



Apesar das mudanças ocorridas na ciência social desde a morte de Vygotsky, em 1934, seu trabalho permanece uma fonte vital para os processos criativos de pesquisa. *Vygotsky e a pesquisa* proporciona diversos lampejos da concepção vygotskiana em jogo, ao mesmo tempo que atualiza elementos-chave dos argumentos teóricos desenvolvidos em *Introdução a Vygotsky* (Loyola, 2002) e *Vygotsky e a pedagogia* (Loyola, 2003).

Começando com uma introdução concisa à tese original de Vygotsky e uma discussão de sua abordagem dos métodos

de pesquisa, este livro explora as práticas de pesquisa que se desenvolveram em diversos campos com base em seus escritos. Um capítulo dedicado a cada área fornece exemplos de estudos específicos para ilustrar os princípios metodológicos subjacentes e os métodos específicos em ação. A conclusão delinea propostas para futuros desenvolvimentos em níveis metodológicos e conceituais, visando desenvolver abordagens da pesquisa que integrem amplo entendimento de aspectos sociais, culturais e históricos nos projetos de pesquisa.

Este livro será de particular interesse para acadêmicos e estudantes de ciências sociais e educação, assim como para aqueles cuja pesquisa envolve estudos de administração em instituições e interação homem-computador.

HARRY DANIELS é professor de Educação na Universidade de Bath, Grã-Bretanha.

acesse

www.loyola.com.br

ISBN 978-85-15-03864-0



9 788515 038640

cód. 12854



VYGOTSKY E A PESQUISA

HARRY DANIELS

HARRY DANIELS

VYGOTSKY E A PESQUISA



Edições Loyola

HARRY DANIELS

VYGOTSKY E

A PESQUISA

Tradução
Edson Bini


Edições Loyola

Título original:

Vygotsky and Research

© 2008 Harry Daniels

All rights reserved

Taylor & Francis Group

2 & 4 Park Square, Milton Park, Abingdon, OX 14 4RN

ISBN 978-0-415-39593-9

Authorised translation from the English language edition published
by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group.

Tradução autorizada da edição em língua inglesa publicada por
Routledge, membro do Grupo Taylor & Francis.

Preparação: Sandra Garcia Custódio

Capa: Foto © John Foxx

Diagramação: So Wai Tam

Revisão: Renato da Rocha

Edições Loyola Jesuítas

Rua 1822, 341 – Ipiranga

04216-000 São Paulo, SP

T 55 11 3385 8500

F 55 11 2063 4275

editorial@loyola.com.br

vendas@loyola.com.br

www.loyola.com.br

*Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser
reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer
meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou
arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão
escrita da Editora.*

ISBN 978-85-15-03864-0

© EDIÇÕES LOYOLA, São Paulo, Brasil, 2011

Sumário

Lista de figuras e tabelas	6
Agradecimentos	9
Capítulo 1	
Introdução à teoria vygotskiana	11
Capítulo 2	
Visão panorâmica da pesquisa empreendida por Vygotsky e alguns de seus colegas.....	49
Capítulo 3	
A tradição sociocultural.....	77
Capítulo 4	
Pesquisando a cognição distribuída	109
Capítulo 5	
Ação situada e comunidades de prática.....	129
Capítulo 6	
Teoria da atividade e pesquisa intervencionista	161
Capítulo 7	
Instituições e além	203
Referências	243
Índice	269

Capítulo 2

Visão panorâmica da pesquisa empreendida por Vygotsky e alguns de seus colegas

Neste capítulo apresentarei uma visão panorâmica seletiva da abordagem de pesquisa adotada e desenvolvida por Vygotsky e seus colegas na Rússia pós-revolucionária. Escrevi em outra parte acerca das dificuldades enfrentadas por aqueles que não falam russo na sua tentativa de ler e compreender os escritos de Vygotsky (Daniels, 2001). Além das dificuldades com tradução e diferenças culturais na orientação para certas concepções psicológicas fundamentais, Van der Veer e Valsiner (1991) comentam a respeito da natureza inacabada ou semi-desenvolvida de algumas das ideias de Vygotsky que em grande parte têm suas origens nos pensamentos alheios. Suas tentativas de síntese e desenvolvimento de uma ampla gama de ideias possuem sua própria trajetória de desenvolvimento e apresentam seus próprios desafios de interpretação. Como observa Meshcheryakov:

Há muitas razões para as dificuldades com que se deparam os leitores na análise e compreensão da terminologia de Vygotsky. Ele desenvolveu sua psicologia num diálogo constante, direto e indireto, com muitos outros autores. Assim fazendo, absorveu e processou todas as ideias e termos que acreditou poderem ser úteis. Isso se estendeu da filosofia de Espinosa e de Marx ao behaviorismo norte-americano de Watson e a linguística de Sapir. Contudo, quando se encontra um termo aparentemente familiar emprestado de algum predecessor nos escritos de Vygotsky, deve-se ter em mente que ele provavelmente modificou o significado do termo (Meshcheryakov, 2007, p. 155).

→ Numa nota de rodapé editorial a um capítulo escrito por dois colegas russos, Wertsch chamou a atenção para diferenças no uso dos termos “metodologia” e “metodologista” na psicologia soviética. Em vez de estarem restritos a problemas de projetar e conduzir pesquisa empírica, ele sugere que esses termos referem-se ao estudo de “questões teóricas e metateóricas gerais que formam a base de qualquer investigação de fenômenos psicológicos” (Wertsch, em Davydov e Radzikhovskii, 1985, p. 61). No mesmo capítulo, Davydov e Radzikhovskii sustentam que fundamental para a metodologia ou metateoria de Vygotsky é a insistência de que a teoria psicológica tem que envolver a elucidação do “princípio explanatório”, o objeto de estudo (ou unidade analítica) e a dinâmica das relações entre esses dois.

Bakhurst (1991) adiciona mais uma dimensão a essa posição no sentido de que descreve Vygotsky como “preocupado com a questão de como a metodologia dos psicólogos (incluindo suposições teóricas gerais) pode infectar o objeto de sua análise” (p. 61, itálico meu). Em sua busca de métodos, Vygotsky se valeu de um amplo leque de ideias que trouxeram, elas mesmas, mudanças no modo como os objetos de pesquisa eram interpretados. Kozulin (1986) cita o trabalho do filósofo da psicologia soviético Georgy Schedrovitsky, que sugere que a atividade metodológica de Vygotsky transformou a compreensão do objeto de estudo em trabalho psicológico:

O leque de ideias introduzido por Vygotsky, estranho à psicologia tradicional, exigia meios especiais de discussão e análise. E ele extraiu muitos desses meios da filologia e da linguística... [R]evelou-se, entretanto, que nesse processo Vygotsky decompôs o objeto tradicional da psicologia (Schedrovitsky, 1982, p. 62).

Continua ocorrendo que as ferramentas e artefatos de pesquisa desenvolvidos por Vygotsky não se prestam facilmente à classificação e à categorização. Van der Veer (1997) sugere que é bem possível não estarmos ainda de posse de uma completa coleção dos textos originais. Há até mesmo algum debate relativo a quando seu trabalho nas ciências sociais realmente começou (Veresov, 1999). Descrições dos estágios históricos ou fases pelos quais progrediu seu pensamento foram propostas por Das (1995) e Minick (1987) e contestadas por Veresov (1999). Van der Veer (1997), ademais, considera como arbitrária qualquer tentativa

de dividir o trabalho de Vygotsky em categorias tais como teórica, desenvolvimental ou pedológica.

Todavia, todos eles concordam que Vygotsky deveria ser considerado um pesquisador e pensador que estava principalmente preocupado com o desenvolvimento da metodologia.

A busca de método torna-se um dos mais importantes problemas do empreendimento inteiro de compreender as formas unicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é simultaneamente pré-requisito e produto, a ferramenta e o resultado do estudo (Vygotsky, 1978, p. 65).

