

Entrevista / *Interview*



Dos desafios para a psicologia histórico-cultural à reflexão sobre a pesquisa nas ciências humanas: entrevista com Pablo del Río

Teresa Cristina Rego¹
Elizabeth dos Santos Braga¹

Resumo

O texto apresenta reflexões instigantes de Pablo del Río Pereda, renomado professor espanhol da Faculdade de Humanidades, Comunicação e Documentação da Universidade Carlos III de Madri, editor e revisor (em conjunto com Amelia Álvarez) da Coleção *Obras Escogidas*, de Lev Semienovitch Vigotski, e presidente da *Fundación Infancia y Aprendizaje* (FIA). Considerado um dos principais responsáveis pela divulgação dos trabalhos de Vigotski no mundo ocidental, Pablo del Río é muito respeitado no cenário acadêmico internacional pelo fato de ser um profundo conhecedor e intérprete da chamada psicologia histórico-cultural. Nessa linha, tem desenvolvido e coordenado importantes projetos de investigação em diversas universidades e instituições, como a Universidade Complutense de Madri (Grupo GOMEL), a Universidade de Salamanca (*Centro Tecnológico de Diseño Cultural*) e a própria *Fundación Infancia y Aprendizaje*. Atualmente dirige o *Laboratorio de Investigación Cultural* (LIC) e o *Master Oficial Universitario en Investigación Aplicada a Medios de Comunicación*. A entrevista foi realizada em agosto de 2012. Por um lado, o relato de Pablo del Río expressa a solidez de sua formação, sua erudição e sua experiência como investigador da psicologia; por outro, revela o perfil de um intelectual inquieto e crítico, capaz de analisar com rigor e abertura as vicissitudes de nosso tempo. Assim, as reflexões apresentadas oferecem ricos subsídios para o debate acerca dos desafios atuais da psicologia e das ciências humanas de modo geral.

Palavras-chave

Psicologia histórico-cultural – Vigotski – Ortodoxia marxista – Ciência e produção de conhecimento na contemporaneidade – Neurogênese.

¹ Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
Contatos: teresare@usp.br;
elizabeth.braga@usp.br

Challenges to the historical-cultural psychology to reflect on the research in the humanities: Interview with Pablo del Río

Teresa Cristina Rego¹
Elizabeth dos Santos Braga¹

Abstract

The text presents compelling reflections of Pablo del Río Pereda, a renowned Spanish professor of Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid, editor and reviewer (along with Amelia Álvarez) of the Collection Obras Escogidas by Lev Vygotsky Semienovitch, and president of Fundación Infancia y Aprendizaje (FIA). Considered one of the main scholars responsible for the dissemination of Vygotsky's work in the Western world, Pablo del Río is highly respected in the international academic scene as an expert and interpreter of the so-called cultural-historical psychology. Along this line, he has developed and coordinated major research projects at various universities and institutions, such as Universidad Complutense de Madrid (Grupo GOMEL), Universidad de Salamanca (Centro Tecnológico de Diseño Cultural) and Fundación Infancia y Aprendizaje itself. He directs Laboratorio de Investigación Cultural (LIC) and Master Oficial Universitario en Investigación Aplicada a Medios de Comunicación. The interview was conducted in August 2012. On the one hand, Pablo del Río's account expresses his solid training, erudition and experience as a psychology researcher. On the other hand, it reveals the profile of a restless intellectual and critic, who is able to analyze with rigor and openness the vicissitudes of our time. Thus, the reflections presented here offer rich resources for the debate on the current challenges for psychology and the humanities in general.

Keywords

Cultural-historical psychology – Vygotsky – Marxist orthodoxy – Science and knowledge production in contemporaneity – Neurogenesis.

¹- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brazil.
Contacts: teresare@usp.br;
elizabeth.braga@usp.br

Apresentação



Nascido em 1944, na Espanha, Pablo del Río Pereda é professor da Faculdade de Humanidades, Comunicação e Documentação da Universidade Carlos III de Madri desde 1995. Antes, lecionou na Universidade de Salamanca, de 1993 a 1995, e na Universidade Complutense de Madri, de 1976 a 1993. Nessa última, formou-se em Filosofia, Comunicação e Psicologia em 1976 e doutorou-se em Psicologia em 1987. Leciona na graduação e na pós-graduação em várias disciplinas relacionadas a comunicação, educação e psicologia, no território interdisciplinar da psicologia cultural do desenvolvimento humano.

Um dos principais estudiosos e divulgadores da perspectiva histórico-cultural em psicologia, ele foi editor e revisor (juntamente com Amelia Álvarez) da Coleção *Obras Escogidas*, de Lev Semienovitch Vigotski, publicação que garantiu a muitos pesquisadores latino-americanos o contato com obras do autor traduzidas do russo para o espanhol. Seu empenho na divulgação do pensamento científico histórico-cultural vem de longa data e foi impulsionado, de certo modo, por restrições e problemas existentes no contexto da pós-ditadura franquista, quando ele ainda era estudante de graduação.

Pablo del Río tem também um trabalho de destaque no campo editorial mais amplo, sendo reconhecido no contexto europeu e norte-americano. Em 1976, criou o grupo *Aprendizaje*, mais uma vez junto com Amelia Álvarez – sua

companheira de vida, estudo e trabalho – e com outros notáveis colegas, publicando revistas científicas, livros e ferramentas de diagnóstico e reeducação, e iniciando um núcleo de investigação do desenvolvimento cultural (CIEDH: *Centro de Investigaciones sobre Educación y Desarrollo Humano*). Em 1993, a iniciativa transformou-se na *Fundación Infancia y Aprendizaje* (FIA),¹ instituição responsável pela publicação de vários periódicos – como *Infancia y Aprendizaje* e *Cultura y Educación* – e de importantes obras de autores clássicos e contemporâneos. Essa fundação, da qual Del Río é presidente, desenvolve ações de investigação, produção e publicação de conhecimento científico sobre o desenvolvimento humano, com ênfase na cultura, na psicologia e na educação. Atua, ainda, na formação profissional e universitária, na organização de congressos e seminários, bem como no apoio a sociedades científicas. Na FIA, ele mantém um programa denominado *Futuros Humanos*, que se dedica à investigação sobre as mudanças do desenvolvimento infantil e humano nos contextos culturais em transformação e sobre os novos problemas que acompanham essas mudanças.

O pesquisador foi um dos fundadores da *Society for Sociocultural Research*, organização responsável pela divulgação e pela ampliação dos estudos na perspectiva histórico-cultural, tendo atuado como membro da comissão organizadora dos congressos realizados em Madri (1992), Genebra (1996) e Campinas (2000). Posteriormente, tal organização fundiu-se à *International Society for Cultural Research and Activity Theory* (ISCRAT), mais ligada às bases epistemológicas e metodológicas da Teoria da Atividade, dando origem à *International Society for Cultural and Activity Research* (ISCAR).

Ao longo dos anos dedicados à pesquisa, ele coordenou inúmeros projetos de investigação, cujos propósitos sempre estiveram pautados nos seguintes objetivos: 1) **compreender a gênese biocultural da mente humana**; 2) **perceber e ressaltar (pôr em evidência empírica e teórica) as**

1- O endereço eletrônico da *Fundación Infancia y Aprendizaje* é <<http://www.fia.es>>.

mudanças evolutivas no fato humano que ocorrem hoje e sua projeção para o futuro perante a ação científica e a influência de contextos e marcos de desenvolvimento evolutivo de crianças e jovens, a transformação (deterioração, dissolução e, às vezes, preservação) das culturas tradicionais e do tecido neuropsicológico externo, bem como a aparição de novas ecologias (físicas e do imaginário) com a mudança dos entornos humanos; 3) compreender a arquitetura psíquica distribuída (interna-externa) das funções superiores e desenvolver meios para seu diagnóstico (eco-neuropsicologia) e para sua melhor construção (desenho cultural e desenho educativo cultural).² A importância de tais projetos para os problemas que se apresentam atualmente nos campos da psicologia e da educação pode ser sentida pelas temáticas abordadas, tais como: a dieta audiovisual e seu papel na construção da realidade e do imaginário; a importância dos contextos de desenvolvimento e das atividades infantis para a construção da atenção; os efeitos da dieta televisiva sobre o desenvolvimento infantil e juvenil, especialmente em relação a problemas de atenção; os meios de comunicação e a construção de identidades culturais. Sua preocupação não é apenas detectar problemas causados pelas condições atuais de produção, uso e recepção dos meios de comunicação, mas propor, nesse mesmo ambiente, um desenho estratégico de alternativas (DEL RÍO; ÁLVAREZ; DEL RÍO, 2004). Segundo o autor, as direções e os objetivos das investigações, muitas delas em equipe, têm passado por muitas dificuldades de financiamento, mas os pesquisadores prosseguem com trabalhos próprios e com orientações de teses de doutorado e demais pesquisas de alunos.

Questionado sobre os autores e as escolas de pensamento que marcaram sua formação, Pablo del Río menciona René Zazzo,³ mestre que lhe apresentou a psicologia de Henri Wallon, marcada pela abordagem da pessoa

2- Essas e outras informações sobre sua trajetória constantes neste texto foram transmitidas pelo próprio autor, por e-mail.

3- Psicólogo francês (1910-1995) que atuou principalmente na área da psicologia da criança.

como um todo e pela busca do humano tanto no âmbito biológico, quanto no âmbito social. Além disso, segundo o próprio autor, a orientação de Zazzo levou-o a considerar desde os problemas gerais do diagnóstico do desenvolvimento humano até a singularidade das pessoas. Já sua vinculação com a escola histórico-cultural foi sobretudo virtual e se deu por meio de leituras, as quais tiveram início pela obra de Luria. Simultaneamente, seu grupo leu e, em alguns casos, editou obras dos estudiosos soviéticos Luria, Leontiev, Elkonin, Galperin, Davidov, Zaporozhets e, principalmente, do próprio Vigotski. Mais tarde, ele teve influência da obra de autores como Heinz von Foerster,⁴ Von Uexküll⁵ e Miguel de Unamuno.⁶ Faz ainda referência a estudiosos inseridos na tradição da teoria do drama e da emoção, como Calderón de la Barca⁷ e os místicos espanhóis.

Sua identificação com o grande pensador e pesquisador russo, bem como sua trajetória profissional e acadêmica, levou-o a analisar a obra de Vigotski em profundidade, além de contribuir para sua divulgação. Em vários de seus textos e na entrevista a seguir, ele examina a natureza inquietante de tal produção: destaca um Vigotski mais ligado à arte – especialmente à poesia, à literatura, ao teatro – e um Vigotski mais racional, cientista. Nesse sentido, utiliza a metáfora platônica dos dois cavalos, um branco e um negro, que convivem conflituosamente na *psicotecnia do intelecto* e na *psicotecnia do sentimento*, unindo-se na medida da possibilidade de sua breve vida na ideia do *drama* como modelo geral da mente (ÁLVAREZ; DEL RÍO, 2007). Ainda, Del Río descortina um Vigotski existencial, histórico e cultural, *condenado* à psicologia

4- Cientista austríaco-americano (1911-2002) cujos trabalhos combinavam física e filosofia. Foi um dos arquitetos da biocibernética e um dos inspiradores do pensamento complexo, teoria desenvolvida por Edgar Morin.

5- Biólogo estoniano (1864-1944) que, da perspectiva da ecologia, propôs o *círculo funcional* de interação entre organismo e meio, e a ideia de *Umwelt* ou mundo subjetivo da percepção dos animais em relação ao seu meio ambiente.

6- Filósofo espanhol (1864-1936) que sugeriu um modelo narrativo da vida humana: do ler-se e escrever-se como novela, como um instrumento cultural para apropriar-se da própria vida em três níveis – novela pessoal, novela nacional e novela universal.

7- Dramaturgo e poeta espanhol (1600-1681).

por ele iniciada, mas voluntariamente vinculado à *narrativa da humanidade*, enfrentando grandes perguntas que seu tempo lhe impôs.

Além de aprofundar vários dos conceitos vigotskianos (e.g. DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2007), o autor propõe novas concepções e ideias tanto no âmbito da psicologia e da neuropsicologia, quanto no âmbito da educação. Suas interessantes questões sobre o *cérebro externo* e a *neurogênese* (DEL RÍO, 1994, 2002) foram um dos tópicos examinados na entrevista. Sua abordagem da educação, extremamente importante para nossa realidade,⁸ além de envolver problemas que nos afligem na atualidade – por exemplo, aqueles relacionados à atenção e aos maus usos dos meios de comunicação (e.g. DEL RÍO, 2000; DEL RÍO; DEL RÍO, 2008; DEL RÍO, 2010) –, discute temas essenciais, como a validade das teorias psicológicas da educação para todas as culturas e a possibilidade de explicar o particular e o universal (DEL RÍO, 2007a, 2007b). Sua ideia de educação como autoevolução é instigante e tem raízes em sua abordagem ecofuncionalista e em sua leitura da obra de Vigotski a partir de influências do pensamento espinosano, baseado na ideia de autodeterminação. Nesse sentido, o autor reflete sobre a possibilidade de outro *desenho cultural*⁹ para as novas gerações, o que implica um novo currículo, um novo programa educativo para os homens que desejamos formar e, conseqüentemente, um novo cérebro.

