

Começamos, no Capítulo 2, com uma narrativa pormenorizada das origens e do trabalho metodológico-prático do laboratório fundado nos Estados Unidos nos anos 1970 por um importante vygotkyano americano, Michael Cole. Optamos por fazer uma inspeção detalhada do laboratório de Cole porque ele foi uma das tentativas mais abrangentes de criar um ambiente de aprendizado vygotkyano. Nos quinze anos de evolução da pesquisa ali feita, é possível ver o uso e, argumentaríamos, o abuso do método de Vygotsky. O Capítulo 3 esmiúça o complexo relacionamento entre as tradições filosóficas ocidentais dominantes e a tradição marxista recém-emersa. Este capítulo fornece a base metodológica para nossas afirmações acerca dos avanços de Vygotsky no tocante a conceitos marxistas fundamentais e sua importância para uma ciência verdadeiramente humana. Visamos mostrar como a descoberta vygotkyana da metodologia do instrumento-e-resultado — seu rompimento radical com o dualismo — é precisamente o avanço epistemológico sobre a descoberta de Marx da fundamentalidade sócio-histórica da prática, da atividade revolucionária e prático-crítica, que torna possível uma psicologia marxista. Os Capítulos 4, 5 e 6 usam esta análise para explicar mais profundamente (ou, em nossa linguagem preferida, ativar prático-criticamente) duas das contribuições mais reconhecidas de Vygotsky: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e falar-e-pensar. Ao longo destes capítulos, entremeeamos discussões sobre abordagens e usos do trabalho de Vygotsky por pesquisadores vygotkyanos contemporâneos e as submetemos a um exame metodológico revolucionário. Por fim, os Capítulos 7 e 8 discutem as implicações da metodologia revolucionária de Vygotsky para a organização de ZDP educacionais, clínicas e culturais e para a construção da comunidade.

CAPÍTULO 2

O LABORATÓRIO COMO METODOLOGIA

Em 1962, Michael Cole, psicólogo americano com formação em teoria da aprendizagem e psicologia matemática, passou um ano em Moscou com o psicólogo soviético Alexander Luria. Inicialmente aluno de Vygotsky e mais tarde seu colega, Luria sobreviveu a Vygotsky por mais de quarenta anos e se tornou um dos mais famosos psicólogos soviéticos depois de Pavlov. Mais conhecido como um fundador da neuropsicologia — suas especialidades eram disfunção cerebral, afasia e distúrbios da fala —, o trabalho de Luria abarcou uma enorme variedade de técnicas e áreas da atividade cognitiva humana. Em seu relato sobre seus quinze anos de aprendizado e crescente relacionamento com Luria, Cole reflete sobre sua própria estreiteza e sua ingenuidade iniciais — tinha achado incompreensíveis os interesses de Luria:

O que seu trabalho intercultural tinha a ver com seu trabalho no Instituto de Neurocirurgia? Por que não fazia mais experimentos de condicionamento? Por que, em seu livro sobre S. V. Sherashevsky, o homem com uma memória incomum, ele gastou tanto tempo discutindo a personalidade de Sherashevsky quando a memória dele é que estava em questão?
(COLE, 1979: 195)

Igualmente desconcertante para Cole no início dos anos 1960 era o intenso interesse de Luria pelo trabalho de Vygotsky:

Eu também não sabia muito o que fazer com Vygotsky. Tinha sido professor de Luria, e Luria deixava claro que o considerava um gênio. Mas

tanto a prosa de Vygotsky como o estilo de seu pensamento obstruíam minhas tentativas de entender a admiração de Luria por ele. Eu tinha lido *Pensamento e linguagem*, de Vygotsky, em minha graduação, mas exceto por algumas observações sobre aprendizagem conceitual em crianças, coisa da qual não sabia nada na época, eu via pouca coisa em seu trabalho que merecesse entusiasmo. Mesmo assim, fui delicado. Li o que pude e ouvi. Alexander Romanovitch [Luria] não forçou o tema indevidamente. Ele sabia que só podia plantar sementes de compreensão e esperar que germinassem. Também sabia que quanto mais sementes lançasse, mais chances teria de que uma brotasse. Ele esperou por um longo tempo.

(COLE, 1979: 194)

Dezesseis anos, para ser exato. Cole relata que desde o início Luria insistiu com ele para que publicasse alguns dos manuscritos inéditos de Vygotsky; em 1978, junto com três outros editores (Scribner, John-Steiner e Souberman), ele assim o fez. É um tributo à persistência de Luria e ao desenvolvimento de Cole que, a partir daqueles começos pouco inspiradores, o trabalho de Vygotsky, aclamado não só como à frente de seu tempo mas “à frente de nosso tempo” (Minick, 1987: 34), tenha revivido para mudar a feição da psicologia ocidental. Mais do que qualquer outro indivíduo, Cole é responsável por tornar a psicologia soviética cientificamente legitimada no Ocidente.

Ao longo dos anos, Cole se distanciou dos confins estreitos da psicologia experimental estilo 1950 e se tornou um pesquisador de ponta em psicologia intercultural e em “cognição social”. Estabeleceu um dos mais inovadores laboratórios de pesquisa em ciências sociais dos Estados Unidos — o Laboratório de Cognição Humana Comparativa, na Universidade Rockefeller em New York. Foi durante os anos iniciais deste laboratório que Cole supervisionou a publicação de *A formação social da mente*, de Vygotsky. Reconhecendo que não se poderia desenvolver uma ciência nova sem construir um ambiente onde esta ciência nova, ou nova metodologia, fosse alimentada, Cole projetou o laboratório como um desafio à organização institucional e à estrutura acadêmica tradicionais. Era um contexto para que um agrupamento multirracial e multidisciplinar de cientistas sociais, todos como uma perspectiva social, trabalhassem juntos para fazer avançar uma visão humana em psicologia. Ali se formaram mais cientistas sociais afro-americanos, porto-riquenhos, *chicanos* e mulheres do que em qualquer outro lugar do país. Estudiosos da Grã-Bretanha, da Europa ocidental e oriental e da África fizeram visitas e se juntaram à equipe durante estágios que iam de uma semana a vários meses. Praticamente não havia

trabalho que estivesse fora dos limites; pesquisas e escritos obscuros, radicais e alternativos foram estudados. O laboratório incorporou abordagens metodológicas de outras disciplinas, como a etnografia, a antropologia e a etnometodologia, bem como abordagens críticas anteriores da psicologia, mais destacadamente a psicologia ecológica (Barker, 1968; Bronfenbrenner, 1977), a psicologia dos negros, a ciência cognitiva e a teoria de sistemas. Mas Vygotsky e Luria desempenharam o papel principal. Cole e seus colegas (como vários psicólogos da época) estavam interessados em como as pessoas comuns — gente pobre da classe trabalhadora — se comportam, pensam e agem, tornando-as como sujeitos legítimos de direito próprio e não em comparação com seus “superiores” ou com “a norma”. Nesta perspectiva, esses psicólogos saíram do laboratório e foram para os espaços de vida onde viviam as pessoas — casas, escolas e creches, lojas e táxis, e as ruas. Durante o final dos anos 1970 e início dos 1980, o Laboratório de Cognição Humana Comparativa (que se transferiu para a Universidade da Califórnia em San Diego em 1979) foi um dos poucos lugares nos Estados Unidos nos quais a pesquisa vygotkyana era praticada. Seu boletim, o *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* (anteriormente chamado *Quarterly Newsletter of the Institute of Comparative Human Development*), foi um fórum de diálogo sobre pesquisa vygotkyana em progresso no mundo todo. O laboratório Cole teve um papel central nos anos formadores da revivescência vygotkyana e ainda é uma voz importante no debate internacional sobre o que a psicologia — ciência humana — deve ser. Vamos rever sua história com algum detalhe para examinar como as descobertas metodológicas fundamentais de Vygotsky se manifestaram, e não se manifestaram, na pesquisa do laboratório.

VALIDADE ECOLÓGICA: DESAFIO METODOLÓGICO PARA O PARADIGMA DOMINANTE

O tópico-chave no laboratório em seus primeiros dias foi a questão metodológico-filosófica da validade. Revisando discussões anteriores acerca da validade em psicologia (p. ex., Brunswik, 1943; Lewin, 1943), Cole e seus colegas perguntaram: se a teoria e as descobertas da psicologia cognitiva experimental são geradas unicamente em ambientes de laboratório sob condições estritas que “isolam” as variáveis e constroem as atividades das pessoas de modo que o objeto em estudo possa ser examinado “puramente”, como podemos, com algum grau de validade, generalizar para a vida diária? Esse tipo de psicologia tradicional de laboratório é ecologicamente válida? Os membros do laboratório, que achavam que não era

válida, fizeram mais do que externar uma crítica passiva da psicologia tradicional; eles tentaram desenvolver uma metodologia para uma psicologia ecologicamente válida. Este esforço, certamente, era vygotksyano. A preocupação de descobrir algo de significativo acerca de aprendizado e desenvolvimento e o esforço por criar a metodologia necessária para tornar tais descobertas possíveis eram inseparáveis. Essencial para o trabalho inicial do laboratório foi a insistência de Vygotsky na primazia da busca do método, especificamente na necessidade de distinguir a unidade adequada de estudo. Numa série de monografias e artigos, Cole, Hood (hoje Holzman) e McDermott argumentaram que a unidade adequada de análise para uma psicologia ecologicamente válida (uma psicologia não-laboratorial de interação pessoa-ambiente, isto é, o espaço de vida/atividade em que as pessoas existem) não era o indivíduo, mas a "interface pessoa-ambiente" ou o "cenário" (Cole, Hood e McDermott, 1978, 1979; Hood, McDermott e Cole, 1980; ver também Lewin, 1943).