→ Bakhurst (1988, p. 82) declara isso novamente em termos de sua busca de um método que seja necessário e suficiente para estudar um objeto específico que envolve o exame cuidadoso da natureza do próprio objeto. Esse efeito foi notado tanto no micronível de intervenção de pesquisa específica (cf. Newman e Holzman, 1993) quanto no macronível da total atividade dele no âmbito das ciências sociais. Sabe-se bem que uma ampla gama de fontes inflamava a imaginação metodológica de Vygotsky. Por exemplo, num certo ponto ele sustentou que a psicologia tinha que ser desenvolvida nos conceitos de drama, não nos conceitos de processos (Vygotsky, 1989, p. 71).

Apesar das reservas observadas acima, a análise de Minick (1985) de três fases do trabalho de Vygotsky capacita o leitor a obter uma visão panorâmica e perspectiva do desenvolvimento dos escritos metodológicos de Vygotsky. Em sua avaliação da trajetória do trabalho de Vygotsky, Minick sugere que a primeira transição foi a partir de um foco numa unidade analítica chamada de ato instrumental em 1925-1930, a uma unidade analítica do sistema psicológico em 1930. Isso foi sucedido em 1933-1934 por um aprimoramento do princípio explanatório que se tornou a diferenciação e o desenvolvimento de sistemas de interação e ação nos quais o indivíduo participa (Minick, 1987). Essa fase final é evidenciada em artigos e preleções escritos nos dois últimos anos de sua vida. Essas fontes são frequentemente de difícil obtenção e permanecem indefiníveis, na medida em que seu trabalho era com frequência deixado sob forma de esboços em vez de argumentos desenvolvidos (por exemplo, Vygotsky, 1983). Essa fase final do trabalho de Vygotsky sugere a necessidade de caminhar na direção de uma ampla análise de

comportamento e consciência que articula e esclarece a base social, cultural e histórica do desenvolvimento.

Por meio desses três estágios, surgem e se desenvolvem temas particulares, e são transformados. Esses temas foram identificados por Van der Veer e Valsiner (1991, p. 398), que caracterizam as contribuições fundamentais de Vygotsky à psicologia em termos de:

- sua ênfase no processo de síntese dialética;
- sua perspectiva desenvolvimental consistente;
- sua posição global antirreducionista;
- seu desenvolvimento do método conhecido como estimulação dupla ou dual.

Examinarei essas quatro matérias no resto deste capítulo. Assim fazendo, chamarei atenção para os estudos e as rupturas metodológicas realizados por Vygotsky na última parte de sua carreira. Não discutirei o trabalho inicial que Minick (1987) sugere haver sido dominado pela hipótese de que a unidade estímulo-resposta era “o elemento de construção básico do comportamento” (Minick, 1987, p. 23). Como mencionado acima, há alguma discordância entre os autores quanto ao exato ponto em que o trabalho de Vygotsky assumiu a virada cultural-histórica que se comprovou tão influente. Minick sugere que essa mudança deve ser observada em “The genetic roots of thinking and speech” (“As raízes genéticas do pensar e do discurso”), que foi escrito em 1929 e se tornou o Capítulo 4 de *Thinking and Speech* (Vygotsky, 1987a). Van der Veer e Valsiner (1991) apontam para “The problem of the cultural development of the child II” [O problema do desenvolvimento cultural da criança II], originalmente publicado em 1928 (em inglês como Vygotsky, 1929). Sugerem também que a teoria alcançou o seu relato mais completo nas 300 páginas do texto muito revisado que foi finalmente publicado com o título *The History of the Development of the Higher Mental Functions* (Vygotsky, 1997c). Qualquer que tenha sido a data de seu início, é esse aspecto cultural-histórico de seu trabalho que continua a atrair hoje a atenção de pesquisadores.

O processo de síntese dialética

Van der Veer e Valsiner (1991) nos lembram de que Vygotsky adotou uma visão de mundo dialética. Isso se aplicou às suas teorias, bem como à sua abordagem do método e da crítica.

É bem provável que um psicólogo hoje adote uma perspectiva “ou — ou” não dialética ao determinar a “afiliação de classe” de uma ou outra abordagem em psicologia. Daí os frequentes contrastes não dialéticos entre abordagens “piagetianas” e “vygotskianas”, ou a separação largamente difundida de psicólogos em categorias “sociais” *versus* “cognitivas” que parecem ocupar nossas mentes nas atividades metapsicológicas deles [...]. [C]ontrastando diretamente com isso, para Vygotsky quaisquer duas orientações opostas de pensamento servem como opostos unidos entre si no todo contínuo — o discurso sobre ideias. Espera-se que esse discurso nos conduza a uma compreensão mais adequada da psique humana, isto é, transcender o presente estado de conhecimento teórico, de preferência a forçar a variedade existente de ideias a uma classificação estrita de tendências na científica disciplina de psicologia socialmente construída (Van der Veer e Valsiner, 1991, p. 392-393).

A intenção de Vygotsky era considerar a síntese e a transformação qualitativa de elementos opacionais ou, de algum modo, contraditórios em novos todos coerentes (Moran e John-Steiner, 2003). Ilustrei o argumento de Vygotsky através de citações do ensaio “Problems of method” [Problemas de método], que constitui o Capítulo 5 de *Mind in Society* (Vygotsky, 1978), na próxima seção. Essa explicação se apoia em sua orientação dialética que postula transformação recíproca do indivíduo e do ambiente sociocultural. Isso é testemunhado na frase “forma e formado por”, que é desdobrada por autores como Michael Cole (1996) em sua explicação da atividade orientada por objeto, mediada por artefato. Isso está exemplificado no seguinte extrato de *Mind in Society*:

[...] entre abordagens naturais e dialéticas da compreensão da história humana. O naturalismo na análise histórica, de acordo com Engels, se manifesta na suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e somente condições naturais afetam o desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, embora admita a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, afeta a natureza e cria através de suas mudanças na natureza novas condições naturais para sua existência. Essa posição é a pedra fundamental de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do ser humano e serve de base

para os novos métodos de experimentação e análise que advogamos (Vygotsky, 1978, p. 60-61).

Perspectiva desenvolvimental

No ensaio “Problem of method” [Problema de método], Vygotsky identifica três princípios analíticos que formam a base de sua abordagem da análise de funções psicológicas superiores. Primeiro, ele insistiu numa abordagem desenvolvimental ou genética na qual processos, em vez de objetos, são analisados: “A psicologia deveria ser desenvolvimental; deveríamos reconstruir estágios de desenvolvimento, em vez de focarmos marcos miliários. Deveríamos ‘traçar’ desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, p. 61-62). Segundo, criticou a psicologia associacionista e introspectiva de seu tempo por sua ênfase preferencial na descrição preterindo a explicação. Vygotsky desdobra o exemplo de que uma descrição de uma baleia sugeriria ser ela mais semelhante a um peixe do que a uma vaca ou a um veado, ao contrário de uma análise que revela que uma baleia é, é claro, um mamífero. Refere-se ao trabalho de Lewin e sustenta que deveriam ser invocadas explicações genotípicas (explanatórias) em vez de explicações fenotípicas (descritivas): “Por um estudo desenvolvimental do problema entendo a revelação de sua gênese, sua base dinâmica causal. Por fenotípico entendo a análise que começa diretamente com os aspectos e manifestações de um objeto” (Vygotsky, 1978, p. 62). Ele também fornece um exemplo a partir do desenvolvimento de discurso inicial no que alude novamente a Lewin no seu argumento de que duas descrições aparentemente idênticas podem de fato ser sustentadas por processos radicalmente diferentes. Prossegue atraindo o apoio de Marx nesse aspecto fundamental de seu trabalho que foi posteriormente evidenciado em suas discussões de avaliação e em sua crítica de testes estáticos de desempenho que mascaram as sendas desenvolvimentais através das quais o progresso foi atingido.