A entrevista deixa entrever, ainda, um Pablo del Río crítico da psicologia e das ciências humanas em sua configuração atual, que apresenta problemas como a *despersonalização*, o reducionismo, a falta de diálogo entre linhas e áreas do conhecimento, o atrelamento à lógica das ciências exatas e à ideologia, o sectarismo, o *eficacismo* e a lógica da produtividade

8- As questões exploradas na entrevista acerca de suas ideias e de seu programa de pesquisa sobre educação serão tema de outra publicação.

9- Segundo o autor, trata-se de uma engenharia exploratória do humano sob a perspectiva de uma neuropsicologia cultural construtiva vigotskiana aplicada à implementação de tecnologias cognitivas e significativas para a mente das culturas e das pessoas.

a qualquer custo, problemas esses que enfrentamos com dificuldade na academia. Além disso, ele é também um crítico da própria perspectiva histórico-cultural, questionando aspectos como o dogmatismo, a leitura marxista ortodoxa, a falta de protagonismo na visão de homem, a falta de abertura a outras correntes e ciências e a exclusividade do pensamento de Vigotski, que não agradaria ao próprio autor.

O encontro foi realizado numa manhã de agosto de 2012 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), durante um intervalo entre as diversas atividades acadêmicas desenvolvidas por Pablo del Río no Brasil. Na ocasião, ele encerrava uma pequena jornada de trabalhos na FEUSP,¹⁰ após participar de atividades como professor visitante do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, sediado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).¹¹

Na entrevista, contamos com a presença de duas doutorandas da USP, que posteriormente se responsabilizaram, de modo primoroso, pelo trabalho de transcrição e tradução do material gravado: Ana Maria Tejada Mendoza e Ana Paula Carneiro Renesto, que fez também uma primeira competente edição do texto. A elas fica registrado nosso agradecimento. A edição final, por nós elaborada, foi posteriormente lida e revista pelo entrevistado.

Por último, agradecemos ao Prof. Pablo del Río a convivência breve, mas intensa. Foi muito bom conhecer mais de perto um homem simpático, dinâmico, corajoso, apaixonado pelo que faz e que nos coloca diante de perguntas que infelizmente têm sido raras em nosso meio.

10- A visita do Prof. Pablo del Río à FEUSP foi organizada pelos professores Elizabeth Braga, Teresa Cristina Rego, Manoel Oriosvaldo de Moura e Marilene Proença. Consistiu em um encontro com grupos de estudos e pesquisas e na palestra intitulada *Diffusão e atualidade do legado de Lev S. Vigotski: contribuições de Pablo del Río – Educar para o futuro: o que fazer hoje com a mudança histórica?*.

11- Agradecemos às professoras Ana Luiza Bustamante Smolka e Luci Banks-Leite a gentileza do convite ao compartilhamento da visita.

Referências

ÁLVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Pablo. Una introducción a las dos psicologías de Lev S. Vygotski. In: DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia (Eds.). **Escritos sobre arte y educación creativa de L. S. Vygotski**. Madri: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007. p. 7-12.

DEL RÍO, Pablo. Extra-cortical connections: the sociocultural systems for conscious living. In: DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia; WERTSCH, James V. (Eds.). **Explorations in socio-cultural studies: literacy and other forms of mediated actions**. Madri: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994. p. 19-32.

_____. No me chilles que no te veo: atención y fragmentación audiovisual. **Cultura y Educación**, n. 20, p. 51-80, 2000.

_____. The external brain: eco-cultural roots of distancing and mediation. **Culture & Psychology**, v. 8, n. 2, p. 233-265, 2002.

_____. Educación y evolución humana: contribución al debate ¿Qué teorías necesitamos en educación? **Cultura y Educación**, v. 19, n. 3, p. 231-241, 2007a.

_____. La creación cultural y la educación como autoevolución: comentarios a las contribuciones al debate. **Cultura y Educación**, v. 19, n. 3, p. 267-275, 2007b.

_____. Los efectos de la dieta televisiva y las trayectorias de desarrollo infantil. Algunas reflexiones a partir del Proyecto Pigmalión. In: FERREIRA, Jorge (Org.). **A intervenção psicológica em problemas de educação e de desenvolvimento humano**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010. p. 175-197.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. The zone of proximal development: inside and outside. In: DANIELS, Harry; COLE, Michael; WERTSCH, James V. (Eds.). **The Cambridge Companion to Vygotsky**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p. 276-303.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Miguel. **Pigmalión: Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia**. Madri: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004.

DEL RÍO, Pablo; DEL RÍO, Miguel. La construcción de la realidad por la infancia a través de su dieta televisiva. **Comunicar**, v. XVI, n. 31, p. 99-108, 2008.

Teresa Cristina Rego é professora associada livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Elizabeth dos Santos Braga é professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Queremos agradecer-lhe a disposição em nos conceder esta entrevista. Para iniciar, gostaríamos de saber um pouco de suas análises sobre a vida e a obra de Vigotski e sobre a relação entre elas. Em sua opinião, quais foram as principais motivações que orientaram o programa de pesquisa de Vigotski?

É difícil falar dos motivos de outra pessoa, sobretudo de uma pessoa desaparecida e que já faz parte da história. Sabemos, como destacou Dobkin (1982),¹ amigo de Vigotski, que um dos temas que mais o preocupava em sua adolescência e que era debatido no círculo de estudo de jovens estudantes de que ele participava era o papel do indivíduo na história. É fácil, a partir desse dado, localizar duas vertentes muito visíveis em sua obra: uma psicologia com forte orientação materialista e hegeliana, e outra com forte raiz literária e trágica. A primeira trata de compreender e explicar a determinação histórica e sociocultural da conduta a partir da tradição social e coletiva do humano; a segunda trata de compreender e explicar a determinação histórica e sociocultural da conduta pessoal a partir da tradição filosófica e moral da autodeterminação, no rastro de Espinosa, e de uma tradição dramática e trágica do humano que ele recebe a partir de sua herança literária. Vigotski enfoca seu trabalho futuro numa psicologia que vai ao encontro de ambos os protagonismos (o coletivo e o individual) e de ambos os determinismos (o material e o psíquico) da espécie na filogênese e na história, e do indivíduo numa ontogênese voltada para o social e para o humano geral, ainda que em uma história protagonística pessoal. A intrínseca conexão entre sua vida e sua obra é, então, radical. E monista: um mesmo Vigotski é quem procura ambas as coisas porque necessita de ambas. Poderíamos conectar essa exigência que ele se impõe como cientista – a pertinência existencial e subjetiva da ciência, além da capacidade epistêmica e

1 - As referências bibliográficas correspondentes às obras mencionadas foram inseridas posteriormente pelo entrevistado, na ocasião de sua revisão da versão final do texto.

explicativa objetiva – à expressiva denominação que têm proposto alguns vigotskianos (Luria, Sacks, Cole): *ciência romântica*.

Acho que essa é uma pergunta que deveríamos fazer sobre todos os autores e também sobre nós mesmos. No caso de Vigotski, as conexões entre a vida e a obra são muito especiais. Em um artigo publicado na revista *Estudos de Psicologia* (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2007a), analisamos esse tema ao discutirmos o drama da psicologia e a psicologia do drama na perspectiva vigotskiana. Lá destacamos que o notável em Vigotski é que ele acaba elegendo o tema humano como objeto de sua vida, de sua investigação e de sua ação, porque se trata de uma espécie de busca trágica. Ele é muito trágico e o trágico exige-lhe coerência, de modo que daria no mesmo o ponto de onde começasse. O final estava quase prescrito, porque ele não deixaria o problema sem buscar suas últimas consequências.

Se compreendermos isso, então não parece tão heterogênea ou irrelevante sua década literária (1914-1924) prévia à psicológica (1924-1934). Ele começa nas humanidades, vai estudar Direito e ao final chega à psicologia porque tinha que chegar a ela. Insere-se na arte e na educação porque tem que dar aulas quando acaba a ocupação alemã em Gómel e precisa ganhar a vida. Por ter tido uma formação muito boa durante o ensino médio e o bacharelado, está quase condicionado a seguir essa carreira, como muitos estudiosos de sua época com boa formação. Tal como ocorre a tantos outros, Vigotski se converte em educador. Como todo intelectual, ele sente paixão pela educação. Ele realmente vive a educação.

Seu primeiro trabalho sobre arte (a respeito de *Hamlet*) é uma pista muito boa para entender sua relação vital com a psicologia. *Hamlet* o leva à psicologia porque o inicia no trágico. Vigotski responde a *Hamlet* como a uma revelação em forma dramática, no sentido que Tolkien (1993) atribui ao conceito de aplicabilidade na literatura, em relação a *O Senhor dos Anéis*. A obra épica ou trágica com aplicabilidade existencial funciona como uma *visão*,

como uma revelação, como uma bússola para orientar o caminho da tarefa vital. Uma obra literária é aplicável se ela resulta esclarecedora e emocionalmente mobilizadora para entender a vida. Muitas obras na história, como a do próprio Tolkien, teriam sido escritas com essa pretensão de iluminação, com a intenção de que sua leitura servisse de orientação para a leitura da atual realidade humana. Em *O Senhor dos Anéis*, você vê o humano, o mal, o bem e a batalha do humano. E, no final, a alegoria é muito sugestiva: são os menores, os mais simples, que realmente permitem a epopeia. Então, Vigotski lê *Hamlet* dessa maneira, como uma iniciação ao trágico e como uma revelação de que sua própria vida estaria marcada por uma *missão*.

Não é que Vigotski se identifique com *Hamlet*; não é *Hamlet* o modelo, e sim o desafio que ele enfrenta. O fato de que, de repente, um jovem príncipe é chamado pela tragédia, pois assassinam seu pai, conduz-lhe a uma nova dimensão existencial: é preciso despertar da vida intelectual e de jovem aventureiro e enfrentar o fato de que ele já não pode viver essa vida despreocupada. É preciso tomar decisões comprometidas.

Vigotski encontra em *Hamlet* a iniciação ao trágico, o desafio de compreender a vida humana como algo visto a partir da consciência, que é a consciência da morte. Ele cita a frase final de *Hamlet*: “Eu morro. O resto é silêncio”. O desafio do trágico não tem sido incorporado, em geral, à ciência psicológica e ao estudo da consciência, pois se considera que a psicologia refere-se à vida e não à morte, ao cognoscível e não ao incognoscível que nos desafia como espécie. Pelas mesmas razões, um fato histórico-cultural tão notável como a conduta religiosa também tem sido deixado fora da ciência (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2007b).

Boa parte dos problemas ideológicos e políticos de Vigotski procedem desta dupla convicção, bastante espinosana, de combinar a procura cética da ciência e a busca ineludível do sentido da existência. Ao longo de toda sua vida ele tentará aprofundar o silêncio para o qual aponta o final de *Hamlet*. Primeiro o fará

por meio da filosofia e da literatura; depois, por meio da ciência, da psicologia, desenvolvendo-a conjuntamente como uma busca pessoal e como uma missão social e histórica.

O compromisso social não pode separar-se do pessoal; sua vida não pode separar-se de sua obra. O sentimento pessoal unido ao sentido profissional e social de sua missão pode resumir-se num excerto destacado por Vigotski em seu estudo sobre *Hamlet*: “O mundo está fora de si. O tempo está fora dos eixos!... Oh sorte maldita!... Que tenha nascido eu para pô-lo em ordem!...”. A inquietação que encontra Vigotski é, ao mesmo tempo, existencial, científica e epistêmica: nada menos do que a compreensão do humano e do sentido de sua vida.

Vigotski encontra em *Hamlet* também outra coisa: o fato humano ainda é incognoscível, é um grande desafio. E saber para onde a humanidade vai é a grande incógnita da humanidade consciente, aquela pequena parte da humanidade que não pode viver sem se fazer tais perguntas. A maioria das pessoas decide não as fazer e viver o dia a dia, canalizando suas funções superiores a uma consciência, digamos, prática, operatória. Aplicar as capacidades da consciência a tempos e espaços mais amplos leva-nos a formular essas perguntas que se fazia Vigotski, e, ainda hoje, o empenho está condenado ao mistério, ao fato de que você não vai resolvê-las, mas deve chegar aonde puder. É isso o que Vigotski faz a partir de *Hamlet*: de um lado, ele se depara com o mistério; de outro, impõe-se o desafio de aceitar a missão de ordenar aquilo que conseguir a respeito do assunto. Então, ele está condenado a essa psicologia.