Tal abordagem exigia um modelo de investigação fundamentalmente novo. Não poderia haver nenhuma mera reformulação de princípios psicológicos existentes, porque tais princípios geravam uma psicologia ecologicamente inválida! Eles se baseiam numa psicologia do indivíduo, em premissas e categorias kantianas sintéticas pretensamente *a priori* e em práticas de pesquisa reducionistas que as ciências sociais herdaram das ciências naturais. Como foi articulado em *Ecological niche-picking*,

Mas nós argumentaremos que, se as práticas experimentais impedem a operação de princípios essenciais à organização do comportamento em ambientes não-laboratoriais, teorias e dados derivados do laboratório serão, no máximo, uma base defeituosa para predições acerca do comportamento dos indivíduos tão logo deixem o laboratório...

Argumentamos deste modo porque nossas próprias tentativas conscientes de contrastar um determinado ambiente de laboratório e situações não-laboratoriais, nas quais os indivíduos se engajam em recordar, pensar e participar de atividades, sugerem que princípios importantes que operam fora do laboratório estão ausentes dos procedimentos experimentais atuais, e conseqüentemente das teorias cognitivas atuais. Na medida em que nossas observações estiverem corretas, elas oferecerão a base para nossa sugestão de que a invalidade ecológica é um axioma (embora um axioma-em-prática implícito) da atual psicologia cognitiva.

(COLE, HOOD E McDERMOTT, 1978: 2-3)

Em contrapartida, uma psicologia ecologicamente válida ofereceria descobertas que poderiam ser usadas para se raciocinar efetivamente

acerca das diferenças e semelhanças no comportamento de diferentes pessoas enquanto se movem através dos vários complexos institucionais que compõem o mundo contemporâneo. Estamos muito distantes de atingir tal objetivo, mas isso não é razão para nos limitarmos a um paradigma teórico que o torne sistematicamente impossível.

(COLE, HOOD E McDERMOTT, 1979)

O argumento de inspiração vygotksyana prosseguia. O laboratório, o mais popular local para a investigação psicológica, não é simplesmente um lugar ou ambiente, mas uma metodologia:

Por um lado, a vida diária e o laboratório do psicólogo podem ser contrastados como tipos diferentes de cenários sociais (nichos), sendo aquele último mais bem especificado como consistindo de um experimentador (às vezes fora de vista, mas que se sabe presente), um ou mais sujeitos, regras especiais para guiar a interação deles (incluindo pagamento em dinheiro ou uma nota de avaliação), um lugar, e geralmente alguns materiais cuidadosamente projetados para sondar e organizar o comportamento do(s) sujeito(s). Por outro lado, existe um contraste laboratório/vida diária nas suposições metodológicas que subjazem ao que se poderia considerar uma descrição útil de qualquer cenário e como tal descrição pode ser usada para modelar aspectos do mundo real. O que marca a perspectiva de laboratório neste nível de contraste é uma suposição de que o que é interessante em qualquer cenário pode ser definido *a priori* pelos interesses teóricos do experimentador e pelo cuidadoso planejamento e controle das variáveis-chave.

(1979: 119)

Distinguir esses níveis de contraste entre laboratório e vida diária é crucial, argumentava-se, porque a maior parte da pesquisa naturalista ou observacional conduzida em ambientes de vida diária fora das paredes da universidade é tão guiada pelas suposições metodológicas do laboratório quanto a pesquisa conduzida no próprio laboratório! Inversamente, muito do que acontece em pesquisa de laboratório é o mesmo que acontece na atividade social que ocorre em qualquer outro lugar, mas no laboratório isso é sistematicamente desconsiderado porque as suposições metodológicas do laboratório o desautorizam! Embora Vygotsky não tenha feito esta crítica do laboratório como metodologia (nem podia, já que este não era um paradigma totalmente desenvolvido, estando apenas em seus primórdios, em sua época), sua caracterização da psicologia de seu tempo como "fossilizada" é um indício dessa crítica. Aqui está ele criticando

a prática estabelecida de se desprezar os dados das primeiras sessões, quando as respostas estão sendo estabelecidas. O que se procura é a uniformidade, de tal forma que nunca é possível captar o processo em andamento: ao contrário, os pesquisadores, rotineiramente, desprezam os tempos críticos, quando aparecem as reações e suas ligações funcionais são estabelecidas e ajustadas.

(VYGOTSKY, 1978: 68)

Para Vygotsky, “a forma fossilizada é o final de uma linha que une o presente ao passado” (1978: 64). Cole, Hood e McDermott viram a forma fossilizada como a ponta do fio que prende as infinitas cenas da atividade humana.

A pesquisa da validade ecológica mais diretamente relevante para a análise vygotkyana de aprendizado e desenvolvimento (discutida extensamente no Capítulo 4) lidou com crianças em idade escolar dentro e fora de ambientes escolares. Para Vygotsky, era imperativo entender a relação entre aprendizado e desenvolvimento a fim de elaborar práticas educativas que maximizassem o aprendizado e o desenvolvimento de todas as crianças. Este também foi o objetivo principal da pesquisa inicial do laboratório. Cole, Hood e McDermott conduziram um estudo de dois anos com dezessete crianças entre 8 e 10 anos de idade que freqüentavam uma pequena escola particular na cidade de New York. A população da escola era heterogênea em termos de classe social, etnicidade e níveis de desempenho. As crianças foram extensamente registradas em áudio e vídeo numa variedade de situações: em suas salas de aula e em áreas temáticas especiais da escola, como aula de artes e oficina; em clubes de culinária e natureza especialmente criados para elas na Universidade Rockefeller para depois das aulas; em viagens; e submetendo-se individualmente a um teste-padrão de QI.

O objetivo inicial era “encontrar” naqueles ambientes da vida diária comprovações dos tipos de processos cognitivos que supostamente ocorrem em situações de laboratório. Mas elas simplesmente não puderam ser encontradas. As atividades de pensar, perceber, resolver problemas e recordar — que, segundo a ciência inspirada no laboratório, supostamente ocorrem dentro da cabeça do indivíduo — são, de fato, patentemente sociais. Elas ocorrem na “interface pessoa-ambiente” (Cole, Hood e McDermott, 1978), no “espaço de vida” (Lewin, 1943), na “mente em sociedade” (Vygotsky, 1978), entre as pessoas e as instituições que medeiam nossas relações com nós mesmos, uns com os outros e com o mundo.

Por exemplo, a solução de problemas no clube de culinária freqüentemente se parecia com isto: os chefes/pesquisadores do clube tinham equipamento inadvertidamente a cozinha do clube com uma xícara medidora com

capacidade igual a duas xícaras, o que confundia as crianças o tempo todo. Tanto a confusão como a solução do problema são mutuamente, socialmente produzidas e organizadas. Em uma ocasião, enquanto uma criança está despejando farinha na xícara medidora de duas xícaras, um de seus parceiros aponta para o topo da xícara e lhe diz que é ali que se obtém uma xícara. A que está despejando corrige-o: “Uma xícara, uma xícara, uma xícara”. “Aqui é uma xícara”, reage o parceiro, apontando a xícara. Um terceiro parceiro acaba com a discussão informando que “Você enche até onde estiver escrito uma xícara”. Não somente o ambiente físico contém deixas que são simultaneamente salientes e enganosas (por exemplo, o conflito entre a xícara como objeto físico e como unidade de medida), como também o problema e sua solução são construídos socialmente.

A ausência de comprovações para os processos cognitivos individuais, isolados e mentalistas do tipo buscado por testes de diagnóstico como o modo dominante de solução de problemas na vida real foi tomada como prova de que a psicologia cognitiva laboratorial tem sérios problemas de validade. Também levou a uma apreciação mais profunda da afirmação de Vygotsky de que o aprendizado e o desenvolvimento são sociais e de que não só a psicologia experimental como a maioria das situações educacionais e instrucionais distorcem este fato acerca da atividade humana.

A preocupação com o fracasso educacional institucional e o interesse nas “biografias de aprendizado” das crianças individuais foram a motivação para investigar e detalhar este processo e suas conseqüências no caso da “incapacidade de aprender”. Um menino, Adam, era oficialmente descrito como incapaz de aprender:

Sempre que íamos contar a história dele, ficávamos imersos mais uma vez nos problemas de como fazer uma descrição ecologicamente válida. Sua cabeça não parecia trabalhar muito bem em tarefas cognitivas isoladas, fosse nos testes padronizados dados pelo especialista em leitura da escola, fosse nas tarefas mais teoricamente sensíveis que lhe dávamos. Queríamos realmente descrever o que se passava em sua cabeça? Qual era, afinal de contas, o fenômeno sob investigação? Onde se deve encontrar a incapacidade de aprender? Ela tem mesmo de ser “encontrada”?

(MCDERMOTT, 1987: 7)

Essas perguntas não pretendiam negar que algumas pessoas aprendem diferentemente e/ou mais lentamente que outras, mas que sem disposições sociais para tornar essas diferenças significativas no complexo modo social-cultural-político em que se encontram não existe nada que se possa

chamar de "incapacidade de aprender". Daí nasceu uma busca de meios que especificassem como a incapacidade de Adam era socialmente produzida e organizada e as condições sob as quais sua incapacidade e sua capacidade eram "exibidas". Análises detalhadas de videotapes revelaram o trabalho contínuo que as crianças faziam para organizar contextos para o encadeamento de atividades psicológicas. Também ofereceram provas de como os processos psicológicos são ativamente mantidos como uma função das circunstâncias socioambientais em constante mudança, que são elas mesmas alteradas pela ativa manutenção de processos psicológicos.

Um estudo em particular, envolvendo Adam, ajuda a ilustrar o uso dos princípios vygotskyanos. Hood, McDermott e Cole (1980) apresentam dados de um teste de QI coletivo conduzido na reunião final do clube animado pelas crianças. Duas das principais contribuições de Vygotsky — a visão dinâmica e evolutiva dos processos psicológicos e o enquadramento social das funções psicológicas superiores — inspiraram a análise e as conclusões. As crianças foram divididas em dois times para a competição e se alternavam na resposta às perguntas. Havia prêmios para todo mundo, mas os vencedores escolhiam primeiro.