O interesse de Vygotsky no estudo dos processos e suas explicações dá origem a um terceiro problema que ele denomina “comportamento fossilizado”. Explica que “processos que já se extinguiram, isto é, processos que sofreram um estágio muito longo de desenvolvimento histórico e se tornaram fossilizados” (Vygotsky 1978, p. 63) ou mecanizados, ou automatizados, inibem o desenvolvimento. Prossegue dizendo que

“[e]les perderam sua aparência externa”, e assim “o caráter automático deles gera grande dificuldade para a análise psicológica” (Vygotsky, 1978, p. 64). A fim de compreender tal comportamento automático, mecanizado ou fossilizado, Vygotsky sustenta que seu desenvolvimento tem que ser reconstruído para “fazê-lo retornar à sua fonte através do experimento” (Vygotsky, 1978, p. 64).

Ele resume sua posição numa abordagem dialética do estudo do desenvolvimento de funções psicológicas da seguinte maneira:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo no processo de mudança; essa é a exigência básica do método dialético. Abarcar na pesquisa o processo de desenvolvimento de uma dada coisa em todas suas fases e mudanças — do nascimento à morte — significa fundamentalmente descobrir sua natureza, sua essência, pois “é somente em movimento que um corpo mostra o que ele é”. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim forma sua própria base (Vygotsky, 1978, p. 64-65).

Perto do desfecho desse ensaio sobre “Problemas de método”, ele reafirma sua insistência na necessidade do estudo desenvolvimental/histórico/genético de transformação qualitativa e mudança:

→ Nosso conceito de desenvolvimento insinua uma rejeição da opinião frequentemente sustentada de que desenvolvimento cognitivo resulta da acumulação gradual de mudanças independentes. Acreditamos ser o desenvolvimento infantil um processo dialético complexo caracterizado por periodicidade, irregularidade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma numa outra, entrelaçamento de fatores externos e internos, e processos adaptativos que superam impedimentos com os quais a criança se depara (Vygotsky, 1978, p. 73).

Permanece uma questão: saber se Vygotsky satisfaz suas próprias aspirações metodológicas. Davydov e Radzikhovskii (1985) sustentam que há um grande abismo entre “Vygotsky, o psicólogo” e “Vygotsky, o metodologista”. Por exemplo, Minick sugere que as preocupações teóricas de Vygotsky com a interação entre biologia e influências socioculturais não foram compreendidas em sua prática de pesquisa durante o período

em que estava preocupado com relações interfuncionais e o desenvolvimento do significado de palavras (1930-1932):

Ele criticava paradigmas que não conseguiam diferenciar o biológico e o social no desenvolvimento psicológico. Entretanto, porque foi incapaz de adaptar seu princípio explanatório à sua nova concepção de desenvolvimento psicológico, os escritos de Vygotsky estiveram abertos precisamente a essas críticas durante esse período (Minick, 1987, p. 24-25).

Antirreducionismo

Uma outra de suas asserções metodológicas principais foi esboçada em termos de *análise em unidades*. Vygotsky (1987c) discutiu a diferença entre análise em elementos e análise em unidades que preservavam as características do todo. Ele explicava: “Uma unidade designa um produto de análise que possui todas as características básicas do todo. A unidade é uma parte vital e irredutível do todo” (p. 46). O exemplo dado foi da diferença entre a análise das partes componentes (elementos) da água (oxigênio e hidrogênio) e a análise da própria água. Ele sugeriu que a análise de processos mentais em reflexos ou vínculos estímulo-resposta, como no behaviorismo, era uma *análise de elementos* que perdia o significado psicológico do todo. Isso também pode ser interpretado em relação ao modo como Vygotsky escreveu sobre o método de Marx e suas implicações para o método psicológico:

Quero descobrir como a ciência tem que ser construída, para abordar o estudo da mente tendo aprendido o todo do *método de Marx*. [...] A fim de criar tal método-teoria de capacitação na maneira científica geralmente aceita, é necessário descobrir a essência da dada área de fenômenos, as leis de acordo com as quais mudam, suas características qualitativas e quantitativas, suas causas. É necessário formular as categorias e os conceitos que lhes são especificamente relevantes — em outras palavras; *criar o seu próprio Capital*. O todo do *Capital* é escrito de acordo com o seguinte método: Marx analisa uma única “célula” viva da sociedade capitalista — por exemplo, a natureza do valor. Dentro dessa célula ele descobre a estrutura do sistema inteiro e

todas as suas instituições econômicas. Ele diz que para um leigo essa análise pode parecer um emaranhado obscuro de minúsculos detalhes. Realmente, pode haver minúsculos detalhes, porém são exatamente aqueles que são essenciais à “microanatomia”. Qualquer um que pudesse descobrir o que é uma *célula “psicológica”* — o mecanismo que produz mesmo uma única resposta — encontraria com isso a chave para a psicologia como um todo (Vygotsky, 1978, p. 8).

Essa ênfase na unidade e na preservação da essência do todo é também frequentemente associada à *influência da teoria da Gestalt*, que ele via como uma forma de materialismo monista (Van der Veer, 1997, p. 4). Embora proferisse uma extensiva crítica à psicologia da Gestalt, sua ênfase na retenção do todo é testemunhada em muitos aspectos de sua obra:

→ De fato, a vida mental é caracterizada por interrupções, pela ausência de uma conexão contínua e ininterrupta entre seus elementos, pelo desaparecimento e reaparecimento desses elementos. Portanto, é impossível estabelecer relações causais entre os vários elementos, e conseqüentemente é necessário abster-se da psicologia como uma disciplina científica natural [...] Não devemos estudar processos mentais e fisiológicos separados fora de sua unidade, porque nesse caso eles se tornam completamente ininteligíveis. Devemos estudar o *processo integral* que é caracterizado tanto por um lado subjetivo quanto por um lado objetivo ao mesmo tempo (Vygotsky, 1997a, p. 111-113).

Se, então, Vygotsky sugeria análise em unidades de preferência a elementos, o que ofereceu a título de inspiração na busca de tais unidades? Van der Veer (2001) sugere que Vygotsky nos supre de três importantes exigências para a análise de processos mentais superiores. O texto muito importante ao qual Van der Veer se refere é *The History of the Development of the Higher Mental Functions* de Vygotsky (1997c). As três exigências que Van der Veer (2001) identificou são no sentido de que deveríamos:

- 1 focar na gênese das ações;
- 2 distinguir análise de coisas de análise do processo; e
- 3 distinguir análise explanatória de descritiva.

Como observa Leontiev (1997), Vygotsky promoveu uma ênfase no historicismo para afetar a abordagem holística, integrativa que ele reconhece ter sido influenciada pelos teóricos da Gestalt. Nas mãos de Vygotsky, essas duas abordagens tornaram-se inseparáveis: “são duas dimensões de uma ideia — a ideia da natureza mediada de processos mentais concebidos a partir de posições dialéticas” (Leontiev, 1997, p. 20). A análise do processo levou Vygotsky a trabalhar de modo que o próprio processo desenvolvimental pode ser construído e reconstruído. Esse tema do desatamento dos processos de formação esteve também em jogo em sua discussão dos comportamentos que se tornaram automáticos ou fossilizados e estáticos. O método de estimulação dual ou dupla constituiu um momento-chave nesse trabalho e será discutido adiante neste capítulo.

Como observa Van der Veer (2001), a ênfase de Vygotsky na necessidade de análise explanatória foi revelada em sua comparação daquilo que pode aparecer como similaridades fenomenológicas em momentos particulares de desenvolvimento, pensando com a similaridade momentânea em dois trens que chegam a um lugar e dele partem por caminhos diferentes.

Examinarei agora a criação da própria abordagem de Vygotsky da análise explanatória dos processos mentais à medida que se desenvolvem e entendidos considerando suas origens.

O significado da palavra é uma unidade de ambos os processos (isto é, tanto o pensar quanto o discurso) que não pode ser mais decomposta [...] a palavra sem significado não é uma palavra, mas um som vazio. O significado é um aspecto necessário, constituinte da própria palavra. [...] É a palavra contemplada do interior. Em termos psicológicos, entretanto, o significado da palavra não é outra coisa senão uma generalização, que é um conceito. [...] Assim, o significado da palavra é também um fenômeno do pensar [...] é uma unidade de palavra e pensamento (Vygotsky, 1987a, p. 244).

