL RÍO, Pablo; ALVAREZ, Amélia. Lançando, meditando e raciocinando: as arquiteturas variáveis da mente e da ação. In: WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo; ALVAREZ, Amélia (Orgs.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artes Médica, 1998. p.184-209.

DÍAZ, Rafael M; NEAL, Cynthia; AMAYA-WILLIAMS, Marina. As origens sociais da auto-regulação. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.123- 149.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Instituto Antônio Houaiss: Objetiva Lda, 2001.

DOWNING, John. A Influência da escola na aprendizagem da leitura. In: FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita Gomes. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987. p.182-194.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas:CEDES, n. 21, p.79-115, 2000a.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000b.

DUARTE, Newton. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schon não Entendeu Luria)*. Artigo Concluído em dez 2002, encaminhado à análise pelo Comitê Editorial da Revista Educação e Sociedade (CEDES/Campinas).

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção Plênicas do Nosso Tempo).

DUARTE, Newton. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da Individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 219-242.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. *Revista da faculdade de Educação da USP*. Set/dez 2006, v. 32, n.3.

EILAM, Gavriela. The philosophical foundations of Aleksandr R. Luria's Neuropsychology. *Science in Context*. Copyright Cambridge University Press. Printed in the United Kingdom, v. 16, n 4, p. 551-577, 2003.

ELHAMMOUMI, Mohamed. Recepción de Vigotsky em América Latina. Terreno fértil para una Psicología materialista. In: GOLDER, Mario (Org.). *Vigotsky: psicólogo radical*. Buenos Aires: Mário Golder, 2001. p. 51-66.

EMERSON, Caryl. O mundo exterior e o discurso interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da língua. In: DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 139- 164.

ENGELS, F. Moral e direito. Liberdade e necessidade. IN:_____. *Anti-Duhring*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 91-100.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, K. ; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1990, v. 2.

ENGUITA, Mariano F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ESTEBAN, Maria Teresa. Repensando o fracasso escolar. *Caderno CEDES. O Sucesso Escolar: um desafio pedagógico*, Campinas: Papirus, n. 28, p. 75-86, 1992.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor ?* Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, Ângela Maria Dias. *Rompendo com a produção de uma “doença que não dói”: a experiência de alfabetização em Nova Holanda*. Dissertação de Mestrado, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 1993.

FERREIRO, Emília. Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: CASTORINA, José Antônio; FERREIRO, Emília; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl de, *Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1996. p.147-175.

FONSECA, Vítor da. *Educação especial: programa de estimulação precoce. Uma introdução à idéias de Feuerstein*. 2 ed. Ver. E aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995a.

FONSECA, Vítor da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2 Ed. Ver. E aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b.

FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luíza B.; GÓES, Maria Cecília R. de. *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1996a. p. 119-149.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996b.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas*. UFJF: 2002. p. 1-14.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de Século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 25-54.

FUNAYAMA, Carolina A. R.; PENNA, Marco Antonio. Avaliação neurológica da criança com problemas de aprendizagem. In: FUNAYAMA, Carolina A. R. (Org.). *Problemas de aprendizagem*. Campinas, SP: Alínea, 2005. p.9-26.

FURTADO, Odair. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001. p.75-93.

GARCÍA, Jesus Nicasio. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GARDNER, Howard. *A nova ciência da mente*. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa Integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de Século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 76-99.

GERBER, Adele. *Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES, Análise na Perspectiva Histórico-cultural*, São Paulo: Papyrus, n. 50, p.9-25, 2000.

GOLDER, Mario. *Reportajes contemporâneos a la psicologia soviética*. Buenos Aires: Cartago, 1986.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GONÇALVES, Vanda Maria Gimenes. Neurologia dos distúrbios de aprendizagem. In: CIASCA, Sylvia Maria. *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 33-53.

GUIMARÃES, Inês Elcione; RODRIGUES, Sônia D.; CIASCA, Sylvia Maria. Diagnóstico do distúrbio de aprendizagem. In: CIASCA, Sylvia Maria. *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 67-89.

GUREVICH, K. M. Los actos volitivos IN: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N et al. *Psicologia*. México: Grijalbo, 1960. p. 385-403.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOLZMAN, Lois Hood. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem. In: DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 83-110.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nível de leitura e matemática da maioria dos alunos é crítico**, 2000. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/rotina/saeb/news02_02.htm. Acesso em maio de 2003.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Criatividade, criação e apreciação artísticas: a atividade criadora segundo Vygotsky. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio. *Criatividade: Psicologia, educação e conhecimento novo*. São Paulo: Moderna, 2001. p.43-58.

KAGAN, Aura; SALING, Michael M. *Uma introdução à afasiologia de Luria: Teoria e aplicação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KNOX, Jane E. Prefácio. In: VYGOTSKY, Lev; LURIA Alexander R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.17-49.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Trad. Paulo Bezerra, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 111-138.

KRISTENSEN, Christian Haag; ALMEIDA, Rosa Maria Martins de; GOMES, William Barbosa. Historical development and methodological foundations of cognitive neuropsychology. *Psicol. Reflex. Crit.*, v.14, n.2, p.259-274, 2001.