Cálhou de Adam ser o terceiro em seu time a ter a vez. Como os itens em testes de QI se tornam progressivamente mais difíceis, no momento em que lhe coube responder uma pergunta, ela era a sexta numa série e uma pergunta difícil. Por exemplo, no subteste "informação geral", a primeira pergunta foi: "De que animal se tira o *bacon*?" As crianças acharam essa fácil. A última pergunta, que coube a Adam, foi: "Quantas libras* tem uma tonelada?" Adam arriscou 100; três outras crianças tentaram 1.000, 200 e 12; Adam tentou novamente com 1.200. Finalmente, o líder do clube disse-lhes a resposta correta.

Embora quatro crianças tivessem dado respostas incorretas, somente o erro de Adam mereceu atenção. Quais foram as condições que levaram a essa "exibição" da incapacidade de Adam, e quais foram as conseqüências disso? Como o "sujeito" e o "ambiente" estavam envolvidos dinamicamente na organização de exposições de comportamentos particulares? A análise detalha o trabalho feito por todos os envolvidos no clube tanto para exibir como para esconder a incapacidade de Adam. Isso inclui: as crianças rindo de como as perguntas fáceis são fáceis; fazendo comentários do tipo "Adam teve a vez dele, mas lembre-se de que ele não consegue acertar"; "Você

passa essa para mim, Adam?"; Adam queixando-se, "Quando chega a minha vez, elas ficam tão difíceis"; Adam recusando-se a passar sua vez; o líder do clube dando a Adam só quatro dígitos para lembrar em vez de seis no subteste dos números, e todo mundo felicitando seu sucesso nesse item. Tudo isso constitui elementos do ambiente de tarefa de Adam:

Qual é afinal o ambiente de tarefa de Adam? Como poderíamos jamais ter certeza do que Adam está elaborando em qualquer ponto dado do teste de QI coletivo? Não se trata aqui simplesmente de uma tarefa ser apresentada a um organismo sempre alerta e bem organizado para se atirar sobre uma pergunta feita. Ao contrário, podemos ver Adam contraindo-se, prestando muita atenção às observações dos colegas, organizando um ambiente em que cada um se sente incomodado com as dificuldades dele, e reorganizando tanto a tarefa social como a intelectual lançada à sua frente pelo resto do grupo.

(HOOD, McDERMOTT E COLE, 1980: 111)

Ao especificar como os desempenhos intelectuais são socialmente produzidos, os autores concluíram que "o mundo social face a face é o ambiente mais poderoso" para tais desempenhos. Além disso, afirmaram que "contrariamente às suposições metodológicas da psicologia cognitiva contemporânea, a interação social fornece um ambiente sistematicamente reativo e portanto informativo para os eventos psicológicos" (Hood, McDermott e Cole, 1980: 112). Utilizando a descoberta vygotskiana da zona de desenvolvimento proximal — o meio pelo qual as funções psicológicas superiores são produzidas socialmente —, os autores sublinharam como o "mundo social" também pode sistematicamente retirar o apoio em certas ocasiões.

Não somente devemos entender qualquer surgimento de uma habilidade particular como bem seqüenciada e alinhada com acontecimentos ambientais particulares (em vez de como um estado interiorizado que simplesmente abre caminho para o exterior), como devemos também entender o não-surgimento de uma habilidade particular em ocasiões em que ela poderia ser útil como igualmente bem orquestrado. Tanto o desempenho como o não-desempenho podem ser entendidos em termos da configuração particular de apoios dados a uma criança em ocasiões diferentes.

(p. 113)

* Convém lembrar que nos Estados Unidos as unidades de medida de peso mais usadas não são o grama ou quilograma, mas a onça e a libra. Daí a possibilidade de se perguntar a uma criança que frequenta a escola quantas libras tem uma tonelada. A resposta certa é 2.000 libras (N. do T.).

Concluíram com questões sobre por que os dias de Adam são tão difíceis; mesmo quando ele tem um "dia bom", é lutando contra obstáculos consideráveis, decorrentes da complexa interação entre "sua" dificuldade

em fazer certas tarefas psicológicas e como o ambiente parece estar planejado para tornar essas tarefas ainda mais difíceis do que uma análise da tarefa isolada poderia sugerir.

Olhando em retrospectiva esses primeiros estudos no laboratório de Cole, a descoberta metodológica de que as pessoas aprendem sobre si mesmas e as outras primordialmente pelo trabalho que fazem ao construir ambientes para agir no mundo parece a mais importante e, sem surpresas, a mais vygotkyana. Evidentemente, isso se aplicava não somente a Adam e seus colegas, mas também aos pesquisadores, na medida em que construíram o ambiente de pesquisa necessário para intervir na psicologia cognitiva contemporânea e na instituição de educação especial.

No entanto, essa tentativa de desenvolver uma metodologia ecologicamente válida acabou por falhar em seus próprios termos — não foi ecologicamente válida, nem foi vygotkyana neste sentido. A distinção de Cole, Hood e McDermott (1978) entre laboratório e vida diária identificou o laboratório não simplesmente como um lugar, mas como uma metodologia que predeterminava e distorcia seriamente qualquer análise da atividade humana. Contudo, a montagem de situações “reais” ou de vida diária — tidas como uma ruptura com a metodologia experimental (laboratório) — revelou-se em continuidade com a metodologia de laboratório. Observar e analisar a atividade/comportamento das crianças — mais precisamente, a “interface pessoa-ambiente” — numa situação de vida real criada pelo pesquisador pode muito bem tornar possível para os pesquisadores ver coisas diferentes (por exemplo, como os seres humanos organizam coletivamente seus ambientes, a exibição socialmente construída da incapacidade de aprender em vez de uma criança incapaz de aprender). Mas o empreendimento científico ainda é fundamentalmente experimental; a “visão” que ele produz ainda é um comportamento societário, apesar de ecologicamente válido. Não é uma atividade revolucionária porque, embora possa levar a ver coisas novas, ela não transforma o que é visto. Tampouco é sensível à discrepância entre a natureza analítica e instrumentalista do empreendimento científico e o comportamento, a atividade e a experiência dos participantes. A situação montada é, no fim das contas, um ambiente ou instrumento para a análise, em vez de ser a própria análise. Do ponto de vista das crianças, não era um experimento. Era uma cena do desenrolar incessante e contínuo da vida.

Nossa crítica aqui não nega de modo algum a contribuição desse pioneiro empreendimento de pesquisa vygotkyano. Estamos levantando o que consideramos ser a questão central lançada pelo trabalho de Vygotsky e pela vida-vivida: o que os psicólogos revolucionários têm de fazer.

A ciência tradicional — incluindo a ciência radical, ecologicamente válida — monta situações experimentais que reproduzem a vida real e usamos para descrever o que é, em sentido marxista, a realidade alienada. A diferença não poderia ser maior.

Com o passar dos anos, os esforços de Cole voltaram-se para a integração de conceitos da escola cultural-histórica de psicologia, incluindo Vygotsky, com conceitos e métodos da psicologia cultural, uma abordagem desenvolvida primeiramente nos Estados Unidos (Cole, 1990a; 1990b). A pesquisa no laboratório de Cole cada vez mais se concentrou em explorar uma das descobertas “puramente psicológicas” mais importantes de Vygotsky — a zona de desenvolvimento proximal — em estudos da organização dos ambientes educacionais. A situação concreta da educação e da pesquisa educacional nos Estados Unidos — com mais crianças fracassando na escola, o enorme crescimento da população incapaz de aprender e o advento do computador em sala de aula — sem dúvida influenciou as diretrizes de Cole. Desde 1981, ele e seus atuais colaboradores têm se envolvido na criação de “sistemas de atividade” planejados para promover o desenvolvimento.

Um desses sistemas de atividade é a 5ª Dimensão, um “meio cultural especialmente projetado para promover o pleno desenvolvimento intelectual e social de crianças de 6 a 12 anos, introduzindo-as ao mesmo tempo aos computadores e às redes de computadores” (Cole, 1990b: 13). Dois aspectos da 5ª Dimensão são citados por Cole como significativos: as crianças aprendem a fazer escolhas que satisfazem seus próprios objetivos dentro das coerções deste “mundo de alternativas forçadas com suas próprias normas sociais, tarefas e convenções” (p. 13); e as relações de poder entre crianças e adultos se transformam em virtude da presença do Mago, uma figura gerada por computador que desempenha um importante papel na 5ª Dimensão como o árbitro de todas as disputas.

Existem outros que, como Cole, trabalharam para enquadrar as descobertas de Vygotsky dentro de paradigmas ou quase-paradigmas psicológicos existentes. Entre eles estão seus colegas D. Newman e Griffin, cuja pesquisa enquadra Vygotsky no paradigma da ciência cognitiva (D. Newman, Griffin e Cole, 1984; 1989), e Tharp e Gallimore, que enquadram Vygotsky num paradigma interacionista em sua tentativa de “unir a ciência comportamental e o neovygotkyanismo” (Tharp e Gallimore, 1988: 8)¹. Mas

1. “Ciência cognitiva” se refere a uma abordagem interdisciplinar do estudo da cognição humana, incluindo solução de problemas, pensamento, percepção e linguagem. No curso de suas investigações sobre como a mente processa e armazena informação, os cientistas cognitivos — que trabalham nos campos de inteligência artificial, neuropsicologia e psicolinguística, bem como psicologia — acabaram por adotar o computador como o modelo para a mente humana. Embora a maioria dos paradigmas psicológicos sejam interacionistas,

a busca de Vygotsky por um novo método — e, conseqüentemente, por uma nova psicologia —, revivida nos primeiros dias do laboratório Rockefeller, tinha se tornado de domínio público internacional. Enquanto alguns se moviam para o Ocidente (literal e metaforicamente) com Cole e companhia (que se transferiram para o Oeste), outros vygotskyanos prosseguiram numa trilha mais revolucionária — ou ao menos mantiveram a trilha revolucionária aberta.