Em torno de 1929 ele rejeitara a noção de signos incluindo discurso como estímulos simples juntamente com a ideia de que a unidade estímulo-resposta derivada da reflexologia soviética constituía a unidade básica de análise para estudos do desenvolvimento humano. Isso aconteceu após seu trabalho empírico no período de 1925 a 1930, quando, junto de outros, estudou os modos como simples sistemas de signos

medeiam o comportamento (por exemplo, o atar nós num material para mediar a memória) e assim examinou os modos nos quais os seres humanos usam signos para manipular seu próprio comportamento. Sua ação seguinte foi postular o desenvolvimento de relações interfuncionais entre funções mentais e, assim, o estudo da formação progressiva de sistemas psicológicos. Isso é claramente mostrado no seguinte extrato do Capítulo 2 de *Thinking and Speech*:

Em um de nossos experimentos, uma criança de cinco anos e meio estava desenhando a figura de um bonde. Ao traçar uma linha que representaria uma roda, a criança exerceu excessiva pressão sobre o lápis e a ponta do lápis quebrou. Apesar disso, a criança tentou completar o círculo pressionando o lápis contra o papel. Mas nada apareceu sobre o papel exceto a marca do lápis de ponta quebrada. Como se o dizendo para si mesma, a criança disse silenciosamente, ‘Quebrado’. Pousando o lápis de lado, ela pegou um pincel e começou a desenhar um bonde quebrado que se achava no processo de ser reparado após um acidente, continuando a falar consigo mesma de vez em quando a respeito do novo tema de seu desenho. Essa elocução egocêntrica está claramente ligada ao curso total da atividade da criança. Constitui um ponto decisivo em seu desenho e indica claramente sua reflexão consciente da situação e das dificuldades resultantes dela. Está tão claramente fundida ao processo normal de pensar que é impossível considerá-la um simples acompanhamento desse pensar (Vygotsky, 1987c, p. 70).

Tais sistemas não foram considerados em termos puramente cognitivos e ele propôs incluir a motivação e o efeito na análise. Como observa Minick (1987), a debilidade emergente estava na ausência de uma explicação do por que novas relações interfuncionais surgem e se desenvolvem. Ele dirige essa crítica no trabalho conduzido com Leonid Sakharov sobre o desenvolvimento do significado das palavras.

Vygotsky insistia que a análise do desenvolvimento do conceito não pode ser divorciada da análise do desenvolvimento do significado da palavra; e insistia que o desenvolvimento de conceitos não é o desenvolvimento do pensamento como tal, mas o desenvolvimento da palavra, o desenvolvimento da relação funcional entre pensamento

e discurso no pensar verbal. Está, entretanto, visivelmente ausente nesse trabalho qualquer explicação de como e por que ocorre esse desenvolvimento (Minick, 1987, p. 25).

Retornarei a esses experimentos e à interpretação dos dados na sequência. Neste ponto, contudo, a ausência crucial era a ligação entre transformações e desenvolvimentos em padrões de interação social e sistemas psicológicos. Foi a essa ligação que ele dirigiu sua atenção nos últimos quatro anos de sua vida. Emerson (1986) discute a crítica de Vygotsky da compreensão de Piaget do discurso egocêntrico e ilustra o modo como ele começou a analisar a transição entre a mediação de comportamento social através de discurso e a mediação de comportamento individual no Capítulo 4 de *Thinking and Speech* (Vygotsky, 1987c).

Desconfortável com a conclusão de Piaget de que esse discurso é conversa fantasiosa e gerado associalmente, Vygotsky conduziu uma série de experimentos concebidos para socializar e complicar o ambiente da criança precisamente na idade em que ela “conversava consigo mesma”. Demonstrou que uma criança fala o dobro quando confrontada com obstáculos e que essa “conversação consigo mesma” exteriorizada, comentando e predizendo os resultados de uma ação, é, de fato, a dinâmica natural da solução de problema. Ademais, essa conversa se revelou extremamente sensível a fatores sociais. Piaget observara fenômenos similares: que o discurso egocêntrico ocorre somente num contexto social, que a criança supõe estar sendo entendida pelos outros, e que tal discurso não é murmurado ou abreviado, mas falado como uma elocução, isto é, como discurso público num ambiente específico. Vygotsky aceitou esses dados, porém em seguida concebeu experimentos para dissociá-los das conclusões de Piaget (Emerson, 1986, p. 253).

A discussão de Emerson prossegue detalhando muitos experimentos que sem dúvida expressariam a proverbial surpresa do exame ético cuidadoso dos dias de hoje. Por exemplo, Vygotsky empregou suas descobertas a partir de estudos tais como aqueles em que testemunhou a queda dramática no discurso egocêntrico, quando colocou crianças numa sala na qual se tocava música muito alta, visando a sustentar que tal discurso sempre surgia com uma orientação social.

Como Minick (1987) salienta, há uma importante diferença entre os Capítulos 2 e 4 de *Thinking and Speech* na avaliação teórica do discurso egocêntrico. No Capítulo 4, escrito em 1929, ele discute a natureza transitória de tal discurso. No Capítulo 2, escrito em 1932, ele se torna mais interessado na função mutante de tal discurso. Aqui se empenhava em conectar desenvolvimento psicológico com transformações nas práticas em que a criança estava participando.

Assim o movimento teórico foi de uma consideração de relações interfuncionais no desenvolvimento de sistemas psicológicos à análise do desenvolvimento de tais sistemas com respeito a mudanças no comportamento social. Aqui ele fez a ligação direta entre mudanças no mundo social e mudanças nos sistemas psicológicos. A distinção entre os Capítulos 5 e 6 de *Thinking and Speech* (Vygotsky 1987c) exemplifica essa mudança de orientação. Em contraste com o entendimento do significado da palavra em termos de abstração e generalização visto no Capítulo 5, o Capítulo 6 testemunha uma ênfase na função emergente de palavras à medida que se desenvolvem atividades. Por exemplo, a mudança *de* atividades em que a comunicação ocorre usando palavras *a* formas específicas de educação escolar em que ocorre a comunicação acerca de palavras e os sistemas de significados em que elas estão situadas. Ele estava particularmente interessado no desenvolvimento que ocorre na medida em que o comportamento social na educação escolar é dirigido para um entendimento de sistemas de significados.

[A] dependência de conceitos científicos de conceitos espontâneos e sua influência neles se originam da única relação que existe entre o conceito científico e seu objeto [...] essa relação é caracterizada pelo fato de que é mediada através de outros conceitos. Consequentemente, em sua relação com o objeto, o conceito científico inclui uma relação com um outro conceito, isto é, inclui o elemento mais básico de um sistema de conceitos (Vygotsky, 1987c, p. 192).

Ele o ilustra mediante uma referência à botânica elementar:

O conceito de “flor” não é realmente mais geral do que o conceito de “rosa”. Quando a criança dominou somente um único conceito, a relação deste com o objeto é diferente do que o é após ela dominar um segundo. Entretanto, após dominar um segundo conceito, há um

longo período no qual o conceito de “flor” continua a permanecer junto, em vez de acima, do conceito de “rosa”. O primeiro não inclui o segundo. O conceito mais restrito não está subordinado. Em vez disso, o conceito mais amplo atua como um substituto para o mais restrito. Permanece junto a ele numa série única. Quando o conceito “flor” é generalizado, a relação entre ele e o conceito de “rosa” também muda. Na verdade, há uma mudança na sua relação com todos os conceitos subordinados. Isso marca o surgimento de um sistema de conceitos (Vygotsky, 1987a, p. 193).