Como Vigotski viveu seu próprio personagem?

Que influências nos levam a nos dedicarmos ao ofício de pensar, de investigar? Algumas vezes são diretas, e você conhece mestres. Nem todo mundo tem a sorte de conhecer grandes mestres pessoalmente, mas, de todo modo, você vai conhecê-los virtualmente, por meio de um livro, por exemplo; vai captar a atitude, o

ímpeto que há por trás da obra. E isso nos leva a conhecer o conteúdo e a investigar mais. As influências diretas são importantes, porém nem sempre são possíveis. Eu tive essa sorte quando conheci René Zazzo. Por meio dos livros, porém, meu acesso a grandes mestres se enriqueceu. Eu pude receber também outras grandes heranças intelectuais e humanas.

Os livros são, enquanto livros, mediadores instrumentais; mas, enquanto obras de pessoas, são também mediadores sociais. Durante sua vida, Vigotski esteve acompanhado de dois livros que estavam com ele em todas as partes: *Ética* e *Hamlet*, os quais, por sua vez, configuravam a companhia de Espinosa e de Shakespeare. Assim, os livros não nos aportam apenas num novo conhecimento, mas também no sentido, no *para quê* humano desse conhecimento. Em qualquer autor que lemos, capta-se sempre o personagem. É impossível ocultar-se por trás do escrito, embora muitos tentem fazê-lo. Como dizia Unamuno, existem pessoas que falam como livros, mas também livros que falam como pessoas.

Uma das coisas que a retórica científica nos ensina é a retórica da ocultação. A gente nunca deve falar “Penso”, mas sim “Poder-se-ia pensar que”. E a gente nunca diz “Acontece tal coisa”. Tudo se põe na voz passiva, tudo se diz entre muitas aspas, o que é aceitável e positivo, por um lado, porque demonstra a humildade e o cuidado de saber até que ponto a gente pode afirmar coisas. Mas o lado negativo é a despersonalização da ciência, o que causou muito dano e acabou por lhe tirar o impulso vital. Afinal, a memória da ciência é a memória dos cientistas, o pensamento da ciência é o pensamento dos cientistas, o sentimento da ciência é o sentimento dos cientistas. E parece que a ciência existe sem sujeito e que não é nada mais do que pensamento distribuído e compartilhado de sujeitos. Ou seja, se fizermos psicologia sobre a própria ciência, concluiremos que a ciência não é outra coisa senão um complexo de mediações distribuídas, localizadas na cultura, em parte vivas e em parte herdadas; mediações

que estão na memória cultural ou na memória a longo prazo cultural, que são parcial e eventualmente incorporadas à vida presente como memória viva, como memória de trabalho, mas que não se realizam, não se ativam sem uma comunidade existencial de pessoas em cada momento histórico.

Bom, se todo esse processo for olhado vigotskianamente, socioculturalmente, a ciência é um sistema de conhecimentos, mas conhecimentos de *alguém*: um sujeito distribuído que toda uma comunidade compartilha; uma cultura, uma humanidade. Você não pode, portanto, tirar a palavra *sujeito* da ciência, que é o que se tem feito. Ou seja, continua havendo na ciência um protagonismo, uma ação histórica, social, mas também pessoal. E, ao utilizar todo esse tipo de disfarce e de ocultações no processo de comunicação e de produção científica, acabamos por ignorar as grandes perguntas que intrigam o cientista, os grandes desafios do humano. Em física, por exemplo, posso não me fazer perguntas existenciais, mas ainda assim todos nos apaixonamos quando tentamos entender o que acontece com o *Big Bang*. E agora, com a descoberta das subpartículas e tal, com a aproximação de um entendimento da origem do universo, todos vibramos com isso. E como não? Como não vibrar com nossa própria origem, com nosso próprio destino? Essa redução que os físicos não fizeram, tendo eles um objeto mais inerte, nós, psicólogos, fazemos com um objeto tão mais vivo. Nós, que estamos diante de um sujeito com muito maior capacidade de liberdade, de pergunta existencial, temos um exercício científico muito mais autolimitado.

Isso nos remete a uma frase de Vigotski no Manuscrito de 1929: “Pensa não o pensamento, pensa a pessoa”.

Sim, e o sujeito está sendo deixado de lado.

A análise da trajetória intelectual e da obra de Vigotski nos faz pensar no jogo dialético presente entre o protagonismo individual

e os processos coletivos históricos. De fato, o homem faz a ciência, mas os avanços científicos nunca estão totalmente divorciados das descobertas ocorridas em seu contexto cultural mais amplo (que resultam, por sua vez, do empenho de um conjunto de esforços individuais). Todavia, é curioso observar que, tanto na psicologia da época quanto na atual, há uma espécie de endeusamento da figura de Vigotski. O próprio Luria, num texto autobiográfico, chama-o de gênio. E Vigotski tentou sair desse papel em inúmeras ocasiões. Ele dizia que o saber e o conhecimento estavam sempre relacionados a um tempo, a uma cultura e a um lugar. Seria interessante se você pudesse comentar essa questão.

Parece haver hoje um consenso na comunidade acadêmica sobre a excelência intelectual de Vigotski. Já em vida os demais o reconheciam, e ele provavelmente tinha consciência da singularidade de seu pensamento: exercia-o tratando de desenvolver uma liderança intelectual para impulsionar a construção de um projeto em psicologia. Não me parece soberba, mas sim a aceitação de um desafio, de um papel histórico – ele se sentia chamado por um destino, tal como *Hamlet*. E como tinha tuberculose desde os 17 anos e sabia que ia morrer, Vigotski estava vacinado contra a presunção. Ele se sentia provocado a conseguir, no tempo que tinha, o máximo avanço sobre esse grande desafio da psicologia.

Um sentimento de urgência...

Sim. Esse problema da relação entre o agenciamento individual do gênio e o agenciamento coletivo na história é um tema interessante. Tanto as narrativas coletivistas quanto as individualistas tendem a propor versões extremadas: por um lado, o indivíduo como único sujeito da história, que é lida como uma sequência de ações de individualidades extraordinárias; por outro, a história como fluxo de ações coletivas determinadas por condições materiais.

Olhar para Vigotski a partir do modelo de uma história de individualidades leva a convertê-lo em gênio ou em herói. Vê-lo a partir do modelo de uma história das coletividades leva a relativizar sua figura e a supor que, se ele não tivesse feito o que fez, algum outro cientista teria chegado às mesmas ideias sobre a mediação ou o desenvolvimento humano como desenvolvimento cultural das funções superiores.

Conforme apontaram Van der Veer e Valsiner (1991), para além dos méritos da própria obra de Vigotski, é necessário considerar um conjunto de circunstâncias contextuais que explicariam a recuperação recente de sua figura e a personalização nele de toda uma corrente de pensamento que teria uma base mais ampla, da qual participariam vários outros autores cujas figuras são hoje menos notórias. Isso é certo e devemos contemplá-lo a partir de uma visão da ciência como cultura e de uma visão da história como *história das mentalidades*, como efeito de processos distribuídos que configuram a evolução histórica de cosmovisões, epistemologias e arquiteturas mentais das comunidades e das pessoas.

Além disso, eu penso que, no caso de Vigotski, há uma concorrência entre esses processos coletivos e culturais do pensamento científico e um processo pessoal que dificilmente teria acontecido em decorrência de apenas uma dessas duas histórias (a individual ou a coletiva). É uma lucidez intelectual e também existencial: a capacidade de combinar a determinação racional e material da conduta com a autodeterminação psíquica, ou seja, a história pessoal com a coletiva. Vigotski faz uma psicologia com o que tenta também fazer na história. Não se trata de meramente desvelar a história passada da humanidade sob a perspectiva da ciência, mas de escrever, por meio da ciência, a história futura da humanidade. Em vez de supor uma determinação única e material da história passada e futura, ele assume a intervenção combinada de mecanismos dramáticos de autodeterminação dos comportamentos humanos. Por assim dizer, Vigotski integra as exigências

de Hegel e de Espinosa. Esse último tratava de tomar distância do *delírio* ou da visão antropocêntrica do ser humano que se vê como absolutamente livre e independente da natureza, fazendo um chamado à objetivação de nossa determinação material, à racionalidade. É a esse chamado que atende o materialismo histórico ao considerar o homem como objetivamente sujeito à evolução da matéria. Mas a segunda preocupação espinosana era a de explicar que, sendo isso certo, o ser humano pode e deve alcançar determinado nível de consciência para poder autodeterminar-se, para poder afrontar materialmente – mas com certa capacidade de ação consciente e voluntária – os condicionamentos de seu mundo material. Vigotski postulou um modelo para unir as exigências de explicação racional de Espinosa e de Hegel à compreensão psíquica dos processos de transformação dramática da alma que procurava Espinosa e que descrevia Aristóteles em seu livro *Poética*.

Um elemento básico no modelo da mediação vigotskiana é a contribuição dos processos sociais e instrumentais na construção dos processos conscientes, contribuição que ele recebe, em grande parte, da tradição do materialismo histórico. Mas existe outro elemento, que, como assinala Jean-Paul Bronckart (2004), leva-o a articular a exigência explicativa da ciência com a exigência compreensiva da hermenêutica. A análise dos processos psíquicos subjetivos que permitem a ação dramática da linguagem interior responde à segunda exigência; a análise dos processos psíquicos objetivos que permitem a ação material responde à primeira. Nesse sentido, Vigotski caracteriza as funções superiores por seu caráter voluntário e determinado. Por isso, no estudo dessas funções, ele aborda não apenas os aspectos intelectuais (hoje diríamos *cognitivos*), mas também os intencionais e voluntários. Luria investigará esses processos diretivos em seus experimentos sobre a ação voluntária, adotando expressões como *função diretiva* e *função executiva*.

Para mim, o traço mais característico do pensamento de Vigotski é a conexão entre o

físico e o dramático, o intelectual e o diretivo, a determinação material e a autodeterminação mediada ou *poética*. E essa unidade tende a perder-se em muitas das análises de sua obra. Contemplar sua vida e sua obra juntas possibilita não somente percebê-lo, mas também alcançar com maior precisão o coração teórico de sua proposta.

Conforme destacamos no artigo já mencionado (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2007a), a partir de uma dupla busca – científica, social e histórica, mas também poética, pessoal e existencial –, Vigotski procura investir a ciência psicológica de autodeterminação, talvez porque, para estar em concordância com seu objeto (que é, ao mesmo tempo, sujeito), tal ciência deve assumir a entidade não só de analista, mas de personagem, de consciência coletivamente autodeterminada. A ciência psicológica – leia-se: os cientistas ou os psicólogos investigadores – parece a Vigotski um relevante personagem do drama histórico com o encargo maiêutico de desvelar a consciência, de esclarecer cientificamente o sentido da vida e de clarear os caminhos para criar e desenvolver mais consciência, do mesmo modo que a *arte* – leia-se: os artistas, os criadores – cumpriria seu propósito tentando desvelar dramaticamente o sentido da vida e criando um tipo de consciência, de operadores culturais sobre ela.

Embora a ciência tenda a ver seu processo de busca como algo objetivo, como *história do conhecimento*, excluindo-se dos processos narrativos de protagonismo humano, ela não deixa de sucumbir à narrativa protagonizada por heróis e mitos, tal como demonstrou Jaan Valsiner (1994). Ainda que, por meio de categorias muito absolutas e abstratas, julguemos as épocas, as sociedades e o pensamento distribuído, sempre são contingentes das culturas momentos em que as ações dos indivíduos – sobretudo as ações estratégicas e continuadas – têm um papel limitado, mas às vezes profundo e disparador nos processos culturais. Penso que há desvios na história das ideias, bem como na história material das culturas e das economias.

Não creio em uma história pré-programada seguindo um plano científica e objetivamente descrito, uma história com *boa forma* teórica; tampouco creio que finalmente, ou total e *pessoalmente*, como acreditava a psicologia e a filosofia idealista, nós fazemos a história. É lógico que há condicionamentos históricos, mas há também opções e é necessário exercê-las livremente. Ao prover o pensamento social distribuído de intencionalidades e modelos de pensamento e sentimento (de mediadores para mudar os próprios processos sociais), a busca por autodeterminação e intencionalidade individual teria um impacto real nos processos coletivos históricos. Dar-se-ia, assim, uma ponte para articular os protagonismos pessoais aos coletivos e as transformações e ascensões pessoais às transformações sociais. O protagonismo na história tem muito a ver com o fato de querer exercê-lo. Como diria Roland Barthes (1986), “não vive tragicamente aquele a quem a vida lhe manda tragédias, mas quem se atreve a vivê-las”. Ou seja, é preciso merecer a tragédia e não apenas sofrê-la. Nesse sentido, Vigotski abraçou a tragédia e o desafio de fazer uma psicologia histórica. Se não tivesse tido esse sentimento de responsabilidade histórica, provavelmente teria descoberto o processo da mediação, mas não teria produzido essa psicologia. Não teria tentado propor essa ideia como apoio para reconfigurar a ação humana na história.