Entre os que vêem em Vygotsky uma metodologia revolucionária e argumentam contra assimilá-lo à psicologia dominante, se incluem os soviéticos Davydov e Radzikhovskii (1985). Alegando que o trabalho de Vygotsky raramente tem sido avaliado com base em sua própria lógica interna, eles oferecem uma análise de sua metodologia que, afirmam, mostra que o “vínculo interno de metodologia e psicologia constitui o verdadeiro fundamento de todo o seu trabalho” (p. 37). Sugerem que o Vygotsky psicólogo não usou todas as possibilidades apresentadas pelo Vygotsky metodólogo.

Kozulin, psicólogo soviético que emigrou para os Estados Unidos em 1979, observa um Vygotsky mais sintetizado e não vê aquele conflito (Kozulin 1986, 1990). De fato, nesta visão, Vygotsky nem sequer tomou a psicologia como o objeto de estudo, mas sim como um instrumento com o qual investigar a cultura e a consciência.

Bakhurst (1988), filósofo formado em Oxford que estudou o clima sócio-filosófico-político em que Vygotsky atuou como parte de uma investigação sobre o filósofo soviético Ilyenkov, considera Vygotsky a principal figura no diálogo histórico sobre questões fundamentais de metodologia, paradigmas e visões de mundo:

Em certa medida, Vygotsky achou na tradição marxista um meio adequado em que trabalhar. Sua crítica da psicologia é, em vários aspectos, uma crítica precisamente do tipo de esquema que a psicologia herdou do século XVIII, o esquema cartesiano e pós-cartesiano. O clima intelectual marxista da União Soviética nos anos 1920 era um ambiente propício para alguém que buscava romper com aquelas categorias setecentistas, alguém que tentava diagnosticar a crise na psicologia contemporânea como uma crise amarrada ao legado do século XVIII. Assim, desde que o projeto de construir uma psicologia marxista fosse um projeto que superasse aquela crise, que tivesse enorme significação prática, que contribuísse para a construção do tipo de sociedade em que as injustiças do antigo regime fossem superadas e que facilitasse

um florescimento mais rico das capacidades psicológicas humanas — é isso que significava ser marxista para Vygotsky, tanto no nível teórico como no prático.

(BAKHURST, CITADO EM HOLZMAN, 1990: 19)

Ampliando esta visão para a questão do impacto que Vygotsky pode ter na mudança social de hoje, Wertsh, o mais importante pesquisador e autor americano sobre Vygotsky e desenvolvimento cognitivo, comenta:

... o que vejo como potencialmente muito importante é a lição que o trabalho de Vygotsky pode ser capaz de ensinar aos americanos... a saber, que existem visões de mundo ou modos de pensar alternativos legítimos e bem-fundados... numa época em que o Muro de Berlim é posto abaixo, a União Soviética se despedaça, a África do Sul está mudando, com todas as coisas na Europa oriental que estão acontecendo, os psicólogos do modo americano tradicional não têm praticamente nada a dizer sobre todo esse negócio! A razão de não podermos dizer nada não é porque somos neutros — embora essa seja a alegação —, mas porque pressupomos nossa própria visão de mundo como a ideal... escondendo ao mesmo tempo o fato de que a psicologia está enraizada na ideologia individualista americana. Expor e “provar” isso cientificamente é o que vejo como a lição poderosa potencial em Vygotsky.

(WERTSCH, CITADO EM HOLZMAN, 1990: 21-22)

Para aprender a “poderosa lição” de Vygotsky (tanto em psicologia como em metodologia), precisamos ter alguma noção do debate científico metodológico que dominou o século XX e permanece inconcluso agora que adentramos o século XXI. É a este debate que nos dirigimos no próximo capítulo.

isto é, modelos de desenvolvimento e comportamento que supõem algum tipo de interação entre organismo e ambiente, estamos nos referindo aqui a abordagens que tomam essa relação como explanatória.

CAPÍTULO 3

PRÁXIS

A metodologia instrumento-e-resultado e a psicologia de Vygotsky

A busca de método se torna um dos problemas mais importantes de todo o empreendimento de compreensão das formas exclusivamente humanas de atividade psicológica. Neste caso, o método é simultaneamente pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.

(VYGOTSKY, 1978: 65)

Em seus momentos científica e filosoficamente mais importantes, Marx e Vygotsky, seu seguidor, rejeitam muito mais do que um paradigma psicológico malformado. Seu desafio intelectual se dirige ao pensamento ocidental na íntegra, incluindo o pensamento sobre pensamento. Os escritos de Marx assumem e implicam a invalidade das filosofias aristotélicas e escolásticas que vieram antes dele, e das visões de mundo que se desenvolviam em seu tempo, como o racionalismo, o empirismo, o positivismo e o materialismo vulgar (sendo esta simplificação e distorção do marxismo que toma o mundo material como básico e, portanto, causativo). Marx submeteu a intenso exame as amplas e variadas famílias de conceitos associadas àquelas visões de mundo historicamente interconectadas, usando o método que ele desenvolveu — o materialismo histórico-dialético — para desafiar as categorias epistêmicas (como sabemos) e ônticas (o que existe) fundamentais da cognição ocidental.

De modo mais notável, Marx partiu da *Crítica da razão pura* de Kant (com base na qual, como já vimos, nasceu muito da moderna psicologia). Ele a expôs como sendo não menos metafísica do que qualquer outra “filosofia” — alemã ou outra. De fato, Marx desafiou o próprio empreendimento filosófico, que foi dominado em sua juventude por Hegel e pelos “jovens hegelianos”. Notamos isso especialmente em seus primeiros escritos, nos quais Marx lançou as premissas e o processo da metodologia revolucionária que estava desenvolvendo (Marx, 1964; 1971; Marx e Engels, 1973).

“Mas o método do materialismo histórico-dialético de Marx não é simplesmente uma outra visão de mundo, um outro paradigma, uma outra filosofia?” — é o que tem perguntado cada crítico de Marx desde 1848. “Um desafio à filosofia, por mais radical que seja, não é ainda uma filosofia?” A resposta marxista-vygotskyana a essa aparente contradição é radicalmente metodológica; ela desafia o modo como desafiamos e introduz um método (ou prática de método) qualitativamente diferente.

Para Marx e Vygotsky o objeto de estudo e o método de estudo são práticos. Com isso não estavam querendo dizer “útil”: estavam falando de atividade prático-crítica, isto é, atividade revolucionária (Marx, 1973: 121). O ambiente histórico do mundo (“cenário”) é tanto espacialmente como temporalmente contínuo e qualitativo, não quantitativo; só pode ser compreendido por uma prática científica livre de suposições interpretativas, ou premissas. Mas isso de modo nenhum implica que ela não tenha premissas. Esta prática científica, explicou Marx, é recheada com as premissas reais que são “os homens, não em qualquer fixação ou isolamento fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, em condições determinadas” (Marx e Engels, 1973: 47). Este método marxista, o método da práxis (se não a práxis do método), não somente redefine o que a ciência (ou qualquer outra visão de mundo) tem de ser; ele redefine o que o método tem de ser¹.

PRAGMÁTICA

Embora a questão do método tenha preocupado os filósofos desde Platão, foi somente com a emergência da ciência moderna nos séculos XVI

1. A expressão “método da práxis” focaliza o método, enquanto a expressão “práxis do método” focaliza a práxis. A práxis do método, portanto, enfatiza fazer algo diferente em relação à práxis, em vez de reificar um método diferente. A aplicação específica do método de Marx discutida no Capítulo 8, o que chamamos de práxis do método, é a reiniciação da atividade prático-crítica, revolucionária (Holzman & Newman, 1979). A práxis do método não é um método novo a ser praticado, mas um método que é uma práxis (em termos vygotskyanos, “um instrumento e um resultado”).

e XVII que ela ocupou o primeiro plano na investigação filosófica. Francis Bacon (1561-1626) considerou o método a chave para o conhecimento, em sua tentativa de submeter a exame filosófico os instrumentos de observação associados com a recém-desenvolvida ciência moderna. Desde a época de Bacon, as visões mais tradicionais da metodologia tratam ou definem o método como fundamentalmente separado do conteúdo experimental e dos resultados, isto é, daquilo para o qual o método existe. De fato, é considerado não-científico proceder de outro modo. O método é entendido e usado como algo a ser aplicado, um meio funcional para um fim, de caráter basicamente pragmático ou instrumental. Em agudo contraste, Marx e Vygotsky entendem o método como algo a ser praticado — não aplicado. Não é nem um meio para um fim, nem um instrumento para obter resultados. Em vez disso, trata-se, na formulação de Vygotsky, de “instrumento e resultado”. Nesta visão, como nos explica Vygotsky, o método é “simultaneamente pré-requisito e produto” (1978: 65).

Mas o que significa esta formulação provocativa de Vygotsky? De fato, a que devemos apelar para determinar o que ela significa? Na linguagem do primeiro laboratório de Cole, que sentido de “validade” (para não mencionar a ecologia) é (deve ser) entendido na busca da validade ecológica? Afinal de contas, *validade* — assim como verdade, prova, método, inferência, explicação, conceito e paradigma — não passa (assim nos dizem) de um membro de uma ampla família de conceitos que são o núcleo ontológico e epistemológico da própria cognição ocidental e/ou de nosso entendimento da cognição ocidental. Podemos usar esses conceitos para determinar o que significa *instrumento-e-resultado*? Se não podemos, então o que mais temos à nossa disposição?