Como observa Minick (1987, p. 27), Vygotsky era agora capaz de ligar o desenvolvimento do significado da palavra com o desenvolvimento e a transformação de prática. A participação nas práticas de educação escolar podia ser analisada considerando o desenvolvimento de conceitos científicos. O Capítulo 6 de *Thinking and Speech* fornece detalhes do esboço de um estudo comparativo do desenvolvimento de conceitos científicos e cotidianos da autoria da psicóloga soviética Zhozefina Il'inichna Shif. Muito antes, Piaget sustentara que os conceitos espontâneos de crianças refletiam seu pensamento genuíno e que deveriam se tornar objeto de estudo. Em Piaget (1924), ele apresentava os resultados de uma pesquisa em que às crianças foram apresentadas sentenças que terminavam com “embora” e “porque”, solicitando-se a elas que as completassem. Shif, entretanto, estava trabalhando com base em hipóteses que ao contrário de serem estáticas, significados de palavras e conceitos científicos se desenvolvem, e que é impossível generalizar a partir de estudos do desenvolvimento de conceitos cotidianos para o desenvolvimento de conceitos científicos. Ela comparava relações causais (porque) e adversativas (mas, embora) em situações cotidianas e baseadas na escola. Pedia-se a crianças que completassem sentenças que ou se relacionavam com situações cotidianas ou com temas de ciência social na escola. Esse trabalho foi concebido para auxiliar o desenvolvimento da distinção de Vygotsky entre conceitos científicos e cotidianos.

Eram apresentados assuntos com problemas que eram estruturalmente isomórficos, mas que diferiam em que incorporavam materiais baseados ou em conceitos científicos ou em conceitos cotidianos. Usando uma série de figuras, o experimentador narrava uma história que terminava com um fragmento de sentença interrompido na palavra

“porque” ou “embora”. Esse procedimento era suplementado por discussão clínica a fim de estabelecer níveis de reflexão consciente sobre relações causa-efeito e relações de implicação tanto com material científico quanto com material de mundo real.

As figuras ilustravam uma sequência de acontecimentos baseados ou em materiais de lições presentes no programa de ciência social ou ocorrências comuns da vida cotidiana. Problemas baseados em acontecimentos cotidianos exigiam que as crianças completassem sentenças tais como: “Kolya foi ao cinema porque...”, “O trem descarrilou porque...”, ou “Olya lê ainda com dificuldade, embora...”. Baseado nesse modelo, diversos problemas também foram construídos empregando materiais provenientes dos programas educacionais de crianças de segundo e quarto grau.

Como um modo suplementar de coleta de dados, observamos lições de crianças da escola fundamental que foram especialmente organizadas com esse propósito (Vygotsky, 1987a, p. 167-168).

Outras questões foram extraídas da política de então, tais como “Os capitalistas se preparam para uma guerra contra a URSS, porque” e “Há ainda trabalhadores que acreditam em deus, embora...”.

Como mostram os dados na Tabela 2.1, o desempenho em tarefas causais (porque) com conceitos científicos foi muito melhor do que em tarefas causais com conceitos cotidianos na classe II. O desempenho na classe IV testemunhou melhora que foi atribuída ao domínio do pensamento causal que fora apenas parcialmente compreendido na classe II, como ficou claro pelo fraco desempenho com conceitos cotidianos que não teriam constituído parte da instrução na escola. Quando Shif interrogou crianças da classe II acerca das respostas causais delas, elas revelaram uma compreensão um tanto frágil na medida em que pareciam reiterar explicações ensinadas na escola de uma maneira um tanto inflexível. Não há tais diferenças com questões com “embora”. A instrução na escola foi ligada por Shif ao desenvolvimento da força de compreensão de conceitos científicos e à ênfase na análise causal. Há uma longa e complexa avaliação da interpretação dessas descobertas em Van der Veer e Valsiner (1991, p. 271-277). O detalhe do movimento de Vygotsky entre a interpretação de dados empíricos e o desenvolvimento

teórico é de difícil deslindamento neste momento da história, tão longe do tempo em que avaliações de primeira mão confiáveis poderiam ter lançado luz nas obscuridades do desenvolvimento de seu pensamento. Há também preocupação acerca da associação excessiva de escolas, ou de educação escolar, com o desenvolvimento de conceitos científicos, como se a instrução pudesse ocorrer somente nas instituições.

Tabela 2.1. Descobertas a partir de experimentos de Shif sobre porque e embora

Tarefa		Porcentagem completada	
		Grau II	Grau IV
Sentenças com a conjunção <i>porque</i>	Conceitos científicos	79,70	81,80
	Conceitos cotidianos	59,00	81,30
Sentenças com a conjunção <i>embora</i>	Conceitos científicos	21,30	79,50
	Conceitos cotidianos	16,20	65,50

O principal resultado do trabalho de Shif foi tomado por Vygotsky para sugerir que o desenvolvimento de conceitos científicos parecia preceder o desenvolvimento de conceitos cotidianos. Vygotsky sustentou que essas duas formas de desenvolvimento conceitual eram importantes na formação do que ele denominava conceitos “maduros”. Conceitos científicos são formados com base no pensar sistemático, organizado e hierárquico, distintos de conceitos cotidianos que se constatou estarem firmemente ligados a contextos particulares e ausentes num sistema geral. Observa-se que estes últimos fazem ingressar a riqueza embutida e padrões detalhados de significação do pensar cotidiano na estrutura sistemática e organizada dos conceitos científicos. À medida que misturam com referentes cotidianos, conceitos científicos vêm à vida e encontram uma ampla gama de aplicações. A compreensão consciente e o deliberado uso das “regras científicas”, ou gramáticas, que sustentam as complexidades do comportamento cotidiano, foram discutidos por Vygotsky com referência ao aprendizado de uma segunda linguagem e álgebra. Aprender uma segunda língua através de uma “abordagem científica” estruturada proporcionava ferramentas para realizar escolhas no uso de uma primeira língua. O argumento era de que a instrução introduz as crianças num modo científico de pensar. Tarefas e ações que seriam realizadas irrefletidamente poderiam ser inseridas no olhar refletido da criança. A situação social da educação escolar, com sua distintiva abordagem da instrução, era vista

como facilitadora de uma influência reestruturante no desenvolvimento. Encontra-se aqui novamente a marca de qualidade distintiva da parte mais tardia da obra de Vygotsky: a análise do desenvolvimento tem que ser aquela de uma análise do funcionamento na prática social.

Vygotsky postulou a relação entre aprendizado e desenvolvimento como uma relação de unidade dialética, na qual o aprendizado “conduz” e “está à frente” do desenvolvimento (Vygotsky, 1978, 1987a). Via o aprendizado/a instrução (em russo há apenas uma palavra para isso) como “completamente desnecessário se utilizasse meramente o que já amadurecera no processo de desenvolvimento, se não fosse ele mesmo uma fonte de desenvolvimento” (1987a, p. 212).

A propriedade essencial dos conceitos científicos é sua estrutura, o fato de que são organizados em sistemas hierárquicos (outros sistemas possíveis incluiriam “redes”, “grupos”, “árvores genealógicas” etc.). Quando as crianças interiorizam uma estrutura hierárquica esta capacita-as a executar uma série de operações intelectuais (diferentes tipos de definição, operações de quantificação lógica etc.). [...] A assimilação de sistemas de conceitos científicos é possibilitada pela educação sistemática do tipo recebida na escola. A educação organizada sistemática é essencial para isso, diferentemente da aquisição de linguagem oral na qual o ensino tem um papel construtivo, mas exige não mais do que a presença de adultos com uma mestria da linguagem para atuarem como parceiros em atividades compartilhadas (Ivic, 1989, p. 431).

Aqui Ivic está reafirmando a ligação entre a situação social (escola) e o tipo de desenvolvimento psicológico. Outra situação social que prendeu a atenção de Vygotsky foi a da brincadeira imaginativa. Como nota Minick (1987, p. 29), em torno de 1933 ele começara a sustentar que a situação social da brincadeira era uma situação em que a imaginação liberta pensamento e significados do campo perceptual. Isso representou uma inversão da ênfase anterior dada por ele ao poder do discurso para produzir tal coisa.