Esse é um sentimento (o do fluxo coletivo despersonalizado da história) que está também muito dentro da perspectiva histórico-cultural. Alguns pensam que há uma psicologia *ortodoxa* histórico-cultural, inclusive vigotskiana. Pessoalmente, não creio que exista uma linha única, prescrita, de desenvolvimento do pensamento histórico e dos estados culturais, tampouco somente uma narrativa ou uma escada. Esse é um pensamento profundamente antievolucionista. Isso não ocorre na biologia, então por que vai ocorrer na história?

Nesse sentido, acredito que, sim, Vigotski viveu seu personagem pensando que suas ideias podiam ser decisivas, mas o fez

menos com arrogância e mais com um sentimento de extrema urgência.

É curioso observar que, no projeto de Vigotski, existia uma preocupação deliberada em integrar campos disciplinares, áreas e dimensões humanas muito distintas e que tradicionalmente eram tratadas em separado. Você acha que essa era a base da *nova psicologia* que ele objetivava construir?

Sim. Não nos esqueçamos de que, apesar das raízes do drama e da raiz vital e existencial, Vigotski era um intelectual e um racionalista, uma pessoa que respondia muito ao que hoje chamaríamos de psicologia cognitiva. Ele era fundamentalmente um homem da razão e que buscava explicações sérias. Essa é uma contradição às vezes incômoda de aceitar em Vigotski, porque não podemos tomar a lógica intelectual e científica do raciocínio e analisar seus sistemas apenas a partir daí, esquecendo todo o resto. Também não podemos tomar o *Vigotski da arte* e rejeitar o *Vigotski racional*, pois Vigotski era extremamente racional. Tal tensão é muito interessante: ele é um homem capaz de ver uma coisa e a inversa ao mesmo tempo. E nem por isso se desequilibra; ao contrário, apaixona-se. Eis uma característica importante: primeiro, de abertura, de capacidade de exploração; segundo, da missão do humano como chamada de coerência, de que ele tem que chegar ao fundo da questão. Essa característica condena-o a fazer psicologia e, ao mesmo tempo, leva-o, como bom materialista histórico, a aplicar sua psicologia ao futuro da história de sua própria sociedade.

Talvez isso seja ingênuo e arrogante, mas Vigotski acredita que a *psicologia* pode iluminar a humanidade em sua evolução, no que se aparta talvez da maioria dos marxistas com quem conviveu em sua época, os quais pensam que a *economia* ou o marxismo mais aplicado ideologicamente vão iluminar o caminho histórico. Tal distinção profunda lhe trará problemas políticos, pois os psicólogos tratam de fazer psicologias subordinadas ao marxismo econômico

(não me refiro ao marxismo como modelo geral da dialética histórica). E ele é marxista na dialética histórica geral, mas não o é no sentido de pensar que a psicologia deve subordinar-se à economia. Esse é um debate muito grande.

Sabemos que Vigotski teve que lutar contra as pressões da ortodoxia marxista. E atualmente? Em sua opinião, essas pressões ficaram no passado ou ainda estão presentes hoje?

Creio que elas não ficaram no passado. Em minha própria experiência, quando me encontrei com o eurocomunismo na Europa, assim como muitos profissionais e uma série de intelectuais, enfrentei a ortodoxia marxista. Sustentávamos que a cultura e a psicologia não são redutíveis a um modelo ideológico de marxismo.

Vigotski pensava que a psicologia poderia nos iluminar. Talvez ela pudesse iluminar-nos se estivesse mais preocupada com a pergunta existencial. Mas a psicologia se fez muito pouco existencial; vive na miragem dos botões, na miragem mecanicista segundo a qual cada coisa está em sua caixa e todas as caixas estão ordenadas de modo que somente temos que abri-las e desvelá-las aos poucos com a pesquisa, uma a uma, e tudo já está escrito, já está assentado no genoma, na física ou na química. Em outros termos, as explicações racionais seguem por esse caminho reducionista e as explicações existenciais são esquecidas porque não se aceita a pergunta, o desafio. A pergunta trágica não existe, não temos sentido. Somos mais um animal que vai morrer, e há o acaso e o caos como modelos inconscientes por trás disso, o que no fundo significa que há uma renúncia a entrar nos grandes problemas de investigação da psicologia. E isso se converte quase num paradigma, pois a psicologia segue sendo escrava da física e da química; pensa que não deve sair daí para não deixar de ser científica. Há ainda um grande complexo de inferioridade das ciências humanas e, ao mesmo tempo, uma reação aexistencial, antiexistencial, de

covardia diante do desafio do trágico. Peço perdão pelo termo *covardia*: eu o estou utilizando epistemicamente sem pretender julgar intenções; não quero aplicá-lo a pessoas, mas sim à posição perante a ciência. Adotar tal posição não tem a ver com virtudes pessoais, mas com a interiorização de uma maneira de compreender a psicologia, maneira esta que, creio, causa-nos danos.

Vigotski foi um autor que o ajudou a se orientar no sentido das perguntas existenciais?

É claro que a pessoa se orienta pelos autores que lhe parecem abordar certas coisas com mais profundidade. E se me inspirei em Vigotski, Unamuno, Zazzo e outros, foi por esse motivo. A pessoa se orienta pelos autores que ela intui que não estão debruçados somente sobre o problema cognitivo, intelectual, mas também sobre o problema que podemos denominar existencial, do ponto de vista da filosofia, ou simplesmente evolutivo ou evolucionista, do ponto de vista da biologia, das ciências da vida. Trata-se de uma ciência não inerte que entende os grandes movimentos do cosmos, e nós estamos envolvidos nesses movimentos.

Você falou agora de evolucionismo. Como você vê o evolucionismo na obra de Vigotski?

É difícil. Vigotski era uma pessoa que tinha muito apetite intelectual e, portanto, lia de tudo. Nota-se nele uma vasta diversidade de fontes. Primeiro, ele tem uma grande formação com preceptores em sua casa, uma formação literária humanista tradicional e uma formação filosófica muito boa, muito hegeliana. Mas, ao final, seu autor não vai ser um Hegel: é Espinosa. Portanto, há em Vigotski, de um lado, uma influência humanística que é muito grande: a arte, o drama, o teatro, a poesia. Mas há também outra forte influência filosófica, que em última instância seria o materialismo histórico e o pensamento dialético, a influência espinosana. E por que as

separo? Porque Espinosa lhe permite vincular-se a parte do pensamento artístico, que seria Calderón (autor ao qual ele chega por meio de Schopenhauer). Mas há, em Espinosa, o problema do determinismo e da autodeterminação, que logicamente se conecta ao protagonismo histórico, ou seja, à ideia de que “posso realmente fazer algo, sou alguém para decidir algo; sou livre primeiro; logo, se sou livre, posso determinar minha vida e o curso da história”. Se analisarmos tal ideia, ela se relaciona com o pensamento histórico de Hegel, de Marx e de Engels. Porém, a conexão buscada por Vigotski não é aquela que em geral os marxistas tradicionais vão estabelecer, mas sim uma conexão muito mais íntima com o problema do determinismo.

Essas são as três influências mais conhecidas e sempre digo que se esqueceram de outra, que fica muito evidente quando se lê *O significado histórico da crise em Psicologia* ou *O instrumento e o signo*: a influência do pensamento ecofuncional. Ou seja, Vigotski postula o problema da consciência e das funções a partir do mundo animal. O animal está no meio e é prisioneiro do presente. De que modo ele se converte de prisioneiro do presente que vive uma vida concreta num ser livre, dotado de consciência e que circula pelo passado, pelo presente e pelo futuro? O que interfere e transforma esse mundo? Claro, a origem básica da mediação está na biologia, no modelo ecofuncional. E não se analisou suficientemente a filiação que há entre Vigotski, a biologia e o pensamento ecofuncional.

Mas ele tampouco vai seguir muito essa via. Ou seja, uma vez que desenvolveu seu modelo, ele se preocupa mais com outro tipo de coisas – a defectologia, o desenvolvimento infantil, as funções superiores, a neurologia – e volta ao drama. O modelo vigotskiano da mediação, porém, continua sendo forte, pois ele o afiança muito bem na biologia.

Em sua opinião, esse marco teórico tão forte na biologia é uma limitação ou uma vantagem?

Uma vantagem. Boa parte dos problemas que temos na psicologia em geral ou na perspectiva histórico-cultural com a obra de Vigotski é que as pessoas se esquecem disso e estão lendo Vigotski de uma maneira um tanto mentalista – o símbolo, o signo, a linguagem. É um erro ler a linguagem como se fosse um mundo do pensamento que não tem nada a ver com a biologia. Às vezes leio artigos de pessoas da *Evolutionary Psychology* atual que trabalham mais com as funções naturais e encontram uma conexão maior do pensamento e da linguagem com a biologia do que aquela que muitos vigotskianos ou muitos histórico-culturais encontram, o que é preocupante – não por eles, mas por nós.

Você afirma que o conceito de mediação tem relação com o pensamento ecofuncional e que Vigotski tem também uma vinculação com o pensamento marxista, hegeliano e aristotélico. Então, ele tem essas duas raízes, tanto na biologia quanto na filosofia?

Sim. Como todos nós, Vigotski é filho de seu tempo e, portanto, das heranças intelectuais. Tais heranças intelectuais sempre têm uma parte positiva e uma limitada, porque nenhum pensamento consegue ser tão bom a ponto de abarcar o todo. Então, ele maneja as heranças que lhe chegam e tem que combiná-las, enfrentá-las, resolvê-las. Mas o fato de que Vigotski seja russo, de que seus discípulos tenham desenvolvido seu trabalho na União Soviética, condicionou muito a leitura que se fez dele. E ele era prisioneiro disso, sim; aliás, voluntariamente prisioneiro, pois era um revolucionário convicto que acreditava no pensamento histórico e no pensamento dialético. Mas não acreditava nisso completamente e não se deixava arrastar pela regularidade marxista da linha única, da falta de protagonismo e de relevância da vida individual e da liberdade. Uma pessoa que pensa em Espinosa e em Calderón não pode jamais aceitar a perda da liberdade, muito menos da liberdade intelectual.

Seria interessante se você pudesse fazer uma reflexão sobre as leituras às vezes dogmáticas e ideológicas que são feitas do próprio legado vigotskiano ou daquilo que é, de certo modo, legitimado pelo paradigma histórico-cultural. Como se estabelece a relação entre ideologia e ciência?

Para se fazer ciência é necessário liberar-se da ideologia. Lembro que quando René Zazzo moderava as discussões no laboratório e, diante de um tema, alguém invocava um argumento ideológico – ele era comunista e todos sabiam disso, o que gerava um pouco de cumplicidade por parte da esquerda e o recurso à ideologia marxista como um argumento de autoridade –, ele ficava frenético: “Estamos falando de ciência e aqui não se aceita nenhum argumento que não se embase cientificamente”.

O fato de que ser marxista o leve a ter uma maior preocupação com a justiça social, com a defesa de que um menino trabalhador não receba um tratamento discriminatório em seu desenvolvimento, é formidável. Mas, ao analisar as coisas cientificamente, você não pode invocar um argumento de autoridade pela ideologia. E isso está acontecendo porque se está impondo uma leitura de Vigotski como se houvesse um único Vigotski legitimado por uma ortodoxia científica materialista histórica, o que implica certo argumento de autoridade ideológico, um tribunal implícito (e não esqueçamos que, na época, houve ditames explícitos e Vigotski foi censurado). Todos nós somos inclinados a este tipo de pensamento: deixar as ideias claras, encontrar um Vigotski mais ortodoxo do que ele realmente foi. Isso é um equívoco, pois Vigotski é muito contraditório em certos momentos. Ele próprio supera alguns de seus *a priori* e outros não; e consegue romper com grande lucidez outros *a priori* de seu tempo, como a normalização das funções. De alguma maneira, nós construímos sobre estruturas cerebrais herdadas e, portanto, somos prisioneiros dessas estruturas. É o que Luria, em termos de neurologia, chama de *teoria do cântaro* ou

teoria do cristal: minhas experiências em meu cérebro se estruturam sobre as redes neuronais que tenho, e as redes que se desenvolveram ontogeneticamente são distintas entre as pessoas. Portanto, meu cântaro é distinto do seu cântaro. O fato de que as estruturas prévias condicionam é algo que precisamos levar em conta. Às vezes, durante sua vida, a pessoa chega a romper uma estrutura prévia e a reconstruí-la, o que é muito difícil. O habitual é que a nova geração científica o faça: “Bom, estes fizeram isto, aplicando uma estrutura muito regular; é preciso rompê-la e criar outra mais potente”.