O pragmatismo, que emergiu como a metodologia dominante do século XX, dependeu muita energia buscando respostas para essas perguntas. Desenvolvido nos Estados Unidos, o pragmatismo é particularmente associado a Peirce e a C. I. Lewis (que estavam orientados para a filosofia da ciência) e a Mead, Dewey e William James (todos orientados para a psicologia e a sociologia). O pragmatismo rejeitava os termos dicotômicos das duas maiores tradições filosóficas do final do século XIX e início do XX. Uma era o empirismo, que tomava como dominantes o mundo e os processos mecânicos biológicos. A outra era o racionalismo e/ou idealismo: considerando a mente humana dominante, atribuíam a ela um poder enorme na determinação do universo. Os pragmatistas fizeram uma ruptura genuína com a dicotomia mente-matéria ao concentrar suas investigações na conexão entre pensar e fazer. O termo pragmatismo foi cunhado por Peirce (1957) — do grego *pragma*, “ato” ou “ação” — para enfatizar o fato de que as palavras adquirem seu significado das ações. Segundo Peirce, os signi-

ficados derivam dos atos, não de intuições. De fato, não existe significado algum separado da concepção socialmente constituída de seu impacto prático; uma palavra ou idéia não significará nada se não pudermos conceber qualquer efeito prático relativo a essa palavra ou idéia. Para James, o mercador do pragmatismo ("deve-se trazer para fora de cada palavra o seu valor monetário [*cash-value*"]: 1916), o pragmatismo não tem conteúdo, sendo puro método. Orientado para os resultados e as conseqüências — ele é fundamentalmente instrumentalista —, o pragmatismo não especifica nenhum resultado particular. Em última instância, os significados das teorias devem ser encontrados em sua capacidade de resolver problemas.

A visão de mundo dos pragmatistas se tornou o principal paradigma da ciência capitalista do final do século XX. Sua resposta aos problemas fundamentais da metodologia, sobretudo de validade, se tornou dominante num mundo em que as decisões são baseadas amplamente em raciocínio instrumental. Isso se dá não só na filosofia, mas também na prática.

Quine oferece uma sofisticada formulação da filosofia/metodologia pragmatista em seu trabalho fundamental dos anos 1950, "Two Dogmas of Empiricism" ("Dois dogmas do empirismo"). Ele emprega a imagem do "centro-periferia", em que a visão do mundo é representada como uma rede em forma de teia de aranha, com os conceitos lógicos e outros conceitos ônticos e epistêmicos fundamentais ocupando uma posição central e as experiências sensoriais imediatas (ou relatos delas) ocupando as localizações mais periféricas. No meio ficam os complicados vínculos práticos/teóricos que conectam o centro e a periferia. O modelo pretende ilustrar vários aspectos críticos do pragmatismo: (1) a relatividade das visões de mundo; (2) a relatividade dentro das visões de mundo (qualquer coisa pode ser mudada); (3) a interdependência dos vários elementos de uma visão de mundo; e (4) o valor pragmático de se preservar o centro (ou elementos mais próximos dele) em oposição à periferia. Para Quine, talvez o mais eloqüente dos metodólogos pragmatistas, as decisões sobre que alterações devem ser feitas num esquema conceitual ou visão de mundo atual diante de novos desdobramentos (sejam grandes ou pequenos) e/ou a decisão de manter ou rejeitar uma visão de mundo na íntegra se baseiam inteiramente no critério pragmático da "eficácia". Numa declaração muito citada, Quine resume sucintamente sua própria visão de mundo metodológica:

Como empirista, continuo a pensar no esquema conceitual da ciência como um instrumento, ao fim e ao cabo, para prever a experiência futura à luz da experiência passada. Os objetos físicos são conceitualmente importados para dentro da situação como intermediários convenientes — não por definição em termos de experiência, mas simplesmente como

postulados irreduzíveis comparáveis, epistemologicamente, aos deuses de Homero. De minha parte, como físico leigo, acredito em objetos físicos e não nos deuses de Homero; e considero um erro científico acreditar de outro modo. Mas no que diz respeito à base epistemológica, os objetos físicos e os deuses diferem somente em grau e não em gênero. Ambos os tipos de entidades entram em nossas concepções apenas como postulados culturais. O mito dos objetos físicos é epistemologicamente superior à maioria porque provou ser mais eficaz que outros mitos como um dispositivo para trabalhar uma estrutura manejável dentro do fluxo da experiência.

(1961: 44)

Na explicação pragmática de Quine, então, o esquema conceitual da ciência (que, como se sabe, é a visão de mundo hegemônica no século XX) é em si mesmo um instrumento, um instrumento aplicado ao "fluxo da experiência", um instrumento considerado "superior" segundo um critério pragmático (eficácia). Trata-se, para empregar uma palavra usadíssima, de um instrumento que "funciona" — mas, preste-se bem atenção, não é um instrumento-e-resultado.

INSTAURANDO O DEBATE

Mas o que é um instrumento, afinal? E o que é um esquema conceitual ou visão de mundo? E quando é que devemos empregá-lo e como devemos empregá-lo num esforço para responder a esses tipos de pergunta? Que método usamos para achar respostas a essas fundamentalíssimas questões de metodologia? Em nossa breve discussão até agora, deve ter ficado claro que Quine, Marx e Vygotsky, cada qual a seu modo, perceberam o fracasso absoluto do empirismo do século XIX e XX em responder a tais perguntas e tentaram desenvolver alternativas. Pois embora a empiria — observações sistemáticas — seja obviamente crucial no processo de determinar o que existe, a afirmação auto-satisfatória empirista de que os empíricos podem determinar isoladamente o que existe não conseguiu passar em muitos testes de validade, inclusive, ironicamente, no teste dos empíricos — a própria afirmação de que todas as coisas podem ser testadas pelos empíricos não pode ser testada empiricamente!

A primeira metade do século XX exibiu um último esforço por parte dos filósofos/metodólogos para sintetizar o empirismo e o idealismo do século XIX no critério pseudocientífico de verificabilidade proposto pelos

positivistas lógicos do Círculo de Viena². Também tomaram forma o pragmatismo e a práxis — as únicas alternativas sérias viáveis ao empirismo. Entretanto, a práxis revolucionária, a metodologia criada por Marx, estava sendo deformada já em sua infância por filósofos revisionistas e políticos que a tornariam, de um método para transformar toda a realidade social, numa teoria para guiar o desenvolvimento econômico. O pragmatismo e o sistema capitalista ao qual está associado se deram bem melhor nestes últimos noventa anos. Assim, à medida que penetramos no século XXI, desenrola-se um confronto metodológico entre o bem-fundado (embora deformado) método do pragmatismo e seu primo pobre, o (também deformado) método da práxis. Ainda que o desgastado capitalismo se erga agora vitorioso sobre o comunismo stalinista revisionista no domínio da política prática, aqui, no limiar do século XXI, as questões científicas prático-críticas mais importantes sobre método e visão de mundo permanecem essencialmente não resolvidas, sendo a práxis e a pragmática os únicos concorrentes importantes que continuaram em campo na competição histórica mundial.

Este debate entre o pragmatismo e a práxis, entre o método como um instrumento para resultados (o método pragmático) e o método como instrumento-e-resultado (o método da práxis) perpassa a política nacionalista e cotidiana da sociedade internacional contemporânea. Ele não se encaixa em nenhuma categoria, e certamente não na recém-falecida dicotomia entre capitalismo e comunismo revisionista. O debate não é sociocultural — é histórico. Há bons motivos para acreditar que seu resultado determinará se nossa espécie vai seguir uma direção progressiva ou regressiva nos anos vindouros³.

Qual é a diferença entre instrumento para resultado e instrumento-e-resultado? Com o risco de parecer ridiculamente simplistas, sugerimos que a diferença pode se revelar na distinção entre as palavras “para” e “e”.

2. Fundado nos anos 1920 em Viena, o positivismo lógico foi uma tentativa consciente de sintetizar o idealismo e o empirismo, altamente influenciada pelos desenvolvimentos da ciência e da matemática, sobretudo da lógica. Os positivistas lógicos tentaram construir um critério metodológico universal de verificabilidade que serviria como um primeiro princípio científico contemporâneo para responder a nossas perguntas mais básicas sobre o mundo e como o entendemos e resolver nossos mais intrigantes enigmas metacientíficos. Mas o positivismo lógico falhou em seus próprios termos (isto é, seu princípio de verificação não podia ser verificado) e, com a ascensão do nazismo, seus proponentes — muitos dos quais judeus e/ou progressistas — abandonaram Viena e se dispersaram em universidades britânicas e americanas.

3. Ninguém menos do que Francis Fukuyama, uma personagem política, assessor da administração Bush, escreveu que estamos vivendo agora o fim da história (1992). É a vitória cabal do pragmatismo.

PRÁXIS

Começaremos nossa discussão sobre o método da práxis, de modo aparentemente indireto, investigando o instrumento. Mesmo em seu uso denotativo no dicionário (definição), o termo “instrumento” é excessivamente complexo. Na sociedade industrial contemporânea, existem pelo menos dois tipos diferentes de instrumentos. Há instrumentos produzidos em massa (martelos, chaves de fenda, serras elétricas etc.) e há instrumentos projetados e produzidos tipicamente por ferramenteiros*, isto é, instrumentos específica e exclusivamente projetados e desenvolvidos para auxiliar no desenvolvimento de outros produtos (incluindo, freqüentemente, outros instrumentos). A distinção entre esses dois tipos de instrumento é de tamanha importância metodológica que queremos deixar claro o que é e o que não é. A distinção que estamos fazendo não é entre instrumentos produzidos em massa e aqueles produzidos manualmente, nem entre instrumentos quando usados para o fim pretendido pelo produtor (bater um prego com um martelo) e instrumentos quando usados para outro fim (golpear alguém na cabeça com um martelo), nem entre instrumentos que permanecem inalterados ao ser usados e instrumentos que se transformam com o uso.