O pensamento está separado da coisa porque um toco de madeira começa a desempenhar o papel de uma boneca, uma vara se torna um cavalo; a ação de acordo com regras começa a ser definida a

partir do pensamento em vez de o ser a partir das próprias coisas. [...] A criança não faz isso subitamente. Arrancar o pensamento (significado da palavra) da coisa constitui uma tarefa terrivelmente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma transitória. No momento a vara (isto é, a coisa) se torna um pivô para arrancar o significado do cavalo real [...] uma das estruturas psicológicas básicas que define a relação da criança com a realidade é mudada.

A criança ainda não pode arrancar o pensamento da coisa. Necessita ter um pivô numa outra coisa [...]. Para pensar no cavalo ela tem que definir sua ação por esse cavalo na vara ou no pivô [...]. Eu diria que na brincadeira a criança opera de acordo com o significado que é arrancado das coisas, porém não arrancado de ações reais com objetos reais [...] Esse é o caráter transitório da brincadeira. Isso é o que a torna um vínculo intermediário entre a conectividade puramente situacional da primeira infância e o pensar que é removido da situação real (Vygotsky, 1978, p. 69-71).

Essa ênfase central na análise da situação social de desenvolvimento em conexão com o desenvolvimento psicológico é reafirmada ao longo de todo o escrito que Vygotsky empreendeu nos últimos dois anos de sua vida. Há, de maneira sustentável, paralelos com a noção de *affordances* [disponibilidades] de Gibson (1986), que não são propriedades de objetos isolados, mas de objetos relacionados a sujeitos em atividade ou atividades putativas. Entretanto, esse conceito de *affordance* está aberto a muitas interpretações juntamente com o que poderia ser considerado como uma versão pós-vygotskiana (Baerentsen e Trettvik, 2002). Seria de se notar que Gibson provê uma avaliação de pessoa no ambiente, porém pouco realiza para fazer progredir a análise da formação psicológica dentro daquilo que é disponibilizado. Essa segunda coisa é distintiva contribuição de Vygotsky.

A situação social de desenvolvimento, que é específica para cada idade, determina estritamente de maneira regular o quadro inteiro da vida da criança ou sua existência social [...]. Tendo elucidado a situação social de desenvolvimento que ocorria antes do começo de qualquer idade, que era determinada pelas relações entre a criança e o seu ambiente, temos que elucidar imediatamente como novas formações

próprias (características) de uma dada idade se desenvolvem a partir da vida da criança nesse cenário social (Vygotsky, 1998b, p. 198).

Essa ligação entre a situação social de desenvolvimento e o desenvolvimento psicológico impregna sua análise nesses cruciais últimos anos de sua vida. Significativamente informou sua compreensão do “significado da palavra”, uma expressão que pode muito facilmente ser interpretada como “significado da palavra (simples)”. Em suas mãos, o significado da palavra torna-se não apenas “uma unidade de pensamento e discurso”, como também uma “unidade de generalização e interação social, uma unidade de pensamento e comunicação” (Vygotsky, 1987a, p. 49). Ele afirma a importância para seu método dessa compreensão da seguinte maneira:

revela o verdadeiro potencial para uma análise causal-genética do pensamento e do discurso. Somente quando aprendemos a ver a unidade de generalização e interação social, principiamos a compreender a real conexão entre o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Nossa pesquisa está interessada em resolver esses dois problemas fundamentais, o problema da relação do pensamento com a palavra e o problema da relação da generalização com a interação social (Vygotsky, 1987a, p. 49).

O movimento realizado por Vygotsky durante seu trabalho na psicologia a partir da unidade analítica do ato instrumental, atravessando-o, ao sistema psicológico e adiante para tentar e identificar uma unidade compatível com seu pensamento de fim de carreira sobre sistemas psicológicos em situações sociais de desenvolvimento, foi conduzido a um fim no ponto em que ele estava precisamente começando a refletir numa outra extensão para seu projeto. Onde no passado postulava uma unidade dialética de pensamento e discurso, ele agora se movia no sentido de compreender a experiência como a unidade da personalidade e o ambiente como representado no desenvolvimento¹.

Temos estudado inadequadamente a relação interna da criança com as pessoas que a cercam [...] Reconhecemos nas palavras que precisamos estudar a personalidade e o ambiente da criança como

1. Para uma discussão mais extensiva, ver Vygotsky, 1998b, p. 289-296.

uma unidade. É, entretanto, incorreto representar esse problema de tal maneira que de um lado temos a influência da personalidade, enquanto do outro temos a influência do ambiente. Embora o problema seja frequentemente representado desse modo, é incorreto representar os dois como forças externas que atuam uma sobre a outra. Na tentativa de estudar a unidade, os dois são inicialmente separados com violência. A tentativa é então feita no sentido de uni-los (Vygotsky, 1998b, p. 292).

Van der Veer (2001) observa que no último ano de sua vida Vygotsky voltou sua atenção para essa nova unidade de análise, que em russo é denominada *perezhivanie*.

Vygotsky entendia *perezhivanie* como a integração de elementos cognitivos e afetivos, o que sempre pressupõe a presença de emoções. Vygotsky empregava esse conceito visando enfatizar a integridade do desenvolvimento psicológico das crianças, integrando elementos externos e internos em cada estágio de desenvolvimento. De acordo com Bozhovich (que trabalhava com Vygotsky), durante um curto período Vygotsky considerou *perezhivanie* como a “unidade” de desenvolvimento psicológico no estudo da situação social de desenvolvimento (Gonzalez-Rey, 2002, p. 136).

Esse conceito, que se destacava na avaliação de Minick (1987) dos estágios de desenvolvimento de unidades de análise como “experiência”, pode ser mais precisamente equiparado à experiência vivida ou emocional.

A experiência emocional [*perezhivanie*] que surge a partir de qualquer situação ou de qualquer aspecto de seu ambiente determina que tipo de influência essa situação ou esse ambiente terá sobre a criança. Conseqüentemente, não é qualquer um dos próprios fatores (se tomado sem a referência da criança) que determina como influenciará o futuro curso do desenvolvimento dela, mas os mesmos fatores refratados através do prisma da experiência emocional da criança (Vygotsky, 1994, p. 339).

Essa ideia de refração “através do prisma da experiência emocional da criança” tem sido largamente ignorada no desenvolvimento da teoria pós-vygotskiana. A conjectura vygotskiana original foi subseqüentemente

modificada na obra de Vasilyuk (1991) quando ele introduziu a noção de experimentar definida como uma forma particular de atividade dirigida para a restauração do significado na vida. Ele contrastou sua compreensão baseada em atividade-teoria com a de uma reflexão de um estado na consciência do sujeito e com formas de contemplação. Na declaração que se segue, Ratner (1998), em sua introdução ao texto-chave (Vygotsky, 1998a), fornece um esclarecimento do processo dialético que Vygotsky tinha em mente:

A experiência que se tem depende das percepções, emoções, ideais e imaginação que medeiam um encontro com o mundo físico ou social. Todavia, essas mediações são todas interiorizadas a partir de relações sociais. A vida social não é experimentada imediatamente — novamente a cada momento —, mas, ao contrário, é mediada por funções psicológicas que foram socializadas através de encontros sociais prévios. A vida social opera sobre nós do exterior, mas também do interior sob a forma de fenômenos psicológicos superiores. Essa é a razão de Vygotsky concluir que o pesquisador tem que fazer “uma penetrante análise interna das experiências da criança, isto é, um estudo do ambiente que é transferido a um grau significativo para o interior da própria criança e não é reduzido a um estudo das circunstâncias externas da vida dela” (Ratner, 1998, p. xiv).

Ao ler a citação seguinte de Vygotsky (1998a), é-se novamente lembrado da similaridade que a noção de Gibson (1986) exhibe com essa compreensão da experiência, e das limitações da posição deste último quando observada à luz mais ampla da teoria cultural-histórica:

A experiência possui uma orientação biossocial; é o que está entre a personalidade e o ambiente que define a relação da personalidade com o ambiente, que mostra o que um dado fator do ambiente é para a personalidade. A experiência é determinante do ponto de vista de como um fator ambiental ou outro afeta o desenvolvimento da criança. Isso, de qualquer modo, é confirmado a cada passo no ensino de crianças difíceis. Qualquer análise de uma criança difícil mostra que o que é essencial não é a situação em si mesma tomada nos seus indicadores absolutos, mas como a criança experimenta a situação. Numa única e mesma família, na situação de uma família

descobrimos mudanças diferentes de desenvolvimento em crianças diferentes porque crianças diferentes experimentam uma única e mesma situação diferentemente (Vygotsky, 1998a, p. 294).