Nós, vigotskianos, seguramente somos prisioneiros de muitas dessas estruturas. Vigotski teria rejeitado profundamente que os psicólogos histórico-culturais fizessem uma psicologia somente vigotskiana e não seguissem as outras linhas da psicologia, porque ele dizia que só há uma psicologia. Ou seja, se o modelo histórico-cultural ou da mediação é potente, terá que se integrar ao restante da psicologia, e o restante da psicologia terá que reconhecê-lo e integrar-se a ele.

Este é um problema-espelho: os cognitivistas pensam que dos vigotskianos não pode vir nada útil, então não os leem ou não sabem lê-los. Estabelece-se uma dupla rejeição: quando você é rejeitado por uma pessoa, você a rejeita também, e assim se produz um desconhecimento cada vez maior. Isso está ocorrendo e é uma tragédia, porque a psicologia cognitiva tem muitas coisas positivas, mas eles não conhecem e não entendem, por exemplo, o modelo das funções superiores.

O que você diz aplica-se não apenas às diferentes escolas e linhas internas da psicologia, mas também ao diálogo da psicologia com outras áreas do conhecimento. Isso era algo que Vigotski fazia e que nós ainda não sabemos fazer.

Sim. Faustino Cordón, outro de meus professores, era um biólogo ecofuncionalista. Não sou biólogo, mas aprendi muitíssimo num

seminário com Cordón, que estava trabalhando com a evolução do protoplasma e descobriu a primeira enzima. Trata-se de algo que em minha juventude fazia-se mais e que hoje se faz cada vez menos. Conheço inúmeros psicólogos que dizem: “Só trabalho com memória de proposições ou com memória autobiográfica, e não me tirem daí”. São âmbitos muito reduzidos. E Cordón dizia: “Só há uma ciência”. Ele é conhecido porque trabalhou com o tétano e desenvolveu medicamentos em laboratório. Ou seja, ele trabalhou com processos muito básicos de alimentação, enzimas e coisas assim. E dizia o seguinte: “No fim, a alimentação me permitiu entender a evolução das espécies. Há uma relação muito estreita entre o concreto e o mais amplo. E se você não fizer todo esse caminho, na realidade, nunca vai entender nem a alimentação (que você estava vendo no nível do concreto), nem o evolucionismo”.

De fato, esse não é um problema exclusivo da psicologia: ele está posto nas ciências humanas de modo geral. Atualmente, há trabalhos muito interessantes desenvolvidos, por exemplo, por geneticistas, sociólogos, antropólogos e historiadores que analisam questões parecidas com as que Vigotski estudava (como o protagonismo do sujeito, a não subserviência aos determinismos sociais, a relação dialética com a cultura, entre outros), que poderiam contribuir para avançar o debate. Muitos não fazem esses elos e os poucos pesquisadores que ousam fazê-los são quase sempre julgados como insanos. Mas Vigotski, em seu tempo, fazia isso com muita competência e constância. No mundo contemporâneo, quais são os entraves para que esse necessário diálogo se concretize e para que outros avanços ocorram no campo científico?

O debate de que as ciências têm que se abrir é muito difícil hoje, porque não temos tempo, estamos inseridos numa corrida de obstáculos. É mais importante ir depressa do que ir na direção adequada, porque se entende que é

direção adequada toda aquela que produz patentes e artigos. Há um mecanismo de produtividade segundo o qual qualquer corrida vale, desde que se produza um objeto. Há hoje uma série de mitos e essa é uma das dificuldades da ciência, porque, se você está trabalhando com uma questão profunda, não consegue investigá-la. O problema é que os processos de pensamento são a longo e médio prazo, enquanto os sistemas de avaliação são a curto prazo. Então, há um desajuste entre os mecanismos de medida e os mecanismos do processo. O que se está fazendo é um reducionismo metodológico. Os métodos de *accountability* contam muito mal, mas creem em seu aparato de contar, em sua regra de medir. Vivemos uma etapa da ciência muito penosa, muito supersticiosa: confundiu-se o método com a metodologia, o construto com a teoria, os fatos com os dados. Não temos tempo de falar, nem mesmo entre os educadores ou entre os psicólogos; falar com sociólogos e biólogos é mais difícil ainda. E isso empobreceu muito a pesquisa.

No campo da perspectiva histórico-cultural, a tradição da interdisciplinaridade tem tido também certa recorrência. Quando a *Society for Sociocultural Research* se reuniu em Madri, em 1992 (depois em Genebra, em 1996, e em Campinas, em 2000), tentávamos provocar um diálogo interdisciplinar e recuperar o pensamento histórico-cultural nos desenvolvimentos alcançados nas distintas disciplinas e, muito especialmente, nas distintas culturas, inclusive nas distintas línguas. Havia uma orientação explicitamente aberta às outras correntes. A ideia era difundir o pensamento histórico-cultural compartilhando-o com outras correntes, perspectivas e escolas. O enfoque estava em refazer a agenda e ver quais seriam os problemas do futuro. Existia, então, outra sociedade: a ISCRAT (*International Society for Cultural Research and Activity Theory*), numa trajetória mais ligada à continuidade do pensamento histórico-cultural desenvolvido na antiga União Soviética e na Europa. Ambas se fundiram na ISCAR (*International Society for Cultural and*

Activity Research), o que exigiu um esforço de diálogo e convergência para que os objetivos de continuidade e abertura confluíssem.

Embora minhas próprias circunstâncias pessoais tenham condicionado minha atividade e me mantido um tanto afastado de congressos nos últimos anos, o que me impede de ter informação atualizada, preocupa-me que a orientação intercultural e interlinguística – e, talvez, a interdisciplinar – tenha perdido vitalidade. Talvez nós, vigotskianos, tenhamos nos convertido em mais uma área temática, em mais uma parcela autolimitada da comunidade científica, ficando também submersos, como todos, no processo de fragmentação, parcelamento e subordinação da ciência. Talvez como efeito de ainda nos centrarmos demasiado em um legado histórico, mais do que em suas insuficiências, tenhamos caído nas limitações das parcelas disciplinares convencionais e em sua incapacidade de afrontar os grandes problemas evolutivos e epistemológicos das ciências humanas.

Pessoalmente, preocupa-me que as comunidades de pesquisadores possam recolher e reeditar hoje os desafios a que se propunha Vigotski há quase um século: o que é a espécie humana e suas culturas?; de onde viemos?; e, sobretudo, para onde vamos, para onde podemos ir? Como podem afrontar a ciência – *toda* a ciência, incluindo nela o legado vigotskiano – os desafios de investigação sobre nossa evolução histórica como um processo aberto e, em parte, acessível às nossas capacidades de auto-determinação e desenho?

Vamos conversar um pouco sobre as implicações desse seu campo de pesquisa e estudo para a educação? Foi você quem desenvolveu a noção de *marcos culturais de desenvolvimento*?

Desenvolvi essa noção com Amelia Álvarez (1996). Embora tenhamos conhecido e trabalhado com Urie Bronfenbrenner, a ideia corresponde apenas parcialmente aos *sistemas* postulados por ele. O conceito de *marco* é um pouco mais ligado, por um lado, aos modelos

tradicionais do ecofuncionalismo e, por outro, ao estudo vigotskiano dos mecanismos de mediação inseridos nas culturas. Acredito que Bronfenbrenner buscou fazer uma descrição ordenada, categorial dos contextos de desenvolvimento, o que em parte satisfaz os esforços atuais da psicologia evolutiva, considerando-se o que a palavra *contexto* – a mais usada – implica como condicionante do desenvolvimento infantil. Além disso, a expressão *contextos de desenvolvimento* denota um enfoque demasiado circunstancial, pois secundário. Nossa preocupação está dirigida a uma análise mais funcional da cultura em que se desenvolve a criança, pois a entendemos como submersa não apenas em um contexto ou outro, mas numa rede extracortical de funções compartilhadas e inseridas na cultura.

É muito interessante esse conceito e também o modo como você vê a mudança, a evolução sócio-histórica, a evolução em aberto, a fragmentação... Enfim, sua abordagem psicoecológica.

Para mim, os modelos de exossistema ou macrosistema, ainda que aceitáveis em termos de descrição abstrata, sempre me pareceram um tanto indefinidos na hora da intervenção, quando você necessita fazer desenhos e atuações sobre atividades e funções mais ligadas aos instrumentos tradicionais do psicólogo (provas diagnósticas e ferramentas de mediação para reeducação ou desenvolvimento). Algumas vezes, conceitos válidos como categorias explicativas ou compreensivas não resultam operacionais, operativos, no diagnóstico ou no desenho. Isso acontece com o trio *atividade, ação e operação*, de Leontiev.

Quando ensino a *atividade* aos alunos, utilizo Leontiev e o exemplo da escrita de uma carta de amor. Nesse caso, pressionar uma tecla é a operação, escrever à máquina é a ação e escrever uma carta de amor é a atividade. E eles entendem perfeitamente o sistema de atividade. O modelo de Leontiev é muito bonito, funciona muito bem quando você o explica. Quando

tento vê-lo na vida cotidiana das crianças de pré-escola ou na vida dos indígenas, começo a ter problemas, porque ocorre com ele o mesmo que acontece com os conceitos em geral: todo conceito pode ser atributo de outro conceito. Por sua vez, todo atributo é um conceito e todo conceito pode ser atributo de um conceito. Então, toda atividade pode ser ação de outra atividade e toda operação pode ser atividade por si mesma, pois, uma vez que transferi o sentido e as emoções para determinada ação, essa ação se constitui em atividade. Então, os modelos são úteis para analisar e para compreender, mas é preciso ter cuidado ao convertê-los em modelos teóricos universais.

No debate soviético, eles estavam muito pressionados pela necessidade de dispor de uma ortodoxia, de ter um modelo acertado, porque todos os modelos políticos têm a mania de classificar o mundo entre bons e maus, entre o aceito e o não aceito, o que foi muito prejudicial, inclusive, ao próprio Leontiev. Leontiev é um grande psicólogo, uma pessoa muito inteligente, mas foi prisioneiro do fato de ter que proporcionar referentes claros ao regime político, de ter que construir uma psicologia ortodoxa aceita pelo regime. E isso sempre deforma as coisas. Agora estamos pesquisando as *dietas* culturais, os imaginários e os meios de comunicação, e não nos animamos a descrevê-los como exossistemas, embora isso fosse o esperável, já que aplicamos a taxonomia de Bronfenbrenner. Nesse sentido, os modelos, sobretudo os hierárquicos e classificatórios, são inicialmente muito úteis e operam como muletas que me permitem aproximar-me dos problemas, mas é preciso ter muito cuidado. Um papel permite embrulhar o presente, mas é necessário ver que ele não é a estrutura: é o invólucro, algo que me possibilita manipular o presente. Nesse sentido, sou muito cauteloso, por exemplo, com o tema da atividade. A crítica que se fez a Leontiev foi possível na *Perestroika*, quando já podia haver um debate sobre o modelo ortodoxo de atividade, quando Jaroshevsky e outros postularam o que é o quê no modelo dialético de análise. Eu não

posso, por exemplo, converter o objeto de análise, que é a atividade, em um objeto explicativo da atividade. Ou seja, algo não pode ser meio e fim ao mesmo tempo. O meio para explicar a atividade é a *mediação*. Logo, o princípio explicativo é a *mediação* e o objeto é a *atividade*. Leontiev caiu nisso por estar muito pressionado pelo contexto em que viveu.

Penso que, para ser leal à perspectiva histórico-cultural, deve-se tratá-la de maneira não ortodoxa, mas crítica, ou até mesmo rebelde. É preciso libertar-se um pouco de determinadas constrictões que a própria história da perspectiva histórico-cultural criou. E a *atividade* continua me parecendo um conceito-chave. Falo de *atividade* a partir do ecofuncionalismo, não a partir da teoria histórico-cultural. Por quê? Porque a *atividade* já era um conceito central antes da teoria histórico-cultural, e continuará a sê-lo. Por isso, é importante evitar as palavras sagradas.