KUENZER, A. . *As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão*. São Paulo, Cortez, 2001.

LACERDA, Cristina B. F. de. É preciso falar bem para escrever bem? In: SMOLKA, Ana Luíza B.; GÓES, Maria Cecília R. de. *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 63-98.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal, lógica dialética*. 2. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LECOURS, André Roch; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. *Dislexia: implicações do sistema de escrita do português*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*. v. 9, n. 2, p.247-260, 2005.

LEONTIEV, A. N. Actividade, conciencia, personalidad. Habana, Cuba: Pueblo Educación, 1975.

LEONTIEV, Aléxis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEVITIN, Karl E. A Dissolving pattern : reflections on the Life and Work of A.R. Luria. *Journal of Russian and East European Psychology*. V. 36, n. 5, p.3-75, sep.-oct. 1998a.

LEVITIN, Karl E. A dissolving pattern : reflections on the Life and Work of A.R. Luria. *Journal of Russian and East European Psychology*. V. 36, n. 6, p. 3-61, nov.-dec. 1998b.

LOUIS, Not. Prefácio. In: LURIA, Alexander R. *L'enfant retardé mental*. Toulouse: Privat, 1974.

LUKÁCS, G. *Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. *Ontologia del ser social: El trabajo*. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

LURIA, Alexander R. Experimental analysis of the development of voluntary action in children. *University of Moscow*. 22/VII, r. 3ak nº 1800, 1957. p. 03-10.

LURIA, Alexander R. Psychopathological research in the U.R.S.R. *Psychology in the Soviet Union*. London: Routledge e Kegan paul LTD. p. 279-287, s.d.

LURIA, Alexander R. *The nature of human conflicts: or emotion, conflict and will*. New York: Liveright Publishers, 1932.

LURIA, Alexander R. Speech development and the formation of mental processes. In: LEONTIEV, A. N.; LURIA, A.R.; SMIRNOV, A. A. AUTOR *A Handbook of contemporary soviet psychology*. Developmental Psychology. New York, London: Basic Books Publishers, 1969a. p.121-161.

LURIA, Alexander R. The neuropsychological study of brain lesions and restoration of damaged brain functions. In: LEONTIEV, A. N.; LURIA, A.R.; SMIRNOV, A. A. *A Handbook of contemporary soviet psychology*. Abnormal and social psychology. New York, London: Basic Books Publishers, 1969b. p. 277-301.

LURIA, Alexander R. The functional organization of the brain. *SCIENTIFIC AMERICAN*, v. 222, n. 3, p. 66-78, maio 1970a.

LURIA, Alexander R. *Traumatic aphasia: its syndromes, psychology and treatment*. Paris: The Hague Mouton, 1970b.

LURIA, Alexander R. *El hombre com su mundo destrozado*. Argentina: Granica, 1973.

LURIA, Alexander R. *L'enfant retardé mental*. Toulouse: Privat, 1974.

LURIA, Alexander R. *Las funciones corticales del hombre*. Habana: Orbe, 1977.

LURIA, Alexander R. *El cérebro em acción*. 2. ed. rev. Barcelona: Fontanella, 1979a.

LURIA, Alexander R. *El cérebro humano y los procesos psíquicos: análisis neuropsicológico de la actividad consciente*. Barcelona: Fontanella, 1979b.

LURIA, Alexander R. *Fundamentos de neurolingüística*. Barcelona: Toray-Masson, 1980a

LURIA, Alexander R. *Higher cortical functions in man*. 2 ed. rev. exp. New York: Basic Books, 1980b.

LURIA, Alexander R. *Los procesos cognitivos. Analisis sócio-historico*. Barcelona: Fontanella, 1980c.

LURIA, Alexander R. *Neuropsicología de la memória*. Madrid: H. Blume, 1980d.

LURIA, Alexander R. *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1981.

LURIA, Alexander R. La Psicología como ciência histórica. In: VIGOTSKI, L.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. *El Proceso de Formación de la Psicología Marxista*. Moscou: Progreso, 1989, p. 330-344.

LURIA, Alexander R. *Curso de psicologia geral*. 2. ed., v. I , II e III, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.

LURIA, Alexander R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY et al. *Psicologia e pedagogia : bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991b, p.121-141.

LURIA, Alexander R. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, Alexander R. *Curso de psicologia geral*. 2. ed., v. IV, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994a.

LURIA, Alexander R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1994b.

LURIA, Alexander R. The problem of the cultural behavior of the child. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan (Orgs.). *The Vygotsky reader*. Cambridge, USA: Blackwell Publishers, 1994c. p.46-56.

LURIA, Alexander R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998a. p. 85-102.

LURIA, Alexander R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998b. p. 39-58.

LURIA, Alexander R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998c. p.191-227.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998d. p.143-190.

LURIA, Alexander R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998e. p.21-38.

LURIA, Alexander R. *A mente e a memória: um pequeno livro sobre uma vasta memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LURIA, Alexander R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. 2. reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LURIA, Alexander R.; MAJOVSKI, Lawrence V. Basic approaches used in american and soviet clinical neuropsychology. *American Psychologist*, v. 32, n. 11, p. 959-968, nov. 1977.