Essa hipótese geral de trabalho exige expansão a fim de incluir noções de experimentar e formação de identidade no âmbito de uma avaliação, que inclui uma análise sistemática e coerente da mediação tácita (como em Wertsch, 2007) produzida na estruturação social mais ampla da sociedade (como em Bernstein, 2000) como uma parte inseparável da análise. Retornarei a essa matéria nos Capítulos 5 e 6.

O método de estimulação dual

A psicologia cultural-histórica de Vygotsky gerou exigências de método que não podiam ser satisfeitas pelos recursos existentes a ele oferecidos pela psicologia do início do século XX. Vygotsky estimulou o desenvolvimento de métodos que foram proporcionais aos desafios que seu programa teórico exigia.

A busca de método torna-se um dos mais importantes problemas do inteiro empreendimento de compreender as formas singularmente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é simultaneamente pré-requisito e produto, a ferramenta e o resultado do estudo (Vygotsky, 1978, p. 65).

Vygotsky (1978) defendeu consistentemente uma psicologia de base *histórica*. Queria dizer com isso uma psicologia que está interessada no processo de mudança. Citando Blonsky, anunciou que “o comportamento só pode ser entendido como a história do comportamento” (Vygotsky, 1978, p. 65). Estava buscando um método que permitisse uma análise desenvolvimental do processo que explicava o funcionamento humano em termos de relações causais dinâmicas. Como observa Valsiner, “Ele propôs o cânone metodológico geral para a psicologia: Somente quando fenômenos psicológicos são observados em seu processo de mudança podem ser adequadamente explicados” (Valsiner, 1990, p. 61).

É com respeito a essa busca que é possível ver a imaginação vygotkiana em pleno voo. Ele estava haurindo de fontes que o inspiraram

a tentar criar ferramentas para a construção de uma nova ordem de pensar psicológico. Na citação feita abaixo, reflete em torno do trabalho experimental empreendido por Lewin de uma maneira claramente sugestiva da abordagem que pretendia adotar:

Em experimentos que envolvem situações sem significado, Lewin descobriu que o sujeito procura algum ponto de apoio que seja externo a ele e que ele define seu próprio comportamento através desse apoio externo. Em um conjunto de experimentos, por exemplo, o pesquisador deixou o sujeito e não retornou, porém o observou de uma outra sala. Geralmente o sujeito esperava durante 10–20 minutos. Então, não compreendendo o que deveria fazer, permanecia num estado de oscilação, confusão e indecisão por algum tempo. Quase todos os adultos procuravam algum ponto de apoio externo. Por exemplo, um sujeito definiu suas ações com base nos ponteiros do relógio. Olhando para o relógio, pensou: “Quando o ponteiro mover-se para a posição vertical, eu sairei”. O sujeito transformou a situação desse modo, estabelecendo que esperaria até 2h30 e então sairia. Chegada essa hora, a ação ocorreu automaticamente. Mudando o campo psicológico, o sujeito criou uma nova situação para si mesmo nesse campo. Transformou a situação destituída de significado numa situação que possuía um claro significado (Vygotsky, 1987b, p. 356).

Vygotsky foi impulsionado pelo desejo de escapar do que via como a estagnação metodológica da reflexologia russa.

Essa metodologia [estudo de respostas reativas baseado na fórmula S-R], que facilmente estabelece os movimentos de resposta do sujeito, torna-se completamente impotente, entretanto, quando o problema básico é o estudo daqueles meios e dispositivos que o sujeito usava para organizar seu comportamento em formas concretas maximamente adequadas para cada dada tarefa. Ao dirigir nossa atenção para o estudo especificamente desses meios de comportamento (externos e internos), temos que efetuar uma revisão radical da metodologia do próprio experimento psicológico (Vygotsky, 1999, p. 59).

Vygotsky desenvolveu um “método de estimulação dupla” que, de acordo com Valsiner e Van der Veer, é uma versão sociocultural da tradição estritamente experimental da *Aktualgenese* de Friedrich Sander e

da microgênese de Heinz Werner (Valsiner e Van der Veer, 2000). Como a expressão “estimulação dupla” sugere, Vygotsky desenvolveu uma série de experimentos em que aos sujeitos eram apresentados dois estímulos: um problema e um segundo estímulo que oferecia a possibilidade de um meio para solucionar o problema.

Empregando essa abordagem, não nos limitamos ao método usual de oferecer ao sujeito estímulos simples para os quais esperamos uma resposta direta. Pelo contrário, oferecemos simultaneamente *uma segunda série de estímulos* que têm uma função especial. Dessa maneira, somos capazes de estudar o *processo de executar uma tarefa mediante a ajuda de meios auxiliares específicos*; assim somos também capazes de descobrir a estrutura e o desenvolvimento internos de processos psicológicos superiores.

O método de estimulação dual elicia manifestações dos processos cruciais no comportamento de pessoas de todas as idades. Atar um nó como um lembrete, tanto em crianças quanto em adultos, é apenas um exemplo de um penetrante princípio regulador do comportamento humano, o da *significação*, no qual as pessoas criam elos temporários e conferem significância a estímulos anteriormente neutros no contexto de seus esforços para solução de problemas. Consideramos nosso método importante porque ele ajuda a *objetivar* processos psicológicos internos (Vygotsky, 1978, p. 74-75).

O método de estimulação dupla é importante na medida em que “cria as condições sob as quais o curso de ação de um sujeito no tocante a uma meta experimentalmente dada torna explícitos os processos psicológicos envolvidos naquela ação” (Valsiner, 1990, p. 66). A preocupação central de Vygotsky era estudar o funcionamento humano à medida que ele se desenvolvia, em vez de considerar funções que haviam se desenvolvido. A essência dessa abordagem é que os sujeitos são colocados numa situação em que um problema é identificado e eles também são munidos de ferramentas para solucionar o problema *ou do meio pelo qual podem construir ferramentas para solucionar o problema*.

A tarefa que a criança enfrenta no contexto experimental está, via de regra, além de sua presente capacidade e não pode ser solucionada

por habilidades existentes. Em tais casos, é colocado perto da criança um objeto neutro, e frequentemente somos capazes de observar como o estímulo neutro é introduzido na situação e assume a função de um signo. Assim, *a criança incorpora ativamente esses objetos neutros à tarefa de solução de problemas*. Poderíamos dizer que, quando surgem dificuldades, estímulos neutros assumem a função de um signo e desse ponto em diante a estrutura da operação assume um caráter essencialmente diferente (Vygotsky, 1978, p. 74; *itálico meu*).

Essa ênfase na observação dos processos através dos quais “*a criança incorpora ativamente esses objetos neutros à tarefa de solução de problemas*” foi crucial para esse movimento metodológico. Os experimentos de Vygotsky foram concebidos como um meio de estudar o desenvolvimento dentro e através de respostas ativas, criativas a problemas.

Em estudos experimentais, não temos necessariamente que apresentar ao sujeito um meio externo preparado com o qual poderíamos solucionar o problema proposto. O propósito principal de nosso experimento não será de modo algum prejudicado se, em vez de dar à criança um meio externo preparado, aguardarmos enquanto ela espontaneamente aplica o dispositivo auxiliar e envolve algum sistema auxiliar de símbolos na operação. [...] Não dando à criança um símbolo pronto, podíamos traçar o modo como todos os mecanismos essenciais da complexa atividade simbólica da criança se desenvolvem durante a expansão espontânea dos dispositivos que ela usou (Vygotsky, 1999, p. 60).

Wertsch (2007) cita a Tarefa das Cores Proibidas como um exemplo da aplicação do método de Vygotsky da estimulação dual. O segundo estímulo supre Wertsch de um exemplo de mediação explícita. A tarefa de memória central é uma tarefa de lembrar uma lista de cores.