Preocupa-me que haja uma ortodoxia na perspectiva histórico-cultural e acho que esse é um problema que envolve a liberdade. Entre os pesquisadores que se apoiam nesse paradigma, creio que exista uma linha mais aberta às demais disciplinas e correntes da psicologia e outra que tenta trabalhar dentro de um modelo teórico perfeitamente definido, autossuficiente. É nesse sentido que eu recordava os objetivos iniciais da SSCR (*Society for Sociocultural Research*), de voltar às fontes, às grandes questões que se colocou Vigotski e que a humanidade – e a psicologia, como sua ciência assistente – tem hoje proposto. Ou seja, quais são os problemas do humano que devemos continuar investigando neste momento? De que modo? E quais são os problemas sociais e culturais que precisamos abordar? Acredito que esse poderia ser o futuro do desenvolvimento de tal perspectiva.

Você levantou a questão do sentido. Pensando nas unidades de análise propostas por Vigotski para explicação do funcionamento psicológico – ação mediada, palavra, significado, sentido –, é possível olharmos a atividade do ponto de vista do sentido?

Sim. Acusaram-no de ser incoerente porque não tinha a mesma unidade de análise, o mesmo objeto de análise. Mas todos nós temos que ser livres, e ele também o era. Agora me interessa o sentido tal como começa a ser tratado por ele em *Psicologia da arte*; depois, ao estudar o primeiro degrau da mediação semiótica, vem o signo, em exemplos como o osso, as funções vestigiais, o anel trocado de mão ou o lenço. Ao analisar a mediação semiótica no segundo degrau, ele trata do significado e logo volta ao sentido, no fim do último capítulo de *Pensamento e linguagem*. Na realidade, a todo momento é a mediação que está em pauta. O que acontece é que ele vai tratando níveis distintos de mediação. Quando Vigotski aborda o significado, há uma passagem em que diz algo assim: “No princípio me interessava o papel referencial, o que o signo substituíra, a coisa; interessava-me, portanto, o significado externo, mas agora não me interessa. Ou seja, interessa-me o que gera na mente a visão da situação e a postura ante a ação, as ideias, os sentimentos”. É o que ele denominava nível fásico perante o nível semântico. Com isso, volta ao sentido, mas não é o sentido presente no princípio de *Psicologia da arte*; dez anos depois, Vigotski tem uma arquitetura mediacional sobre a qual sustentar o sentido.

Akhutina e Luria postulam que, no fundo, ele não saiu nunca desse mesmo eixo da mediação, mas foi se fixando em aspectos distintos e tendo, portanto, que mudar o objeto de análise para trazer tal processo à luz. Ou seja, o objeto de análise consiste justamente em aspectos distintos da mediação. Na realidade, se temos sentido, signo, significado e sentido, não há tanta mudança. Mas alguns dos debates têm sido muito escolásticos, supondo um único e atemporal legado vigotskiano – e não um processo com diversas transformações – e pretendendo encontrar um modelo articulado completo e unívoco. Concordo com Akhutina e Luria em que Vigotski foi coerente nessa transição. E não é que ele estivesse fazendo coisas contraditórias entre si, mas sim coisas consecutivas,

as quais lhe permitiam abordar o problema em camadas distintas de solução ou de aproximação: num momento, Vigotski desvela o papel da mediação, *grosso modo*, da arte; em outro, leva em conta o signo, os operadores; depois, os operadores já não são operadores artefato-objetais, mas operadores de significado – é o conceito; por fim, já não é o conceito que está em questão, mas de novo o sentido, agora elaborado com base em conceitos e não mais no sentido inicial – o amor, a morte. É preciso compreender, assim, o modo como Vigotski vai descascando sua cebola. Ele escrevia certo por linhas tortas seu modelo de evolução cultural, de mediação, de construção desse sentido, desse mundo, desse drama na mente, e mostrava com que elementos o ia construindo. Às vezes, os elementos se sustentam; outras vezes, caem porque ele se equivocou, porque forçou algo. Mas o modelo fica de pé: embora ele não o visse bem, fez o caminho como pôde, tal como fazemos todos. Então, é muito importante captar o sentido em Vigotski, mais do que o significado. Os debates de ortodoxia são debates de significado? A convicção perante um modelo teórico é um problema de sentido, e é no nível do sentido que eu me considero vigotskiano. Não me considero vinculado a nenhuma das propostas específicas em termos de significado, ou seja, não assinei uma ortodoxia ou um cheque em branco.

Além do dogmatismo, da falta de abertura para o diálogo interdisciplinar, as condições de pesquisa hoje não favorecem o desenvolvimento de pesquisas longitudinais (como os estudos sobre memória que Luria desenvolveu acompanhando sujeitos ao longo de décadas), não é? Será que os desafios impostos para a construção de programas de investigação que nos permitam estudar a condição humana são maiores nos dias atuais?

Nesse sentido, quanto ao diálogo interdisciplinar, ao diálogo dentro da própria perspectiva vigotskiana e à abertura da ciência,

faz falta abrir muitas janelas, muitas portas. A etapa de divulgação já acabou e as pessoas que se interessam pela perspectiva já têm textos e fóruns suficientes para se inteirarem. Mais do que trabalhar com ideias prontas, o que nós procuramos é retomar os pontos de conflito do pensamento histórico-cultural, no qual há uma promessa, mas também obstáculos, problemas. Em outros termos, a perspectiva vigotskiana tem que se perder para se encontrar, tem que aprender a abrir a porta. Nesse sentido, o que vocês comentaram está correto, ou seja, há um medo excessivo de falar com os outros. É claro que isso também se deve aos preconceitos dos outros para falar conosco. Sempre houve preconceitos, e todos teremos que fazer esforços. É preciso recuperar a vitalidade dialética, a vitalidade cultural, a vitalidade de um investigador com consciência histórica. E isso nos leva às investigações de longo prazo. Todo o aparato de pesquisa acadêmica atual está fomentando investigações de curto e médio prazo e exigindo produtividade a curto prazo. Isso é funesto. Pode até fazer certo sentido em âmbitos nos quais a ciência é submetida à tecnologia, como nos programas de desenvolvimento de medicamentos ou de explicitação de um gene, em que se trabalha com uma pauta muito mais marcada pela produtividade industrial. A ciência e a eficácia têm tempos distintos, mas podemos entender.

Ora, em processos sociais que, por definição, são de médio e longo prazo, a tecnologia tem que estar submetida à ciência. Por exemplo, a atuação histórico-cultural ou genético-cultural sobre as novas gerações é geracional. Então, estamos falando de ciclos médios de 10, 15, 20 anos. A ontogênese de uma criança consiste em ciclos de 3, 5, 10 anos. Os processos de influência cultural do que poderíamos chamar história natural da cultura, dos efeitos da televisão e da literatura na própria ciência, que também aplica a análise de conteúdo para ver como as ideias científicas conseguem difundir-se ou não, são ciclos de médio e longo prazo. Nos processos sociais, temos a vantagem de que, como não há uma indústria, nada nos apressa. Mas tam-

pouco nos dão dinheiro para isso. Ainda assim, aplicaram-nos a expectativa de curto prazo.

De fato, Luria fez investigações tremendamente importantes, durante muitos anos, sobre a mente de um mnemonista e também sobre um homem que perde a memória e tem seu mundo destruído. Há uma obra de Umberto Eco (*A misteriosa chama da Rainha Loana*) em que o protagonista não sabe quem é e põe-se a ler os livros e gibis de sua infância para tentar entender como se tornou ele próprio, fazendo o caminho de trás para frente. É um romance maravilhoso, muito bem construído a partir de algumas memórias autobiográficas e da cultura da época do autor. Eco faz um tipo de indagação literária, ao passo que Luria apresenta uma indagação científica da cultura de toda uma época. Admiro muito os médicos, que acabam fazendo investigações maravilhosas, pois, se têm um paciente ao longo de 15 anos, têm uma lealdade ao sujeito que, afinal, é uma lealdade ao tema. Oliver Sacks também é um investigador de casos únicos e consegue chegar às profundidades. Isso se perdeu na investigação. Preocupo-me muito com a construção do imaginário e das narrativas. Para estudá-los, é preciso fazer investigações muito longas e massivas. Hoje os pesquisadores sofrem uma grande pressão para realizarem projetos num curto espaço de tempo, de preferência sobre temas em voga (que geralmente oferecem mais possibilidade de financiamento para a pesquisa). Desse modo, muitos acabam por ficar com uma pauta fragmentada e reducionista, o que faz com que seja muito difícil seguir a pista das perguntas importantes.

Para contornar essa situação, o pesquisador dedica-se a fazer investigações não oficiais e usa o tempo de suas noites e de suas férias. Tem que manter a continuidade apesar do sistema, porque ele perdeu o norte, está fragmentado devido ao *eficacismo* e não sabe aonde ir. Na Espanha, aumentamos a produtividade científica porque apareceram muito mais artigos indexados em revistas de alto impacto. Mas será que isso realmente significa que estamos investigando mais, fazendo mais pesquisas e

descobrir mais coisas? Num estudo realizado por Amelia Álvarez entre cientistas diretores e avaliadores de revistas científicas, vários deles assinalaram a existência de muito *empirical stuff*, isto é, de artigos que têm todas as medições do aparato de *accountability*, de produtividade, mas não contribuíram com praticamente nada para a investigação. E a grande maioria dos trabalhos publicados é desse tipo. Os políticos têm a pretensão de medir imediatamente com instrumentos simples o que só é mensurável em um processo longo e com instrumentos complexos. Lembro-me de que, quando fiz parte de comissões de investigação, as diretrizes de avaliação de projetos e pesquisadores buscavam garantir que se descobrisse algo inovador e relevante, mas, ao mesmo tempo, assegurar-se de que o investigador estava atualizado e seguiria os autores que tivessem feito avanços mais recentes no tema. Em última instância, o que pedem é a garantia de que o trabalho avaliado tenha homologado perfeitamente o que já existe, de modo que não sai nada novo dali.

Sem dúvida, vivemos um momento muito sombrio, e todo esse contexto provavelmente afetou sua produção. Você, que tem uma longa e relevante carreira acadêmica, poderia nos dizer qual é saída para esse estado de coisas – se é que ela existe?

Não penso que minha carreira seja relevante. Quero acreditar que minha busca e minhas intuições o são, mas minhas investigações empíricas têm sido muito afetadas por todo tipo de condicionantes. Muitos deles são consequência de minhas próprias opções e limitações; outros talvez se devam às constrições e deformações institucionais. Em geral, tenho me afetado e sensibilizado ante a maquinaria institucional, em grande parte responsabilidade coletiva de nós mesmos, os próprios acadêmicos. Por exemplo, quando comecei a investigar o cérebro externo – que é o que percebo como mais relevante de minha busca – e apresentei o projeto do que poderíamos denominar exo-

neuropsicologia, na perspectiva do modelo das funções distribuídas no exterior da mente, rejeitaram-no. Avaliaram-me três vezes seguidas. Soube que, quando viu a rejeição e o projeto, o diretor da instituição de avaliação questionou: “Como puderam rejeitar isto?”. Pareceu-lhe que a rejeição não era coerente; reenviou duas vezes o projeto para outros dois avaliadores e voltaram a rejeitá-lo. Claro, as correntes da neuropsicologia espanhola são muito convencionais: não aceitam a neurogênese e não aceitam a extracorticalidade.

Não é fácil viabilizar a pesquisa em neuropsicologia sem recursos. Temas como a neurogênese, sobre o qual eu queria buscar evidências empíricas, são muito difíceis de investigar se você não tem recursos e acesso a hospitais. Também quando postulamos a construção ou a destruição cultural da atenção, rejeitaram o projeto novamente, argumentando: “Como nós vamos sustentar que a atenção não é um processo inato? Não há evidências de que isso suceda”. Não é verdade que não há evidências. Todos os argumentos dos avaliadores eram perfeitamente discutíveis, pois as evidências acumulam-se na outra direção. Contra-arguntei, mas não financiaram o projeto.

Embora tenhamos conseguido homologar na Espanha certos procedimentos que são saudáveis, sempre há sectarismos: um condutista rejeita um freudiano, um freudiano rejeita um condutista, um condutista e um freudiano rejeitam um cognitivista, e vice-versa. No que podia e sabia, sempre que avaliei, tomei cuidado para não me deixar influenciar pelo trabalho realizado do ponto de vista de determinada orientação, mas devo dizer que, nas avaliações de muitos colegas, eu via operarem posições epistêmicas, metodológicas e, inclusive, institucionais e ideológicas. Quando alguém está trabalhando de maneira produtiva e legítima, qualquer que seja a perspectiva, isso pesa muito. Ninguém está vacinado contra o sectarismo, e a pretensão de que exista apenas uma régua de medir é hoje tão perigosa quanto a ortodoxia marxista o foi com Vigotski. Neste momento,

vivemos em um mundo democrático e livre. Mas será que há plena liberdade no ambiente acadêmico? Não creio. Não conseguimos acabar com os preconceitos construídos historicamente e eles ainda continuarão nos acompanhando por muitos anos.