Nem tudo o que é necessário ou desejado pelo gênero humano pode ser feito simplesmente pelo uso (aplicação) dos instrumentos que já têm sido produzidos em massa na sociedade moderna. Freqüentemente, precisamos criar um instrumento que é especificamente projetado para criar o que afinal desejamos produzir. Os instrumentos de uma loja de ferramentas e os instrumentos de um ferramenteiro são qualitativamente diferentes, tal como diferem o instrumento-para-resultado e o instrumento-e-resultado. Os instrumentos da loja de ferramentas, como os martelos, vêm a ser identificados e reconhecidos como utilizáveis para determinado fim, isto é, tornam-se reificados e identificados com uma determinada função e, como tal, na medida em que o martelo industrializado como uma extensão social (um instrumento) da atividade humana acaba por definir seu usuário humano (como faz todo uso de instrumento), ele o faz num sentido predeterminante. Marxistas de todas as tendências (e vários outros) reconhecem que o uso do instrumento tem impacto sobre as categorias de cognição. Instrumentos para resultados são análogos a (bem como produtores de) equipamentos cognitivos (por exemplo, conceitos, idéias, crenças, atitudes, emoções, intenções, pensamento e linguagem) que são completos (totalmente manufaturados) e utilizáveis para um fim particular.

* Traduzimos por *ferramenteiro*, neste capítulo e nos próximos, o termo inglês *toolmaker*, isto é, aquele que utiliza ferramentas para a criação e a produção de outras ferramentas (N. do T.).

O instrumento do ferramenteiro é diferente de um modo muito importante. Embora tenha um propósito, ele não é categoricamente distinguível do resultado obtido com seu uso. Explicitamente criado com o fim de ajudar a criar um produto específico, ele não tem qualquer identidade social pré-fabricada independente dessa atividade. De fato, empiricamente falando, tais instrumentos, caracteristicamente, só são reconhecíveis como instrumentos na medida em que o próprio produto (frequentemente um quase-instrumento ou pequena parte de um produto maior) é reconhecível como produto. São inseparáveis. É a atividade produtiva que define os dois — o instrumento e o produto (o resultado).

Diferentemente do martelo (o instrumento da loja de ferramentas, instrumento para resultado), aquele tipo de instrumento — o instrumento-e-resultado do ferramenteiro — não tem qualquer identidade completa ou generalizada. Com efeito, ele tipicamente não tem nome algum; não aparece em nenhum dicionário ou gramática. Tais instrumentos (ou, semanticamente falando, este sentido da palavra "instrumento") definem seus usuários humanos de modo bem diferente daquele como o fazem os instrumentos da loja de ferramentas, sejam eles da variedade física, simbólica ou psicológica. Os instrumentos internos cognitivos, comportamentais, criativos, lingüísticos desenvolvidos com base no tipo social de instrumentos do ferramenteiro são incompletos, não-aplicados, não-nomeados e, talvez, não-nomeáveis. Dito mais positivamente, eles são inseparáveis dos resultados pelo fato de que seu caráter essencial (seu aspecto definidor) é a atividade de seu desenvolvimento, em vez de sua função. Pois sua função é inseparável da atividade de seu desenvolvimento. Eles são definidos no e pelo processo de sua produção. Isso não quer dizer que tais instrumentos-e-resultados sejam sem função. Quer dizer, sim, que a tentativa de definir instrumentos-e-resultados por sua função (como no caso dos instrumentos para resultados) distorce fundamentalmente o que eles são (e, é claro, no processo, o que é a definição).

A questão dos instrumentos — e a distinção que estamos tentando propor tão arduamente — é de suma importância para se entender o trabalho de Vygotsky e as interpretações e aplicações de seu trabalho por outros. Todo vygotksyano, seja da tendência revolucionária ou reformista, observa o quanto é importante para Vygotsky o conceito de instrumento. Mas que instrumento (significado de instrumento) eles empregam?

Em seu prólogo à edição inglesa do primeiro volume das obras compiladas de Vygotsky (1987), Bruner, que escrevera uma introdução a *Pensamento e linguagem* de Vygotsky em 1962, aborda a questão dos instrumentos:

Nos novos ensaios, fica muito evidente, mais uma vez, que a ação instrumental está no centro do pensamento de Vygotsky — ação que usa instrumentos tanto físicos como simbólicos para obter seus fins. Os ensaios explicam como, no final, o homem usa a natureza e a caixa de ferramentas da cultura para obter controle do mundo e de si mesmo. Mas há algo de novo em seu tratamento deste tema — ou talvez seja meu reconhecimento novo de algo que estava lá antes. Pois agora há uma nova ênfase sobre a maneira como, por meio do uso de instrumentos, o homem muda a si mesmo e a sua cultura. A leitura de Darwin por Vygotsky é surpreendentemente próxima da da moderna primatologia [...] que também repousa no argumento de que a evolução humana é alterada por instrumentos feitos pelo homem, cujo uso então cria um modo de vida técnico-social. Uma vez que ocorre tal mudança, a seleção "natural" fica dominada por critérios sociais e favorece aqueles capazes de se adaptar ao modo de vida usuário de instrumentos, usuário de cultura. Pelo argumento de Vygotsky, os instrumentos, quer práticos, quer simbólicos, são inicialmente "externos": usados exteriormente sobre a natureza ou na comunicação com os outros. Mas os instrumentos afetam seus usuários: a linguagem, usada primeiramente como um instrumento comunicativo, acaba por moldar as mentes daqueles que se adaptaram a seu uso. Esse é um dos temas da psicologia vygotksyana, e seus seis ensaios são dedicados à explicação do tema no contexto do desenvolvimento humano. A epígrafe extraída de Francis Bacon usada em *Pensamento e linguagem* não poderia ser mais adequada: nem a mão nem a mente sozinhas bastam; os instrumentos e ferramentas que elas empregam acabam por moldá-las.

(1987: 3)

Em nossa opinião, Bruner está certo em imaginar que é seu "reconhecimento novo de algo que estava lá antes", em vez de haver "algo novo" no tratamento por Vygotsky do efeito do uso de instrumentos sobre o indivíduo e a espécie. Este tratamento, de fato, é básico, embora não exclusivo, no marxismo — como Vygotsky está bem ciente. Embora o próprio Marx não tenha desenvolvido uma nova psicologia que fizesse uso desse reconhecimento, Vygotsky deu um passo substancial à frente ao fazê-lo. Foi fundamental para seu trabalho a especificação para a psicologia do princípio marxista sociometodológico da transformação do indivíduo e da espécie por meio do uso de instrumentos. A psicometodologia do instrumento-e-resultado (ou criação de instrumento) é precisamente esta especificação.

O método do instrumento-e-resultado de Vygotsky tem um propósito no sentido marxista e não, ao contrário da formulação de Bruner, no senti-

do instrumentalista. A rejeição por Vygotsky da noção metodológica causal e/ou funcional de instrumento *para* um propósito ou resultado em favor da noção dialética do instrumento-e-resultado no estudo da psicologia humana é nova e revolucionária⁴. Aparentemente, Bruner não vê isso. Somente a negação (propositiva ou não) de Vygotsky como um cientista revolucionário marxista (em contraste com a visão dele como um psicólogo que cita Marx) por Bruner e tantos outros poderia levá-los a não perceber o que Vygotsky traz para sua pesquisa e, por conseguinte, a não perceber seu desenvolvimento do marxismo como uma metodologia e uma ciência humanista — o método e a ciência da psicologia como uma prática revolucionária.

Tanto para Marx como para Vygotsky, a revolução era a força impulsionadora da história. Marx observa:

[...] todas as formas e todos os produtos da consciência não podem ser dissolvidos por força da crítica espiritual [...] mas só podem ser dissolvidos pela derrocada prática das relações reais de onde emanam estas tapeações idealistas: não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história.

(MARX E ENGELS, 1973: 58)

Vygotsky, no trecho que citamos no Capítulo 1, faz a seguinte e clara afirmação do que considera ser a atividade científica revolucionária:

A mente científica [...] vê a revolução como a locomotiva da história avançando a todo vapor; considera a época revolucionária como uma encarnação tangível, viva, da história. Uma revolução cumpre apenas aquelas tarefas que foram levantadas pela história: esta afirmação é igualmente válida tanto para a revolução em geral como para aspectos da vida social e cultural.

(VYGOTSKY, CITADO EM LEVITAN, 1982: FRONTISPÍCIO)

Marx, de modo nenhum um psicólogo, estava preocupado com a sociologia da história e a ciência da revolução. Uma de suas descobertas mais significativas — a de que a atividade humana é *prático-crítica* —, ele a tomou como um fato sócio-histórico e não como um fato psicológico. Seu

4. Embora haja importantes diferenças entre (e em meio a) modelos causais e modelos funcionais, pode-se argumentar que, falando de modo geral, o funcional é a excrecência histórica do causal. Nossa justificativa para não examinar essa distinção-por-si-mesma causal-funcional é a de que esperamos mostrar que todo o nexo causal-funcional é um paradigma totalmente inadequado para delinear o método humano essencial necessário à compreensão da atividade essencialmente humana.

interesse era a produção da revolução. Coube a Vygotsky, em sua busca por desenvolver uma psicologia marxista — uma prática revolucionária que transformasse os seres humanos num período pós-revolucionário —, descobrir a abordagem metodológico-psicológica do instrumento-e-resultado que identifica a atividade *prático-crítica* revolucionária como o que as pessoas fazem. Tanto o pragmatista Quine como seu seguidor Kuhn — cuja postulação de “mudanças de paradigma” como a principal “estrutura das revoluções científicas” se tornou o princípio explanatório dominante na história da ciência (Kuhn, 1962) — consideram mudar toda uma visão de mundo um “raro” ato revolucionário. Os revolucionários Marx e Vygotsky consideram isso a atividade *prático-crítica* da vida diária.