LURIA, Alexander R.; YUDOVICH, F. IA. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACHADO, Adriana Marcondes. *Reinventando a avaliação psicológica*. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 73-90.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, Elenita; ROCHA, Marisa Lopes da; PROENÇA, Marilene (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 143-168.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 2000.

MARKUS, Gyorgy. *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, L. M. *Análise do processo de personalização de professores*. 276 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2001.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 53-74.

MARX, Karl. *Elementos fundamentales para la critica de la economia política*.v. I México: Siglo XXI de España, 1971.

MARX, Karl. *Manuscritos economia y filosofia*. 11 ed. Madri: Alianza, 1985.

MARX, K. Para a crítica da economia política. In: _____ *Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos*. V. 1, São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 03-25. (Os Pensadores).

MARX, K. O processo de trabalho e processo de valorização. In: _____ *O Capital*. Livro 1 Tomo 1. São Paulo, Nova Cultural, 1985. p. 149-163. (Os Economistas).

MARX, Karl. *Introdução à Crítica do Direito de Hegel*. 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/criticafilosofiadireito/00-introducao.htm> , Acesso em: maio de 2005.

MARX, K. & ENGELS. *A ideologia alemã*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MENECACCI, Luciano. Luria: a unitary view of human brain and mind. In: *Cortex*. N. 41, p. 816-822, 2005. (Historical Paper).

MÉSZÁROS, István. *O século XXI: Socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.

MINDRISZ, Rosely Katz. *A tirania do QI: o quociente de inteligência na caracterização do indivíduo deficiente mental*. Dissertação de Mestrado em Distúrbios da Comunicação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

MOLL, Luis C.; GREENBERG, James B. A criação de zonas de possibilidades combinando contextos sociais para a instrução. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 313-339.

MORAES, Maria Célia Marcondes Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T1722216449491.DOC>>. Acesso em: 20 maio 2003.

MORAIS, Antonio Manuel Pamplona. *Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: EDICON, 1986.

MOURA, Tania Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: Edufal, 2004.

MOYSÉS, Lucia. *Aplicações de Vygotsky à educação matemática*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MUKHINA, V. Desenvolvimento da vontade. In: _____ *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 219-232.

NAZAROV, B. A.; GRIDNEVA, O. V. Luzes e Sombras na História do Teatro Soviético. *REVISTA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, ano III, Caderno Especial n.1, p.223-242, nov. 1967.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Loyola, 2002.

NOVO AURÉLIO. *O dicionário da língua portuguesa. Séc XXI*. São Paulo: Editora Nova Fronteira, Copyright 1990-2000, Microsoft Corp. versão 3.0.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antônio; Ferreiro, Emília; LERNER, Delia; Oliveira, Marta Kohl de, *Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1996. p. 51-84.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 4. ed., São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e Aprendizagem. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 22, Caxambu, 1999.

PAIVA, Carmem. Lízia. Nagel. *Indivíduo e sociedade: uma contribuição ao estudo dos comportamentos*. Dissertação de Mestrado (Fundamentos da Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2001.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. São Paulo: Plexus, 1994.

PALANGANA, Isilda Campaner. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. CADERNOS CEDES, *Implicações pedagógicas do modelo Histórico-cultural*, n. 35, São Paulo: Papirus, 1995. p.15-28.

PANOFISKY, Carolyn; JOHN-STEINER, Vera; BLACKWELL, Peggy J. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 245-260.

PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia: uma introdução à crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.^a Queiroz, 1990.

PAZZINATO, Alceu L.; SENISE, Maria Helena V. *História moderna e contemporânea*. São Paulo: Ática, 1993.

PEDROSA, Mário. *Revolução e cultura*. REVISTA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Nov 1967, ano III, Caderno Especial n.1, p. 285-304, nov.1967.

PINKEVICH, Alberto. *Las modernas teorías pedagógicas y la nueva educación en la U.R.S.S*. Filosofía Técnica y Realizaciones, México: Frente Cultural, 1937.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*. V. 9, n. 2, p.303-312, 2005.

PROENÇA, Marilene. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar a luz da perspectiva Histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denize Trento R. & REGO, Teresa Cristina (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.177-196.

PUZIRÉI, A . Prefácio. In: VIGOTSKI, L.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. *El proceso de formacion de la psicologia marxista*. Moscu: Progreso, 1989. p. 3- 40.

RATNER, Carl. *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

REGO, Teresa Cristina. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 47-76.

ROCCO, Maria Thereza F. *Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro*. CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, n. 75, p. 25-34, nov. 1990.

ROMANELLI, Egídio José; RIECHI, Tatiana Izabele Jaworski de Sá e col. Análise do processo de adaptação e padronização da bateria neuropsicológica Luria-Christensen para a população brasileira. *Revista Interação*. Curitiba, v. 3, p. 61-78, jan./dez. 1999.

ROSA, Alberto; MONTERO, Ignácio. O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 58-83.

ROSSLER, João Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da Individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 75-120.