Nesse sentido, é preciso manter uma luta constante pela liberdade de investigar o que você acredita que é preciso investigar. Continuei interessado pela neurogênese e pelos processos culturais de construção e desconstrução da atenção, fazendo o que pude. É evidente que me faltam meios, mas penso que seria pior aceitar o preço dos recursos condicionados. As atuais gerações de pesquisadores na Espanha enfrentam um cenário assim: vão saltando uma série de obstáculos e passando por uma série de estreitamentos. Uma vez que você aceita esse jogo, está preso num caminho bem estreito. Uma parte das novas gerações aceitou pagar o preço da carreira acadêmica e está muito constrangida por esse tipo de questões. É preciso recuperar margens de liberdade. E às vezes paga-se um preço para isso, que é o preço da luta, de ser discriminado e ter menos recursos. Mas o que você não pode é pagar o preço interno de renunciar a seus temas, hipóteses e ideias.

Para finalizar, gostaríamos que você falasse um pouco sobre seus estudos relacionados à neurogênese, tema extremamente interessante a que você se dedica há um bom tempo.

De algum modo, todos nós somos alimentados e fortalecidos pelos *a priori* da mentalidade e pelos paradigmas de nossa época, ao mesmo tempo em que somos seus prisioneiros. A bênção e a maldição do homem chegam com sua cultura; já a bênção e a maldição do científico vêm com os conhecimentos herdados por ele. O papel da ciência é justamente receber a herança, mas superar seus *a priori*. Para superá-los, porém, é preciso partir deles.

O *a priori* que excluiu e deteve a hipótese da neurogênese é o de que o cérebro é um artefato, um órgão estável: na filogênese, alcançou-se

o desenvolvimento cerebral, cortical, produziu-se uma estabilidade; nas contingências individuais, produz-se deterioração neuronal, mas não um novo crescimento neuronal, ou seja, há novas sinapses, mas não há neurogênese. E todas as metáforas são do seguinte tipo: o cérebro assemelha-se ao computador e, então, tem um *hardware* e um *software*. Tais *a priori* geram um pensamento que condiciona nossas ideias sobre o desenvolvimento. O próprio desenvolvimento da perspectiva histórico-cultural é prisioneiro da hipótese de não-neurogênese, estabelecida na medicina, na neurologia e na psicologia desde a histologia de Cajal, desde os primeiros anos do século XX.

Em seus últimos escritos sobre a estrutura cerebral, quando estava estudando medicina, Vigotski intui que há mudança cerebral. Ele não apresenta a ideia explicitamente, pois não teve tempo de fazer a segunda formulação depois do modelo das funções superiores. Estas se constroem culturalmente por meio da mediação, e Vigotski cunhou dois conceitos para dar conta disso, embora eles não expliquem de fato o processo: a *apropriação* e a *interiorização*. Quando uma operação externa – como a tábua de multiplicar, o olhar que trabalha com a imagem ou o olhar externo – converte-se em operação interior, há um processo de passagem. O termo russo para *interiorização* significa muitas coisas – interiorização, revolução, reconstrução –, mas sempre foi traduzido como *internalização*, o que faz parecer que você leva para dentro aquilo que está fora. Trata-se de um conceito mais complexo, mas, em todo caso, uma operação cíclica externa passa a ser interna. Será que, nesse processo, alguma coisa acontece com o cérebro? Essa é a pergunta que Vigotski se fez em seus dois últimos anos, quando teve o cérebro como tema de estudo. E ele pensava que, se a teoria histórico-cultural não consegue demonstrar o que acontece no cérebro, ela é uma teoria mais de caráter mental. Daí resultou, portanto, o dualismo, a separação entre pensamento e organismo. Ele não cunhou o conceito de neurogênese, mas começou a aproximar-se dele.

Daí também a explicação sobre crescimento em camadas e sobre deteriorações, a qual se manteve em toda a neuropsicologia das recuperações e foi desenvolvida pela escola de Lúria: a hipótese de que a construção de novas camadas corticais tem uma lógica na constituição das funções superiores de tal maneira que, se há lesões nas camadas profundas ou nas externas, as conseqüências no desempenho da função superior serão distintas. Portanto, essa hipótese supõe que há neurogênese. E Lúria aí mantém com Vigotski uma lealdade de autoria sobre a hipótese do crescimento cerebral. Com base nisso, Lúria e boa parte de seus colaboradores trabalham com a ideia de que as funções superiores supõem um crescimento cerebral, a emergência de novas zonas corticais, algo que foi demonstrado. E, para eles, essas zonas não são caracterizadas por um localizacionismo tradicional, mas sim por um desenvolvimento de mecanismos. Aquilo que nós chamamos de operadores de mediação instrumental – o ábaco, por exemplo – na neuropsicologia de Lúria converte-se em mecanismos neurológicos. Tais mecanismos têm localizações e podem ser rastreados em trabalhos da neurologia e da neuropsicologia, mas basicamente estão integrados em sistemas muito articulados. Isto Vigotski também já dizia: as funções quase sempre reverberam em boa parte do cérebro, e não num lugar único.

Toda essa arquitetura do cérebro em que Vigotski avança leva, em Lúria, à evidência da neurogênese. Trata-se, porém, de pesquisas soviéticas que apenas se difundem no Ocidente. A partir do que conheço da obra de Lúria, tenho certeza da existência da neurogênese e de que essa é a única via. As evidências sobre a neurogênese vêm se acumulando nos últimos cinco anos. Há investigações sobre como aparecem novas zonas corticais nos monges budistas depois de dez anos de meditação ou nos famosos taxistas de Londres depois de anos exercendo a profissão.

Podemos afirmar que a neurogênese está consolidada como um campo de estudos? Como estão as pesquisas mais recentes sobre o assunto?

Os neurologistas e os biólogos estão fazendo investigações sobre neurogênese. Bauer e Altman demonstraram a neurogênese em animais nos anos 1970, mas suas publicações não foram levadas a sério até os anos 1990. Nesse momento, Altman já é reconhecido como uma figura histórica no desenvolvimento da neurologia. Aqui há duas coisas: a neurogênese é um mecanismo natural em animais cujo cérebro está em mutação. Se unirmos isso ao que Bruner, baseado na investigação de DeVore sobre a prematuridade do parto humano no processo filogenético ou aborto filogenético, denomina hipótese da imaturidade, é possível compreender que Vigotski tinha razão e que boa parte do crescimento cerebral depois do parto é neurogenético, provocado pela incorporação das funções superiores. Ou seja, boa parte de nossa neurogênese não é fruto de um sistema puramente natural, mas de um sistema combinado de desenvolvimento biológico mediado pela cultura.

Nós distinguimos três sistemas de memória; os dois primeiros são: o sistema genético (genoma), que influi na conformação do cérebro; e o sistema nervoso, por meio do qual o cérebro incorpora conhecimento. Quando o organismo morre, o conhecimento proporcionado pelo segundo desses sistemas desaparece, mas o do genoma continua. Assim, ambos os sistemas se complementam: um deles (o cérebro) é muito flexível e o outro é muito rígido; um é muito estável e o outro é muito instável. Esses dois sistemas trabalham muito bem, mas Vigotski aponta a existência de um terceiro: a cultura, que exerce mediações sociais e instrumentais. Realmente, do ponto de vista funcional e psicológico, há funções que são exercidas na cultura. E, se a neurogênese está certa, tal sistema incorpora-se ao segundo, atuando de fora e reestruturando o sistema cortical.

Essa notícia é tremendamente importante, pois supõe que o sistema de evolução humano é constituído de três partes e que o cérebro responde ativamente tanto aos requerimentos do genoma quanto aos da cultura (do

culturoma, poderíamos dizer, para estabelecer uma equivalência terminológica). Não são três partes em paralelo, mas sim três partes que interatuam. A interação entre o segundo sistema e o primeiro é hoje um tema apaixonante e muito complexo com o qual a biologia ainda segue lutando. Investigações estão sendo feitas e continuarão a ser durante muito tempo. Mas as relações entre o segundo e o terceiro sistema são as que abriram o caminho nos últimos cinco ou dez anos.

A neurogênese se converteu numa evidência, não apenas para a escola de Lúria, mas também para o Ocidente. Ainda assim, à maioria das pessoas que trabalham com neurociência falta a chave da distinção entre função natural e função superior, bem como a chave da compreensão de como a neurogênese está relacionada com tal distinção e de que muitas das neurogêneses humanas (não todas, obviamente, porque continua havendo neurogêneses de funções naturais, por assim dizer, de caráter animal – quando se ganha uma perna, pode-se reconstruir o movimento) são relativas a funções superiores, isto é, são neurogêneses culturalmente ativadas. Essa é a

linha em que estamos, sem os recursos necessários. Portanto, devo dizer que permanecemos explorando o terreno, mais do que realizando um trabalho efetivo. Em todo caso, tentamos entender as funções distribuídas externamente e realizar um diagnóstico delas, uma vez que a investigação funcional tem se concentrado quase exclusivamente nas funções corticalizadas internamente. Nossa intenção, portanto, é objetivar as funções externalizadas e as interações entre as funções internas e as externas.

Como se pode ver, a relação entre o estudo da neuropsicologia externa e da neuropsicologia interna seria o desenvolvimento mais direto a ser implementado a partir da proposta teórica de Vigotski, tomada de maneira global. Trata-se de cartografar e articular, em cada indivíduo e em cada cultura, os tecidos funcionais distribuídos externa e internamente. Em ambos os casos, o processo é evolutivo: a cultura muda e o cérebro também. Por isso, para nós, não haveria tanta distância entre a psicologia cultural, tal como é proposta por Cole, e a neuropsicologia, tal como foi proposta por Lúria em sua última obra de reflexão vital (1979).

Referências

- ÁLVAREZ, Amelia. **Los marcos culturales de actividad y el desarrollo de las funciones psicológicas**. Tese (Doutorado) – Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1996.
- BARTHES, Roland. Culture et tragédie: essais sur la culture. **Le Monde**, 4 abr. 1986.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004.
- COLE, Michael. **Cultural psychology: a once and future discipline**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
- _____. **Alexander Luria, cultural psychology and the resolution of the crisis in psychology**. LCHC, 1997. Disponível em: <<http://lhc.ucsd.edu/People/MCole/luria.html>>. Acesso em: 2 abr. 2013.
- DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. De la psicología del drama al drama de la psicología: la relación entre la vida y la obra de Lev S. Vygotski. **Estudios de Psicología**, v. 28, n. 3, p. 303-332, 2007a.
- _____. Prayer and the Kingdom of Heaven: psychological tools for directivity. In: VALSINER, Jaan; ROSA, Alberto (Eds.). **The Cambridge handbook of sociocultural psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007b. p. 373-403.
- DOBKIN, Semyon. Ages and days. In: LEVITIN, Karl (Ed.). **Oneisnotborn a personality: profiles of Soviet education psychologists**. Moscou: Progreso, 1982. p. 16-38.
- LURIA, Alexander Romanovich. **The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior**. Nova York: Leveright, 1961.
- _____. **The making of mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- SACHS, Oliver. Foreword. In: LURIA, Alexander Romanovich. **The man with a shattered world**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987. p. vii-xviii.
- TOLKIEN, John Ronald Reuel. Foreword. In: _____. **The lord of the rings**. Nova York: Harper Collins, 1993.
- UNAMUNO, Miguel de. **Del sentimiento trágico de la vida**. Madrid: Aguilar, 1987.
- VALSINER, Jaan. Reflexivity in context: narratives, hero-myths, and the making of histories in psychology. In: ROSA, Alberto; VALSINER, Jaan (Eds.). **Historical and theoretical discourse in social and cultural studies**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994. p. 169-186.
- VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Understanding Vygotski: a quest for synthesis**. Cambridge; Oxford: Blackwell, 1991.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. El significado histórico de la crisis en psicología. In: _____. **Obras Escogidas, v. I: problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Tradução de José Ma Bravo; Organização de Amelia Álvarez e Pablo del Río. Madrid: Visor Distribuciones, 1991. p. 257-416.
- _____. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007a.
- _____. La tragedia de Hamlet, príncipe de Dinamarca, de W. Shakespeare. In: _____. **La tragedia de Hamlet y psicología del arte**. Organização de Amelia Álvarez e Pablo del Río. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007b.

Bibliografia selecionada

Esta bibliografia está organizada em quatro seções:

1. Ecopsicologia cultural (tema atual de pesquisa do autor);
2. Educação a partir da perspectiva histórico-cultural;
3. Problemas gerais (questões da psicologia cultural relativas a arte e drama, emoção, identidade, meios de comunicação e efeitos da cultura);
4. Compilações, traduções e edições (da obra de Vigotski e de outros autores da perspectiva histórico-cultural).