Uma síntese da descoberta de Marx da atividade *prático-crítica*, revolucionária, e da metodologia de Vygotsky do instrumento-e-resultado produz um novo entendimento da psicologia dos seres humanos, coerente com os princípios marxistas e vygotksyanos. Cabe a nós e a outros vygotksyanos revolucionários delinear e desenvolver este novo modo de entendimento.

A atividade *prático-crítica* transforma a totalidade do que existe; é esta atividade revolucionária que é essencial e especificamente humana. Tal atividade “derruba” a pseudonoção superdeterminante empirista, idealista e materialista vulgar de “atividade” particular *para* um fim particular — o que, na realidade, isto é, na sociedade, é comportamento. A distinção entre mudar particulares e mudar totalidades é vital para se entender a metodologia instrumento-e-resultado e, portanto, a atividade revolucionária.

MUDANDO TOTALIDADES NA VIDA DIÁRIA

A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser concebida e racionalmente entendida como prática revolucionária.

(MARX, 1973: 121)

No século XVII, Leibniz foi o primeiro a explicar que, de um ponto de vista naturalista ou espaço-temporal, mudar uma única “coisa” (ponto espaço-temporal) acarreta mudar todas as coisas (a totalidade). De fato, a noção do senso comum de uma ação ou evento particular alterando um único outro ou mesmo vários outros estados de coisa — mas não a totalidade — é ilusória; é uma abstração para além de qualquer tipo de verificação.

Esse paradigma causal, “a *para* b” (derivado da metodologia do instrumento *para* resultado e inextricavelmente ligado a ela) foi superado nas

ciências físicas, mas ainda persiste no âmbito do assim chamado senso comum e das assim chamadas ciências sociais. Por quê? A resposta é tremendamente complexa, e detalhar as circunstâncias e o processo dessa superação vai muito além do objetivo deste capítulo — na verdade, deste livro. No entanto, a razão preponderante parece clara e simples. Nos tempos modernos, o entendimento dos fenômenos físicos não exige mais que uma justificativa moral-ideológica e/ou econômico-política esteja implícita ou explícita na explicação, como era o caso nos tempos feudais e pré-feudais, em que a ciência física aristotélica e escolástica fazia precisamente esta exigência. Essa exigência foi derrubada pela necessidade da burguesia emergente de conhecimento que fosse quantificável, mensurável e bem aqui na terra, e pelas descobertas radicais de Copérnico, Galileu e outros. Foi nessa época que as ciências naturais foram matematizadas, tecnologizadas e, com isso, plenamente liberadas dos constrangimentos feudais da teologia e de Deus. Até hoje, no entanto, as ciências sociais estão acorrentadas por dogmas “deístas”; elas continuam a serviço da ideologia dominante. Por um lado, essa ideologia e a classe para a qual ela fala requerem responsabilidade (*accountability*) e responsabilidade (a lei, por exemplo, precisa saber o que foi feito — em particular — e quem fez — em particular). Por outro lado, a ideologia reinante evita a atividade revolucionária (o conceito e, especialmente, a prática). Por isso, a insistência de Marx em que a prática revolucionária é a pedra de toque necessária para se compreender a atividade prático-crítica ordinária das pessoas que mudam as circunstâncias que estão mudando as pessoas e a prática psicológica do instrumento-e-resultado de Vygotsky ainda são vistas como esotéricas. De fato, elas são análogas, no século XIX e XX, às revolucionárias *Duas ciências novas*, de Galileu⁵.

Mas nós, seres humanos, nos engajamos em atividade revolucionária? Com que se parece a atividade prático-crítica da vida diária? Fazer algo em particular, *a*, para provocar um certo resultado particular, *b*, é comportamento bastante real em relação a nossas definições e identidades sociais, mas, historicamente falando, é uma ilusão. Estamos empregando aqui a distinção crucial (não uma dicotomia) entre sociedade e história como espaços de vida humana. Como seres humanos, todos nós vivemos simultaneamente na *história* (a totalidade contínua, sem fim, da existência) e em *sociedade* (o nome dado a um específico arranjo espaço-temporal institucional “dentro” da história); todos vivemos em história/sociedade⁶.

5. Para uma excelente discussão das descobertas de Galileu e seu impacto social-político-científico, ver Butterfield (1962).

6. Aqui e no resto do texto usamos a barra (/) para exprimir uma relação dialética.

Todas as sociedades necessariamente adaptam seus membros a essa localização dual, a essa identidade dual, mas elas variam largamente no grau a que exigem adaptação só para si mesmas ou também para a história. As sociedades industriais liberais-religiosas modernas, em particular os ultrapragmáticos Estados Unidos, adaptam seus membros à sociedade a tal ponto que a maioria das pessoas nem sequer sabe que está na história — ou que a história é algo a que alguém pode se adaptar. Essa privação da identidade histórica nos deixa vulneráveis tanto à mudança política reacionária (fascismo) como à psicopatologia (por exemplo, depressão) (Holzman e Polk, 1988; F. Newman, 1987). Falando da experiência norte-americana, Newman afirma:

Nossa sensibilidade, tal como está, é mediada por uma incrível barreira de palavras e imagens cuidadosamente moldada de maneira a não simplesmente criar um determinado quadro, mas a criar explicitamente um determinado sentimento de alienação das fontes e objetos desse quadro. Isto é, a destruir nosso sentimento de história. Existe ampla comprovação a sugerir que, como povo, temos sido não apenas alienados do processo histórico do trabalho e da produção, mas temos sido alienados do processo histórico de nosso próprio desenvolvimento histórico. Tem-nos sido negada a *possibilidade* da história tanto quanto a *realidade* da história.

(1987: 20)

A vida é vivida de um noticiário da TV a outro — governada pelo que podemos muito bem chamar de chauvinismo radical!⁷

7. Newman (1987) prossegue:

A “ego-idade” (*me-ness*) da cultura americana vai além de qualquer geração individual... A questão que Reich levantou na Alemanha nos anos 30 foi: como foi possível transformar as reações, valores e atitudes ideológicas de uma multidão de pessoas num período de tempo tão curto? Como isso pôde acontecer? Como o fascismo alemão pôde ocorrer? É uma questão importante para nós, por óbvias razões sociopolíticas. Também é profundamente relevante para a depressão pessoal, porque um dos fatores da depressão pessoal que precisa ser enfrentado, se esperamos ajudar alguém, é: como isso pôde ter acontecido “de uma hora para outra”? Como é que alguém, diante de uma perda séria, deixa de ser um “agüentador” relativamente estável para se tornar alguém que é essencialmente desincorporado? Como ocorre esse colapso radical? ... O que acredito, e o que temos visto em nossa terapêutica social, é que nossa interação social *normal* é tão profundamente alienada e carente de um senso de *conexão histórica* que mudanças relativamente pequenas no processo atual pelo qual a informação é comunicada e disseminada podem criar transformação total da noite para o dia. A ausência de um senso de história deixa-nos extremamente vulneráveis.

(pp. 20-2)

Adaptar-se à história significa comprometer-se na atividade revolucionária de mudar totalidades. Adaptar-se à sociedade, no caso das sociedades em que vivemos atualmente, significa desempenhar certos atos, comportamentos e papéis apropriados aos (e tendo valor de troca dentro dos) limites estreitos deste tempo e deste espaço particulares (momento) na história do mundo. Assim, nossas "atividades" do dia-a-dia socialmente determinadas e mercantilizadas não são atividade nenhuma no sentido marxista, histórico do termo. Tal como as mercadorias econômicas sob o sistema socioeconômico-ideológico conhecido por capitalismo, elas são simultaneamente reais (socialmente) e ilusórias (historicamente).

Por que é assim? Porque o processo de mercantilização desvirtua totalmente e distorce radicalmente por alienação o real processo histórico de produção. Como enfatiza Marx, a mercantilização ocorre sob o domínio do processo de produzir para a troca (isto é, em última instância, para o lucro), não para o uso. Praticamente todas as coisas produzidas sob o capitalismo — carros, casas, alimentos, livros, diplomas, idéias, sentimentos — não são produzidas porque são úteis (embora possam ser úteis), mas a fim de ser distribuídas e vendidas no mercado. Essa atividade de produzir o que usamos de um modo que tem menos a ver com nossas próprias necessidades de seres humanos e mais a ver com a necessidade de alguns de obter lucro tem o efeito de separar, de maneira profunda, a atividade de produção do produto da produção. Esse fenômeno social é o que Marx (1967) designou como "alienação".

Essa "atividade" causal e social, *a para b*, mercantilizada é mais bem entendida como *fetichização* (Marx, 1967: 71-83). Marx esforçou-se por entender as mercadorias não só economicamente mas também ideologicamente e/ou subjetivamente. Para Marx, as mercadorias são fetichizadas, isto é, sua própria existência e seu caráter têm a propriedade de ser estruturalmente desvinculados do processo pelo qual foram criados, enquanto aparecem, em sociedade, de outra maneira. Nisso elas se parecem muito com os deuses — criados por nós para ser incompreensíveis para nós⁸. Assim como a mer-

cadoria fetichizada parece, dentro da sociedade, ter uma existência e um movimento independentes do processo social de produção que deu origem a ela, assim a "atividade" social *a para b* (comportamento) é semelhante a um deus, predeterminada, isto é, aparenta ser licitamente (causalmente, funcionalmente) conectada, independente da mediação humana ativa e, mais ainda, imutável. Por exemplo, este livro que você está lendo, embora útil (esperamos!), é uma mercadoria; foi produzido para troca; tem a característica de ser fetichizado, isto é, existe e é referenciado independentemente do processo social de produção que lhe deu origem (e que inclui a complexa conjuntura de vários processos de produção, compreendendo — mas não se limitando a ele — o processo de produção de linguagem humana, língua escrita, prensas, livros produzidos em massa, instituições educacionais, editoras e a disciplina psicologia). Assim, também, as "atividades" sociais *a para b*, ou comportamento — as coisas que fazemos diariamente —, parecem existir (e existem, socialmente) e são referenciadas de um modo que as separa do processo de sua produção — em particular, da atividade humana real que as produziu. (Criamos essas palavras usando uma língua criada por pessoas — historicamente falando; o livro foi impresso em prensas construídas e operadas por trabalhadores etc.)