RUEDA, Robert. Desempenho assistido no ensino da escrita a estudantes com distúrbios de aprendizagem. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 393-416.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. *Do senso comum à consciência filosófica*. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

SAVIANI, Demerval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b. p. 21-52.

SCHNEIDER, Dorith *Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio*. In: VELHO, Gilberto. *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SETÚBAL, M. A. A língua escrita numa perspectiva interacionista: embates e similaridades. *Idéias 20 – Construtivismo em Revista*. São Paulo: FDE, 1993. p. 95-104.

SIGUÁN, Miquel. Actualidad de Vigotski. In: SIGUÁN, Miquel (Coord). *Actualidad de Lev S. Vigotski*. Barcelona: Anthropos Del Hombre, 1987. p. 9-19.

SILVA, Flávia Gonsalves da. *Os conceitos de Vigotski no Brasil: uma análise da produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica:SP, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. *Identities Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 236-250.

SHUARE, Marta. *La psicologia soviética tal como la veo*. Moscou: Progreso, 1990.

SMIRNOV, A. A; RUBINSTEIN, S. L; LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV, B.M et al. *Psicologia*. México: Tratados y Manuales Grijalbo, 1960.

SOUSSUMI, Yusaku. O que é neuro-psicanálise. *Cienc. Cult.*, v. 56, n. 4, p.45-47, out./dec. 2004.

SOUZA Marilene Proença Rebello de. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello de Souza; MACHADO, Adriana Marcondes (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997. p.17-34.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A queixa na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, Elenita; ROCHA, Marisa Lopes da; PROENÇA, Marilene (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.105-142.

SPRINGER, Sally P.; DEUTSCH, Georg. *Cérebro esquerdo, cérebro direito*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi. Avaliação neuropsicológica nos distúrbios de aprendizagem. In: CIASCA, Sylvia Maria. *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 91-111.

TEIXEIRA, Edival. *Vygotski e o materialismo dialético: Uma introdução aos fundamentos da psicologia histórico-cultural*. Pato Branco – PR: FADEP, 2005.

TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas. Aspectos acadêmicos e sociais do transtorno do déficit de atenção. In: CIASCA, Sylvia Maria. *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.204-220.

TULESKI, Silvana Calvo. *Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida*. (Mestrado em Fundamentos da Educação), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 1999.

TULESKI, S. C. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: EDUEM, 2002.

TULESKI, S. C. Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 121-143.

VALSINER, Jaan; VAN DER VEER, René. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. Ação e representação mental no desenvolvimento da criatividade. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio. *Criatividade: Psicologia, educação e conhecimento novo*. São Paulo: Moderna, 2001. p.79-96.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, Lev S. *Fundamentos de defectologia*. Obras Completas, t. 5, Havana: Pueblo y Educación, 1989.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. O significado histórico da crise da Psicologia. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 203-417.

VIGOTSKI, L.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. *El proceso de formacion de la psicologia marxista*. Moscu: Progreso, 1989.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*. V. I, Madrid: Visor, 1982.

VYGOTSKI, Lev S. *Conferencias sobre psicologia*. v. II, Obras Escogidas. Madri: Visor, 1993. p. 349-450.

VYGOTSKI, Lev. S. *El problema do desenvolvimiento de las funciones psicologicas superiores*. V. III, Obras Escogidas, Madri: Visor, 1995. p. 11-46.

VYGOTSKY, Lev S. *A transformação socialista do homem*. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória, julho 2004, Disponível em: <http://www.marxists.org/> . Acesso em: junho de 2006.

VYGOTSKY, Lev; LURIA Alexander R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander. Introduction to the russian translation of Freud's beyond the pleasure principle. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan (Orgs.). *The Vygotsky reader*. Oxford, USA: Blackwell Publishers, 1994a. p.10-18.

VYGOTSKY, Lev S. & LURIA, Alexander R. Tool and symbol in child development. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan (Orgs.). *The Vygotsky reader*. Cambridge, USA: Blackwell Publishers, 1994b. p. 99- 173.

WERTSCH, James V. A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.107-121.

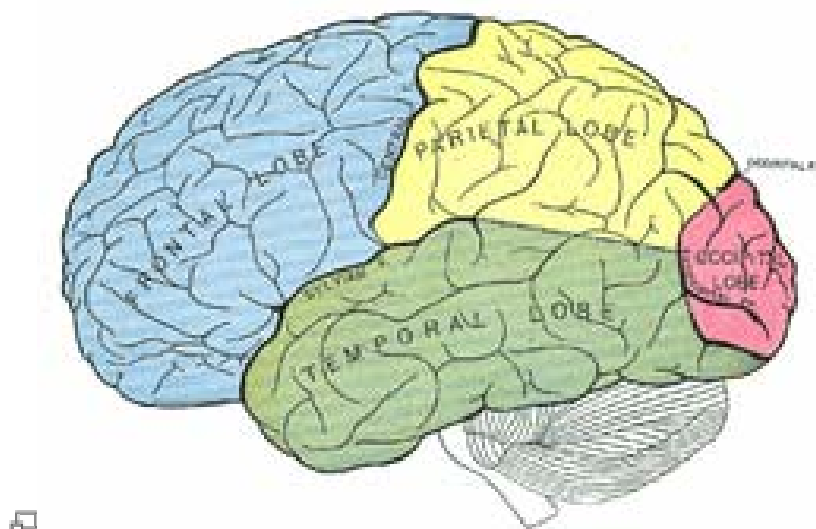
WERTSCH, James V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo; ALVAREZ, Amélia (Orgs.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artes Médica, 1998. p. 56-71.