1. Ecopsicologia cultural

DEL RÍO, Pablo. La zona de desarrollo próximo y la zona sincrética de representación: el espacio instrumental de la mediación social. **Infancia y Aprendizaje**, v. 51-52, p. 191-244, 1990.

_____. Extra-cortical connections: the sociocultural systems for conscious living. In: DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia; WERTSCH, James V. (Eds.). **Explorations in socio-cultural studies: literacy and other forms of mediated actions**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994. v. 2, p. 19-32.

_____. The external brain: eco-cultural roots of distancing and mediation. **Culture & Psychology**, v. 8, n. 2, p. 233-265, 2002.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. Ulises vuelve a casa: retornando al espacio del problema en el estudio del desarrollo. **Infancia y Aprendizaje**, n. 66, p. 21-45, 1994.

_____. Tossing, praying and reasoning: the changing architectures of mind and agency. In: WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia (Eds.). **Sociocultural studies of mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 215-247.

_____. Ensalmos, rezos y silogismos: la cambiante arquitectura de los sistemas de conciencia. In: WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia (Eds.). **La mente sociocultural**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997. p. 165-191.

_____. Lançando, meditando e raciocinando: as arquiteturas variáveis da mente e da ação. In: WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia (Eds.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 184-209.

_____. La puesta en escena de la realidad cultural: una aproximación histórico-cultural al problema de la etnografía audiovisual. **Revista de Antropología Social**, n. 8, p. 121-136, 1999.

_____. Pray and the kingdom of heaven: psychological tools for directivity. In: VALSINER, Jaan; ROSA, Alberto (Eds.). **The Cambridge handbook of sociocultural psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 373-403.

_____. The zone of proximal development: inside and outside. In: DANIELS, Harry; COLE, Michael; WERTSCH, James V. (Eds.). **The Cambridge companion to Vygotsky**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 276-303.

Em preparação:

DEL RÍO, Pablo. **Del espacio cultural al espacio mental: el proceso de construcción de los instrumentos mentales**. Madrid: FIA (e-book).

_____. **La zona sincrética de representación: bases para una ecología psico-cultural**. Madrid: FIA (e-book).

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. **Eco-mente: una introducción eco-histórico-cultural al hecho humano**. Madrid: FIA (e-book).

2. Educação a partir da perspectiva histórico-cultural

ÁLVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Pablo. Actividad y lenguaje: el diseño cultural como marco para un programa de enseñanza del inglés como lengua extranjera. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, n. 7-8, p. 99-125, 1990.

_____. Introducción: culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación. **Cultura y Educación**, v. 13, n. 1, p. 9-20, 2001.

DEL RÍO, Pablo. **El desarrollo de las competencias espaciales y el proceso de construcción de los instrumentos mentales**. Tese (Doutorado) – Universidad Complutense, Madrid, 1987. (E-book em preparação: Del espacio cultural al espacio mental: el proceso de construcción de los instrumentos mentales. Madrid: FIA.)

_____. “Pásame la brújula!": un ejemplo de metodología histórico-cultural en la enseñanza de las matemáticas. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, n. 11-12, p. 27-54, 1991.

_____. De la discapacidad como problema a la discapacidad como solución: el largo camino del pensamiento defectológico desde L. S. Vygotski. **Cultura y Educación**, n. 11-12, p. 35-58, 1998.

_____. El cambio histórico-cultural y las identidades de género: los jóvenes españoles ante la diferencia de sexo. **Cultura y Educación**, n. 14-15, p. 147-178, 1999.

_____. El cambio cultural en el medio y en el mensaje. In: RAMOS, Joaquín (Coord.). **Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido**. Sevilla: MEC, 2002. p. 20-47.

_____. El arte es a la vida como el vino es a la uva: el papel del arte en la educación a la luz de la genética cultural. **Cultura y Educación**, v. 16, n. 1-2, p. 43-64, 2004. (Reedição no prelo: ÁLVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Pablo. **Arte y educación: una aproximación vygotskiana**. In: ELICHIRY, Nora (Ed.). Artes y aprendizajes. Buenos Aires: Novedades Educativas.)

_____. Las tecnologías que nos cambian: la educación de las nuevas generaciones ante los nuevos marcos de desarrollo, los medios y las tecnologías. **Conferência apresentada no II Congresso Iberoamericano de Educared**. Buenos Aires, 2006. Disponível em: <<http://es.scribd.com/doc/69004253>>. Acesso em: 5 abr. 2013.

_____. Educación y evolución humana: contribución al debate ¿Qué teorías necesitamos en educación? **Cultura y Educación**, v. 19, n. 3, p. 231-241, 2007.

_____. La creación cultural y la educación como autoevolución: comentarios a las contribuciones al debate. **Cultura y Educación**, v. 19, n. 3, p. 267-275, 2007.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. The global curriculum: rethinking school from the perspective of education. **Networks: An Online Journal for Teacher Research**, v. 7, n. 1, fev. 2004. Disponível em: <<http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/view/25/30>>. Acesso em 5 abr. 2013.

_____. La actividad como problema del desarrollo: algunos potenciales educativos del eco-funcionalismo y la psicología histórico-cultural. **Cultura y Educación**, v. 23, n. 4, p. 601-619, 2011.

3. Problemas gerais

ÁLVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Pablo. Cultural mind and cultural identity: projects for life in body and spirit. In: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane; JUUL JENSEN, Uffe (Eds.). **Activity theory and social practice: cultural historical approaches**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. p. 302-324. (Reimpressão: 2002.)

_____. Una introducción a las dos psicologías de Lev S. Vygotski. In: DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia (Eds.). **Escritos sobre arte y educación creativa de L. S. Vygotski**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007. p. 7-12.

DEL RÍO, Pablo. La discapacidad, único camino hacia el hecho humano: imágenes sociales y actitudes mentales ante la discapacidad. In: CASADO, Demetrio et al. **Discapacidad e información**. Monografía 14/87. Madrid: Real Patronato de Atención y Prevención a Personas con Minusvalías, 1987. p. 91-114. (Reedições: 1990, 1992, 1999).

_____. No me chilles que no te veo: atención y fragmentación audiovisual. **Cultura y Educación**, n. 20, p. 51-80, 2000.

_____. Los efectos de la dieta televisiva y las trayectorias de desarrollo infantil. Algunas reflexiones a partir del Proyecto Pigmalión. In: FERREIRA, Jorge (Org.). **A intervenção psicológica em problemas de educação e de desenvolvimento humano**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010. p. 175-197.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. La representación de los conceptos sociales en los medios de comunicación. In: DEL RÍO, Pablo et al. **La representación de los problemas sociales en los medios de comunicación**. Monografía 91. Madrid: Real Patronato de Atención y Prevención a Personas con Minusvalía, 1991. (Reedição: Los procesos de representación sobre problemas sociales en los medios de comunicación. In: ÁLVAREZ, Amelia et al. **Discapacidad y comunicación social**: 4a edición corregida y aumentada de Discapacidad e Información. Monografía 14/98. Madrid: Real Patronato de Atención y Prevención a Personas con Minusvalía, 1999. p. 127-150.)

_____. Psicología del desarrollo para el desarrollo de la psicología. **Infancia y Aprendizaje**, v. 25, n. 4, p. 441-468, 2002.

_____. La psicología del arte en la psicología de Vygotski. In: VIGOTSKI, Lev S. **La tragedia de Hamlet y psicología del arte**. Organização de Amelia Álvarez e Pablo Del Río. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007. p. 7-37.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Miguel. El efecto Pigmalión en televisión: orientaciones y propuestas sobre la influencia de la televisión en la infancia. **Red Digital**, v. 4, 2003.

_____. **Pigmalión**: Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004.

DEL RÍO, Pablo; DEL RÍO, Miguel. La construcción de la realidad por la infancia a través de su dieta televisiva. **Comunicar**, n. 31, p. 99-108, 2008.

DEL RÍO, Pablo; FUERTES, Marta. ¡Cámara! ¡Acción! Un análisis de la confrontación de la tipología industrial y la tipología dramática en el proceso de construcción de la realidad por el cine. **Cultura y Educación**, v. 16, n. 1-2, p. 203-222, 2004.

FUERTES, Marta; DEL RÍO, Pablo. El viento se llevó lo qué: un análisis de la creación cultural y la construcción narrativa en el cine. **Cultura y Educación**, v. 16, n. 1-2, p. 181-201, 2004.

Sobre comunicação da ciência:

DEL RÍO, Pablo. Ciencia, comunicación y mercado: la condición mediática de la ciencia. **Estudios de Psicología**, v. 25, n. 3, p. 265-302, 2004.

_____. La documentación como análisis de culturas vivas: un acercamiento histórico cultural al análisis de contenido. In: HILARIO, Ana B. Ríos, MONTOYA, José A. Frías (Orgs.). **Metodologías de investigación en información y documentación**. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2004. p. 225-236.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. Souvenirs du futur: l'héritage d'un Maître. **Bulletin de Psychologie**, v. 426, p. 561-564, 1996.

_____. Algunas reflexiones sobre las influencias no objetivas en la historia de la ciencia. **Anuario de Psicología**, v. 33, n. 2, p. 321-324, 2002.

Em preparação:

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Miguel. **Informe Pigmalión II**: La televisión y su impacto en el marco cultural de la infancia española (agrupa informes sobre anteriores investigaciones del grupo e incluye dos capítulos con datos previos a este proyecto).

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Miguel. **Informe Pigmalión III**. Así es la vida: el imaginario publicitario. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

4. Compilações, traduções e edições

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia (Eds.). **Escritos sobre arte y educación creativa de L. S. Vygotski**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia; WERTSCH, James V. (Eds.). **Explorations in socio-cultural studies**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994. 4 v.

VIGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. Organización de Amelia Álvarez e Pablo del Río. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; Visor Distribuciones, 1990 e ss.

_____. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Organización de Amelia Álvarez e Pablo del Río. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

_____. **Ensaio sobre Hamlet y psicología del arte**. Organización de Amelia Álvarez e Pablo del Río. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia (Eds.). **La mente sociocultural**: aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.

_____. (Eds.). **Sociocultural studies of mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

_____. (Eds.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Números de revista editados sobre Vigotski e a investigação histórico-cultural:

ÁLVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Pablo. El momento de Vygotski: el porqué de un homenaje. Dossier monográfico. **Infancia y Aprendizaje**, v. 27-28, p. 1-6, 1984.

_____. Una aportación española al programa de la psicología histórico-cultural del desarrollo y la educación. **Infancia y Aprendizaje**, v. 51-52, p. 5-14, 1990.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. Puntos de convergencia en la psicología histórico-cultural de lengua española. **Infancia y Aprendizaje**, v. 51-52, p. 15-40, 1990.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia; LÓPEZ, Zoe. Arte y educación. Número monográfico. **Cultura y Educación**, v. 16, n. 1-2, p. 43-64, 2004.

Reflexão, comentário e autoria sobre a obra de Vigotski e outros autores da perspectiva histórico-cultural:

ÁLVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Pablo. Una introducción a las dos psicologías de Lev S. Vygotski. In: DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia (Eds.). **Escritos sobre arte y educación creativa de L. S. Vygotski**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007. p. 7-12.

DEL RÍO, Pablo. La zona de desarrollo próximo y la zona sincrética de representación: el espacio instrumental de la mediación social. **Infancia y Aprendizaje**, n. 51-52, p. 191-244, 1990. (e-book em preparação)

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. De la psicología del drama al drama de la psicología: la relación entre la vida y la obra de Lev S. Vygotski. **Estudios de Psicología**, v. 28, n. 3, p. 303-331, 2007.

_____. La psicología del arte en la psicología de Vygotski. In: VIGOTSKI, Lev S. **La tragedia de Hamlet y psicología del arte**. Organización de Amelia Álvarez e Pablo del Río. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007. p. 7-37.

DEL RÍO, Pablo; SERRÃO, Maria Isabel; ASHBAR, Flávia. Entrevista con Pablo del Río sobre Vygotski: su obra y su actualidad. **Psicología Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 161-169, 2010.

_____. Segunda parte de la entrevista con Pablo del Río Pereda sobre Vygotski: su obra y su actualidad. **Psicología Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 363-372, 2010.

No prelo

DEL RÍO, Pablo. **Los dos acercamientos de Vygotski a la mente humana**: comentarios sobre la obra de las funciones superiores. Madri: Fundación Infancia y Aprendizaje (e-book).

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. El desarrollo cultural y las funciones superiores: del pasado al futuro. In: SMOLKA, Ana L. Bustamante; NOGUEIRA, Ana L. Horta (Orgs.). **Estudos na perspectiva de Vygotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado de Letras, Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais, 2013.