Recebiam um conjunto de cartões coloridos e lhes era dito que esses cartões podiam ajudá-las a lembrar quais termos coloridos já haviam mencionado e, de acordo com as regras do jogo, não eram para ser mencionados novamente. Nesse caso, o primeiro conjunto de estímulos, que “preenchem a função do objeto sobre o qual a atividade do sujeito é dirigida”, era o conjunto de termos coloridos usado pelos

sujeitos à medida que respondiam às questões do experimentador. O segundo conjunto de estímulos que eram para funcionar “como signos que facilitam a organização dessa atividade” eram os cartões coloridos introduzidos pelo experimentador.

O objetivo básico do estudo da Tarefa das Cores Proibidas era documentar como as crianças usam os signos proporcionados pelo experimentador (isto é, os cartões coloridos) mais eficientemente com a idade. A maioria das crianças de cinco e seis anos não parecia compreender que os signos tinham qualquer coisa a ver com seu desempenho na tarefa, enquanto as de dez a treze anos pareciam claramente compreendê-lo. O caminho de desenvolvimento envolvido é um caminho que se move de um ponto em que os estímulos possuíam muito pouco significado e eficácia funcional a um ponto em que os sujeitos passavam a apreciar sua significância para organizar seu desempenho (Wertsch, 2007, p. 182).

Em sua discussão das descobertas a partir de estudos que empregavam a Tarefa das Cores Proibidas, Wertsch (2007) exhibe a seguinte citação visando mostrar como Vygotsky estava procurando criar uma análise desenvolvimental com um foco específico em transformação qualitativa:

Descobrimos que operações de signos aparecem como o resultado de um processo complexo e prolongado sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. Isso significa que a atividade que usa sinais nas crianças não é nem simplesmente inventada nem passada a partir de adultos; pelo contrário, surge a partir de alguma coisa que não é originalmente uma operação de sinais e se torna uma somente depois de uma série de transformações qualitativas (Vygotsky, 1978, p. 45-46).

Vygotsky estudou o modo como os conceitos se desenvolviam e interagiam. Os chamados “blocos de Vygotsky” foram desenvolvidos através de uma longa série de estudos que se valeram do trabalho de Ach (1921) e de Leonid Sakharov (1994). Sakharov (1994) resume as hipóteses metodológicas de Ach.

O extrato que se segue testemunha elementos-chave na abordagem de Vygotsky:

- 1 Não se pode limitar-se ao estudo de conceitos já feitos; o processo de formação de novos conceitos é importante.
- 2 O método de investigação experimental deveria ser genético-sintético; durante o curso do experimento, o sujeito tem que chegar gradualmente à construção de um novo conceito — daí a necessidade de criar conceitos experimentais com um agrupamento artificial de atributos que pertençam a eles.
- 3 É necessário estudar o processo pelo qual as palavras adquirem significância, o processo de transformação de uma palavra num símbolo e uma representação de um objeto ou de um grupo de objetos similares — daí a necessidade de usar palavras experimentais artificiais que inicialmente são destituídas de sentido para o sujeito, porém adquirem significado para ele durante o curso do experimento (Sakharov, 1994, p. 82-83).

Van der Veer e Valsiner (1991, p. 257-283) oferecem uma excelente explicação da maneira como o método experimental dos “blocos de Vygotsky” foi desenvolvido e transformado à medida que Vygotsky se esforçava para alinhar seu desenvolvimento teórico com o desenvolvimento do método. Muito da aplicação inicial dessas tarefas foi executado quando Vygotsky estava no que Minick (1987) chamou de sua “segunda fase”, na qual a prioridade foi projetada em termos do desenvolvimento de sistemas psicológicos. Seus métodos eram inovadores, porém não destituídos de suas limitações.

Vygotsky concebeu uma tarefa simples que revelava algumas interessantes diferenças entre conceitos de adultos e de crianças. Blocos de madeira diferentes na forma, cor, tamanho e espessura são dispostos sobre uma mesa, e um deles é virado revelando uma etiqueta sem sentido, tal como “MUR”, colada debaixo dele. A criança (ou o adulto) que está sendo testado então tem que separar e reunir igualmente todos esses blocos de forma a obter a mesma etiqueta. Crianças de muito pouca idade tendem a reunir uma pilha desorganizada de blocos, frequentemente com base em critérios subjetivos ou porque compõem um atraente padrão. Num estágio posterior, as crianças fazem suas escolhas com base em critérios objetivos, mas não de

uma maneira estável: um bloco sugere um outro num encadeamento de respostas altamente dependente do contexto. Depois as crianças compreendem a referência do conceito e separam e reúnem um conjunto apropriado de objetos, porém precisam ainda apreender plenamente seu sentido, isto é, suas relações estáveis com outros conceitos independentemente do contexto. Daí, quando o experimenter vira um dos blocos que eles escolheram revelando que não tem a etiqueta "MUR", elas o removem da pilha, porém nada fazem com respeito a outras escolhas similarmente dificultosas. Somente interagindo com adultos, afirmava Vygotsky, as crianças finalmente inferem o sentido de um conceito. A semiótica de Vygotsky proporciona uma explicação plausível de como as crianças obtêm pleno conhecimento de sentido e referência. O que a pesquisa moderna mostrou é que as matérias não são absolutamente tão uniformes como ele imaginou. George Miller e seus colegas descobriram, por exemplo, que a compreensão das crianças da referência de termos coloridos não se estabiliza propriamente enquanto elas não tenham descoberto pelo pensamento as relações de contraste básicas entre os termos (Johnson Laird, 1986, p. 879).

Luria (1976) usou o método de estimulação dupla em estudos das pessoas no Uzbequistão e em Kirghizia. Considerou a solução de problemas, o conhecimento e a consciência de si e o raciocínio em grupos de pessoas que viviam e trabalhavam sob circunstâncias culturais notavelmente diferentes. A crítica de Cole (1996) a esse trabalho, por sua falta de atenção relativamente aos meios em que formações culturais específicas deram origem a padrões específicos de desdobramento de ferramentas ou artefatos, atesta em que grau Vygotsky estava ainda para compreender as exigências de sua terceira fase, na qual o desenvolvimento psicológico era para ser analisado na situação em que esse desenvolvimento ocorreu. Essa matéria permanece uma preocupação em desenvolvimentos do século XXI de seu trabalho e constitui um tema muito importante para o resto deste livro.

Capítulo 3

A tradição sociocultural

Este capítulo diz respeito a estudos que têm sido situados dentro da categoria "sociocultural". Este é um termo que assume diferentes significados em diferentes disciplinas, situações e momentos históricos. Embora permaneça uma compilação diversa de avaliações, seu campo é unificado em seu foco no desenvolvimento de uma compreensão da formação social da mente.

A relação entre mente e ambiente sociocultural tem ocupado estudiosos há décadas, se não séculos, porém em anos recentes tem recebido uma atenção renovada na medida em que aumentou a insatisfação com análises que limitam seu foco a uma ou outra parte do quadro (Wertsch, 1998, p. 3).

Uma análise histórica útil das fases do desenvolvimento do campo pode ser encontrada em Rogoff e Chavajay (1995). Eles discutem o movimento a partir do desdobramento de tarefas cognitivas (como as desenvolvidas por Piaget [1972] e seus colegas) em estudos culturalmente cruzados até o estudo do funcionamento psicológico em ambientes de "vida real" e, então, até o exame do desenvolvimento de diferentes tipos de capacidade de ler e escrever (por exemplo, Scribner e Cole, 1981; Cole *et al.*, 1971) e de contar (por exemplo, Lave, 1977, 1988; Nunes *et al.*, 1993) em contextos culturais específicos. Neste último, as especificidades de uma prática foram estudadas em relação aos processos cognitivos desenvolvidos por participantes envolvidos nessas práticas. Eles se valem do trabalho de Sylvia Scribner (1985) visando defender uma forma indissociável de inter-relação entre mundos social e individual.