WERTSCH, James V.; TULVISTE, Peeter. L. S. Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea. In: DANIELS, Harry (Org.). *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.61-82.

WORTIS, Joseph. *La psiquiatria soviética*. Buenos Aires: El Ateneo, 1953.

Anexos

A. Regiões do cérebro: temporal, parietal, occipital e frontal

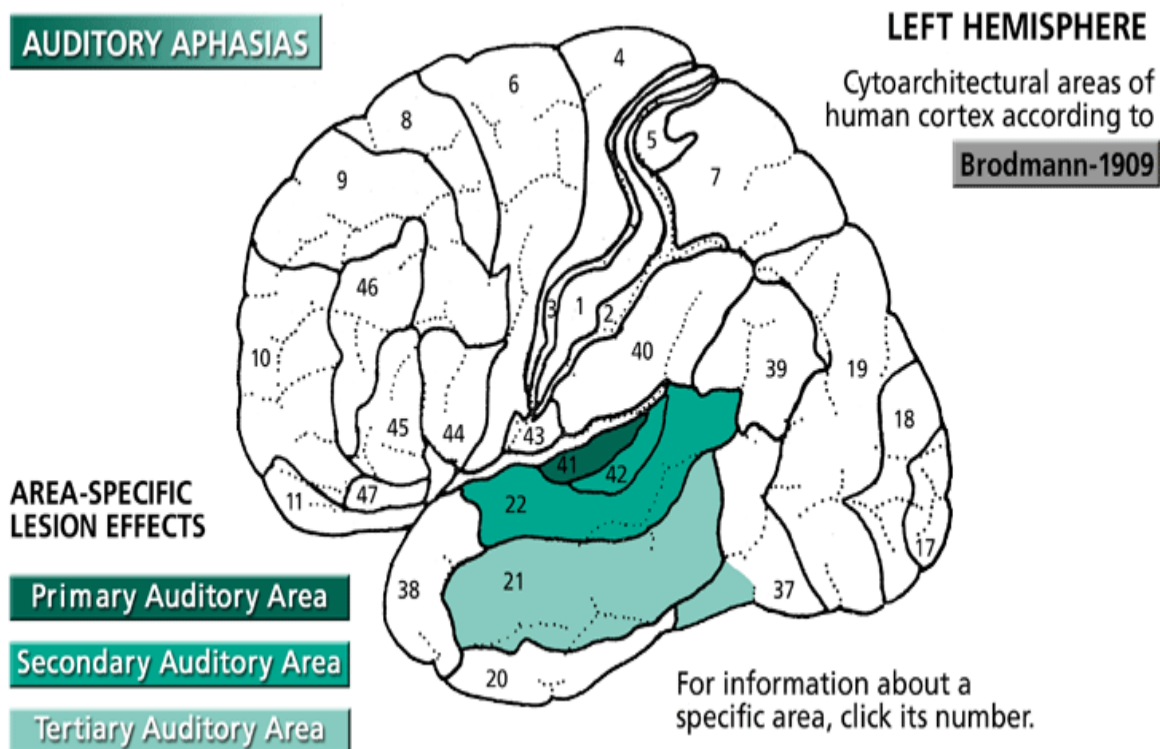


Lobos Cerebrais

	Lobo Frontal
	Lobo Parietal
	Lobo Temporal
	Lobo Occipital

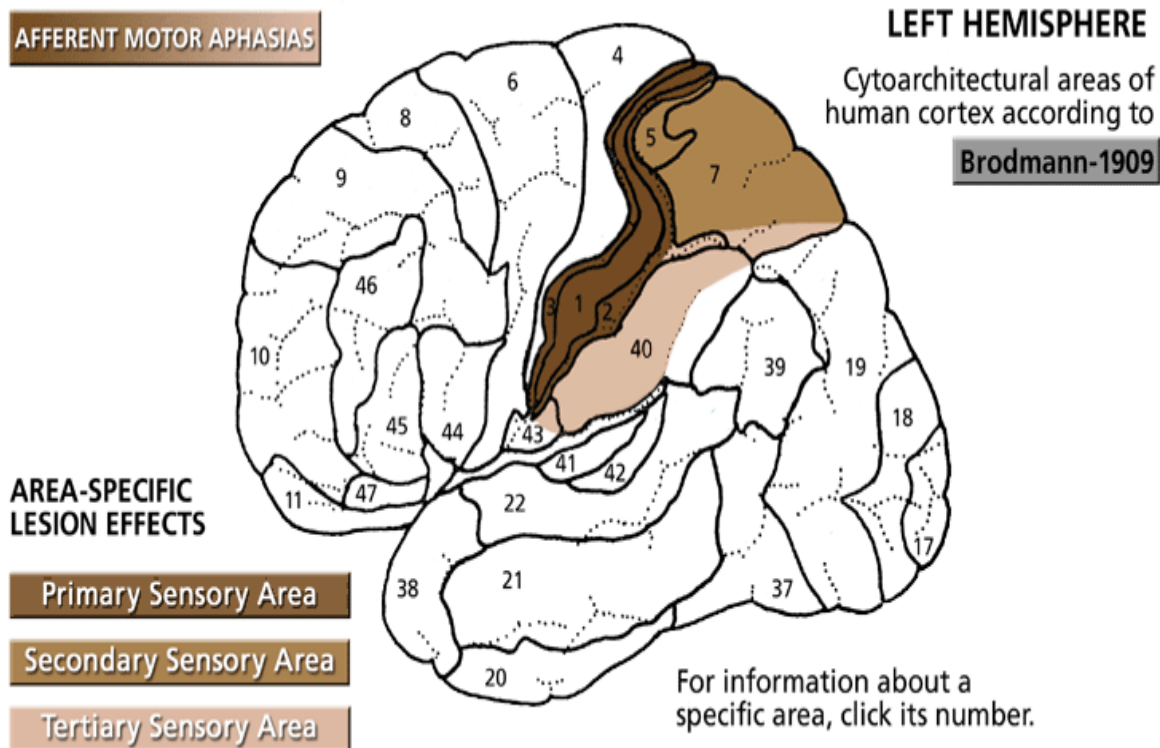
FONTE: Wikipédia, a enciclopédia livre, *Córtex cerebral e lobos cerebrais*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9rebro>. Acesso em: fevereiro de 2007.

B. Afasia acústica temporal



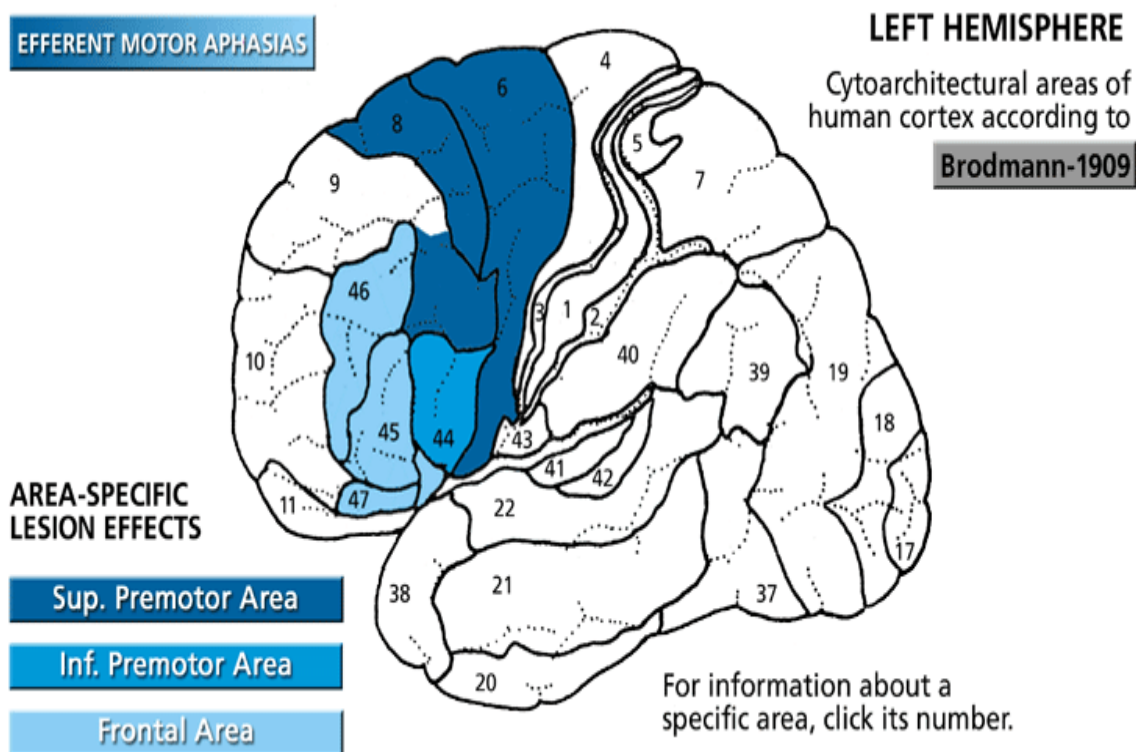
FONTE: BOWDEN, Douglas M. *Cortical organization of language functions* Department of Psychiatry and Behavioral Sciences and National Primate Research Center University of Washington. Seattle, Washington, USA. Disponível em: <http://www.wanprc.org/luria/cortical.html>. Acesso em: março de 2006.

C. Afasia motora aferente ou apráxica



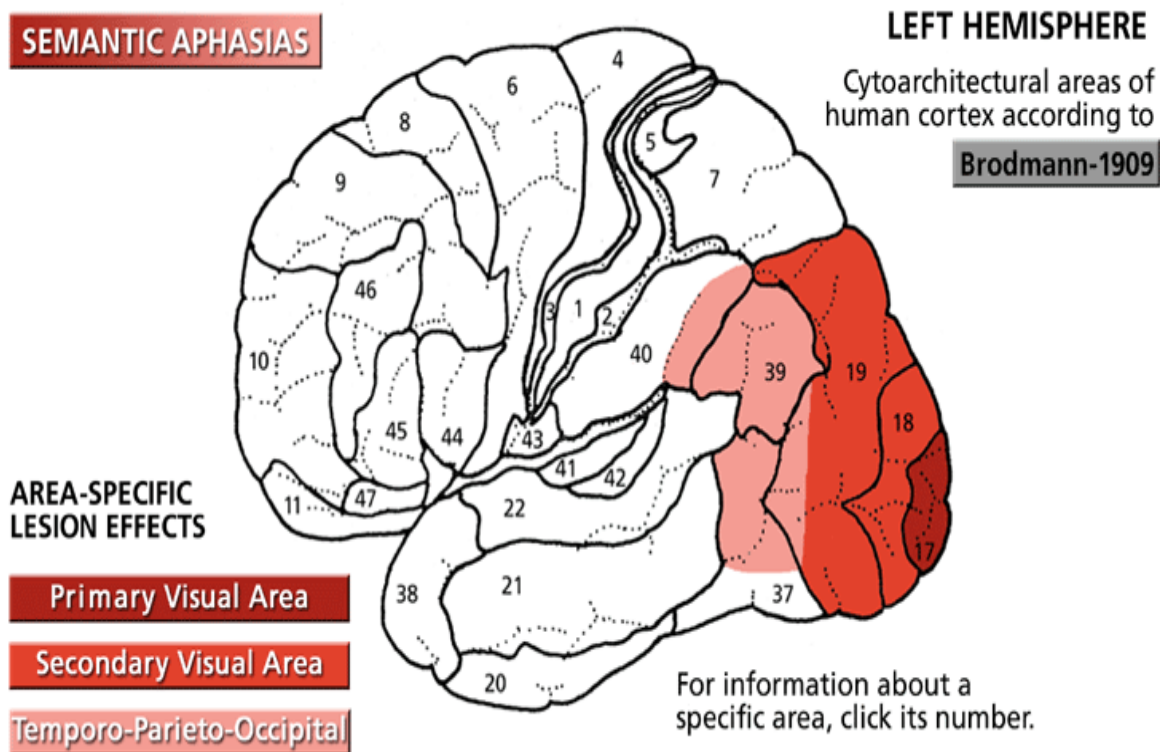
FONTE: BOWDEN, Douglas M. *Cortical organization of language functions* Department of Psychiatry and Behavioral Sciences and National Primate Research Center University of Washington. Seattle, Washington, USA. Disponível em: <http://www.wanprc.org/luria/cortical.html>. Acesso em: março de 2006.

D. Afasia motora eferente ou cinética



FONTE: BOWDEN, Douglas M. *Cortical organization of language functions* Department of Psychiatry and Behavioral Sciences and National Primate Research Center University of Washington. Seattle, Washington, USA. Disponível em: <http://www.wanprc.org/luria/cortical.html>. Acesso em: março de 2006.

E. Afasia semântica



FONTE: BOWDEN, Douglas M. *Cortical organization of language functions* Department of Psychiatry and Behavioral Sciences and National Primate Research Center University of Washington. Seattle, Washington, USA. Disponível em: <http://www.wanprc.org/luria/cortical.html>. Acesso em: março de 2006.

F. Diagramas e esquemas articulatórios

De fonemas



/a/



/e/



/i/



/o/



/u/



/p/



/b/



/m/



/k/



/g/



/l/



/t/



/d/



/n/



/r/



/s/



/z/



/x/



/j/



/f/



/v/

Legenda

— cordas vocais fechadas

~~~~~ ar atravessando o nariz

~~~~~ vibração das cordas vocais

V rápida descarga respiratória

• garganta

De sílabas



/m/

-



/a/



/m/

-



/u/

De palavras



/b/

-



/o/

-



/l/

-



/a/



/s/

-



/i/

-



/n/

-



/o/

De sílabas complexas

Ditado

P

R

O

P

O

R

Diagrama



Escrita

p

r

o

p

o

r

G. Diagramas de preposições e frases

De relações expressas por preposições:



abaixo do triângulo



abaixo do círculo



acima do triângulo



acima do círculo

Diagramas para construção de sentenças:



Sujeito (S)



Predicado (P)



Objeto (O)



O homem

pede

o pão



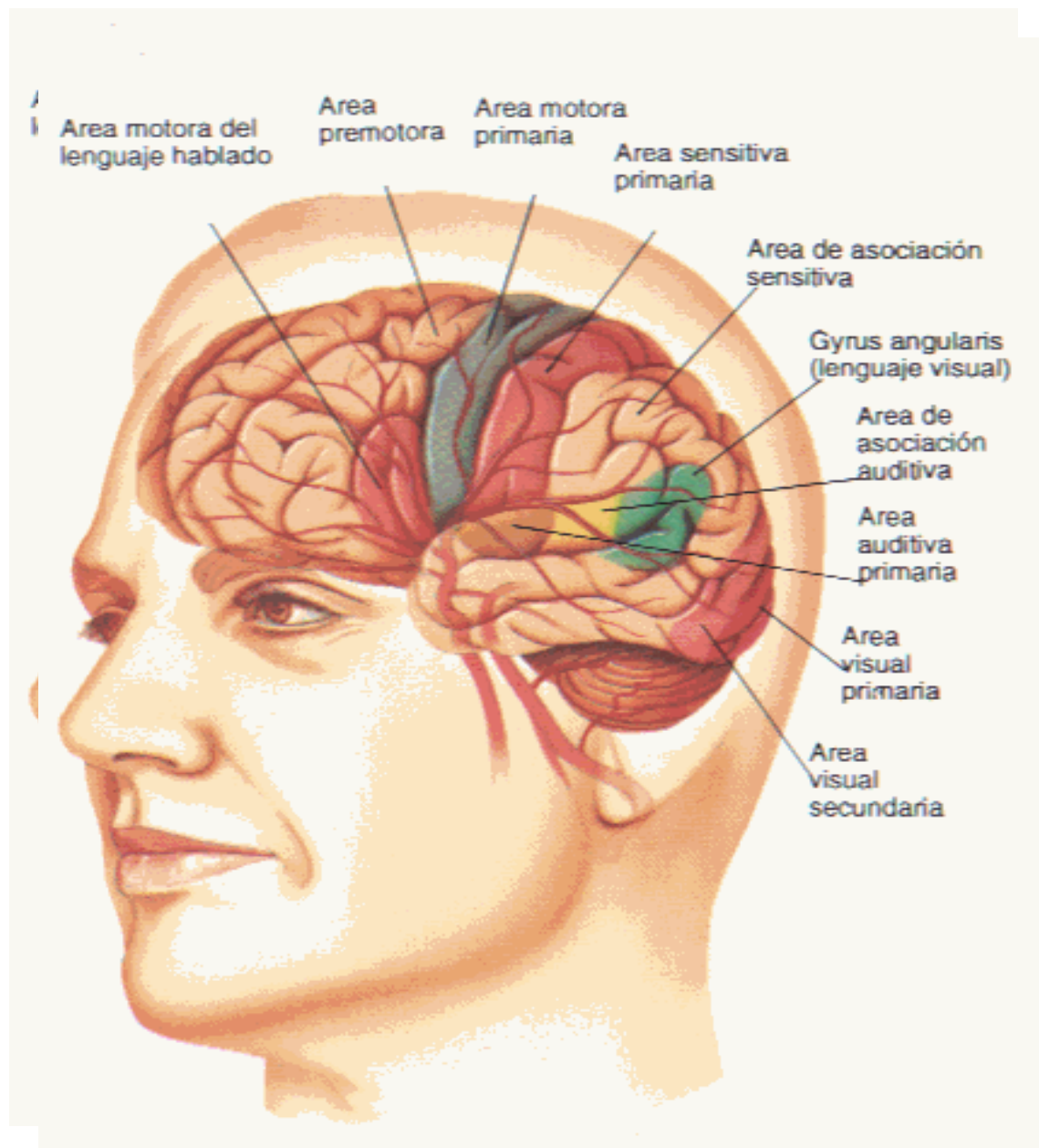
O menino

bate

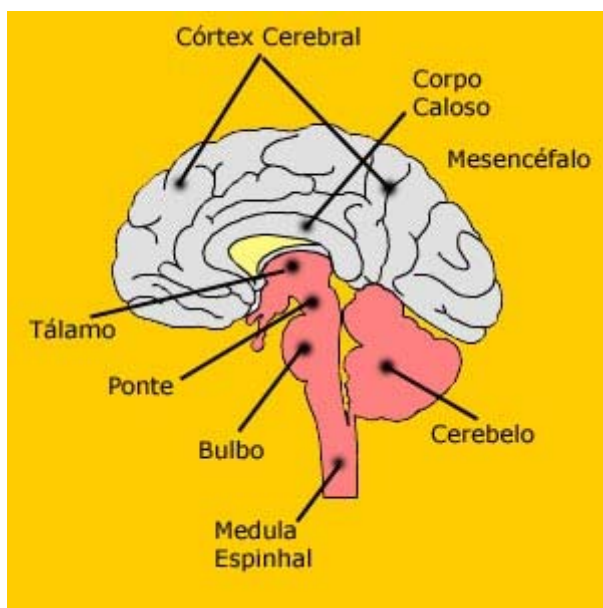
no cachorro

FONTE: LURIA, Alexander R. *Traumatic Aphasia: its syndromes, psychology and treatment*. Paris: The Hague Mouton, 1970b. Adaptação para o português realizada pela autora. Desenhos de Laila Ferri.

H. Sistemas Funcionais e suas áreas



I. Primeiro sistema funcional



As estruturas pertencentes ao primeiro sistema estão na cor rosa.