As conexões aparentemente lícitas da "atividade" *a para b* (comportamento), independentes da mediação histórica, humana e ativa, são um dos modos primordiais pelos quais uma visão de mundo essencialmente religiosa — incluindo noções de predeterminação, superdeterminação e, de fato, determinismo vulgar — foi incorporada à ideologia capitalista e à metodologia científica burguesa como causalidade ou funcionalismo. Kant foi tão longe que chegou a glorificar a causalidade como uma das categorias sintéticas *a priori* (condições) necessárias para a própria experiência humana. Durante os dois séculos posteriores a Kant, a ciência física tradicional abandonou em grande medida a noção de causa. No entanto, *a para b*, o instrumentalismo meios-fim, ou funcionalismo, permanece na sintaxe do "senso comum" e embutido no estudo pré-científico do que tradicionalmente se chama psicologia.

Embora a causalidade — como um princípio explanatório e também como um tópico a ser investigado — permeie toda a psicologia, ela talvez seja mais perniciosa e deformante na psicologia do desenvolvimento. Ninguém menos do que um famoso estudioso do desenvolvimento, Piaget, se tornou um fornecedor de comprovações para a "realidade psicológica" das categorias de experiência *a priori* de Kant. Para Piaget, o desenvolvimento consistia dos

8. Marx (1967: 72):

Uma mercadoria é, portanto, uma coisa misteriosa, simplesmente porque nela o caráter social do trabalho dos homens aparece a eles como um caráter objetivo estampado sobre o produto desse trabalho... [com mercadorias] a existência das coisas *mas* mercadorias, e a relação de valor entre os produtos do trabalho que os rotula como mercadorias, não tem absolutamente nenhuma conexão com suas propriedades físicas e com as relações materiais que emergem dali. Existe ali uma determinada relação social entre os homens que assume, aos olhos deles, a forma fantástica de uma relação entre coisas. Portanto, a fim de encontrar uma analogia, temos de recorrer às regiões evocadas do mundo religioso. Nesse mundo, as produções do cérebro humano surgem como seres independentes dotados de vida, e entrando em relação tanto umas com as outras como com os produtos das mãos dos homens.

É a isso que me refiro como o fetichismo que se prende aos produtos do trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que é, portanto, inseparável da produção de mercadorias.

meios pelos quais a criança, agindo sobre o mundo (na realidade social, comportando-se no mundo), se move através de estágios na aquisição e no uso dos instrumentos epistemológicos humanos básicos com os quais é possível compreender “nosso” mundo. Esses instrumentos são as categorias de experiência de Kant — os conceitos de objeto, relação, temporalidade e causalidade. Segundo Piaget, os conceitos de causalidade desenvolve-se lentamente; ele fez grande uso do que via como a falta de uso correto (adulto) por parte da criança de termos causais como “porque” e “por isso”, das perguntas “por quê?” primitivas que as criancinhas fazem e das respostas animistas que elas dão quando indagadas “por quê?” para oferecer comprovação tanto para a alegação kantiana de que a mente é estruturada para ver causalidade como para sua própria teoria de estágios no desenvolvimento intelectual. Ele fez isso sem jamais questionar as conexões causais particulares que uma cultura específica produziu nem — o que é metodologicamente mais problemático — a própria noção sociocultural-histórica de causalidade!⁹

Assim, enquanto a comunidade das ciências naturais moldou uma metodologia adequada a seu próprio desenvolvimento no processo e na prática de seu próprio desenvolvimento, a psicologia enxertou em si mesma uma metodologia do século XVIII-XIX e até hoje não descobriu plenamente a metodologia humana necessária para uma psicologia humana única. Em nossa opinião, Vygotsky e Marx deram importantes contribuições para tal esforço. Para completar nosso esboço do trabalho deles neste projeto, seria conveniente resumir o complexo relacionamento entre: (1) atividade revolucionária (prático-crítica); (2) metodologia *a* e *b* (instrumento-e-resultado) em oposição a *a* para *b* (instrumento para resultado); e (3) mudança de particulares *versus* mudança de totalidades.

ATIVIDADE REVOLUCIONÁRIA, PRÁTICO-CRÍTICA

A prática ou atividade revolucionária (que não deve ser identificada com a atividade revolucionária particular de fazer uma revolução)¹⁰ é a atividade humana (histórica) ordinária, cotidiana, de cada hora: é uma ação particular, *a*, mudando a totalidade das circunstâncias (“cenários” históricos) da existência humana B, C, D... e combinações de circunstâncias (B, C,

9. Hood, Flesse & Aron apresentam uma crítica vygotkyana radical de Piaget e da pesquisa piagetiana sobre o desenvolvimento da “causalidade” (1982). Outro crítico do viés a-histórico de Piaget é Buck-Morss (1975). Ver também Capítulo 1, nota 16.

10. Holzman & Newman (1979: 22-3):

Alguém é capaz de transformação histórica como indivíduo somente na medida em que está *envolvido* na (mais exatamente, *é a*) atividade de mudar a sociedade de um modo consciente. Isso não deve ser tomado como significando que alguém tem de ser

D...) etc. A qualidade distintivamente humana de nossa espécie é sua capacidade de praticar atividade revolucionária, uma capacidade, como já dissemos, que, infelizmente, só algumas vezes é conscientemente manifestada. Em vez disso, nossa (suposta) atividade ordinária é não-revolucionária; de fato, *não é atividade nenhuma*. Na verdade, ou é comportamento socialmente determinado ou o movimento de fenômenos naturais (físicos, químicos); desse modo, nem unicamente nem especificamente humano. O que estamos chamando de atividade humana, em toda a sua infinidade de variações complexas, está sempre mudando o que está mudando, que está mudando o que está mudando... Está mudando a totalidade histórica (ou, mais precisamente, as várias totalidades) que determina o mudador. De fato, esta dialética-em-prática radicalmente não-dualista é o que a mudança (isto é, a atividade) é.

Como espécie, nós nos distinguimos das demais espécies, tanto quanto sabemos, pelo fato de que nunca somos fundamentalmente mudados, como seres humanos, exceto na medida em que (por nossa atividade revolucionária) mudamos fundamentalmente outras coisas. O que nossa espécie muda são as circunstâncias de nossa existência histórica continuada.

Qual é, afinal, o relacionamento entre mudar particulares *versus* mudar totalidades e instrumentos? Lembre-se de que o instrumento-e-resultado do ferramenteiro é aquele instrumento especialmente criado para auxiliar no desenvolvimento de algo que desejamos criar. Instrumentos desse tipo são paradigmaticamente “pré-requisito e produto” porque a criação do produto não é limitada pelos instrumentos preexistentes, socialmente determinados e manufaturados (lingüísticos, cognitivos ou comprados na loja), disponíveis para sua conceitualização e realização¹¹. Na verdade, não poderia ser limitado desse modo porque o instrumento, ainda não feito, é

um revolucionário para mudar; ser um revolucionário é trabalhar para mudar a sociedade de um modo muito particular. Mas, embora estar envolvido na atividade de mudar conscientemente a sociedade não seja identificável com ser um revolucionário, é identificável com ter consciência revolucionária, ou com a atividade revolucionária, prático-crítica, no sentido em que Marx a explica nas teses sobre Feuerbach. F. Newman (1989a: 6):

Atividade revolucionária não deve ser tomado como equivalente de “a atividade de fazer uma revolução”. Obviamente, fazer a revolução é uma atividade revolucionária (embora uma atividade histórica/social muito especial), muito embora nem toda atividade revolucionária seja fazer a revolução. Menos óbvio, mas até mais importante, é que na ausência da contínua atividade *histórica* de fazer a revolução, a atividade revolucionária prático-crítica societariamente localizada acabará por se transformar em reforma. O estudo da revolução no século XX deixa isso claro.

11. Já houve mais de duas décadas de oposição à posição paradigmática de Kuhn sobre paradigmas, como se evidenciou primeiramente no livro de Feyerabend sobre antiparadigmas (1978).

uma precondição para o produto. Ele não está linearmente na frente do produto, nem conceitual nem materialmente. Instrumento e produto do instrumento são, por conseguinte, necessariamente, uma unidade produzida. O ferramenteiro e o poeta (em contraste com os usuários de instrumentos industrializados e/ou da linguagem ordinária) não começam com instrumento-para-produto e se movem para o produto; em vez disso, o ferramenteiro e o poeta criam a unidade (totalidade) instrumento-e-produto, já que o instrumento é materialmente definido pelo produto tanto quanto o produto é definido pelo instrumento. (O produto cria cada pedaço do instrumento tanto quanto o instrumento cria o produto.) O ferramenteiro tem de criar a totalidade instrumento-e-resultado tal como o poeta tem de criar significados enquanto cria o poema. Diferentemente do usuário dos instrumentos da loja de ferramentas, que é definido e predeterminado pelo comportamento particular de usar tais instrumentos que são feitos para uma função particular (e também predeterminada), o ferramenteiro não é nem definido nem predeterminado. Como produtor da totalidade instrumento-e-resultado, o ferramenteiro é um mudador de totalidades históricas. Ele está envolvido em atividade revolucionária (humano-histórica).

PENSAMENTO E LINGUAGEM

Nós nos esforçamos por explicar a importância da noção marxista de atividade revolucionária como crucial para um entendimento de Vygotsky como cientista revolucionário e das descobertas fundamentais de Vygotsky em psicologia e metodologia (em particular, a metodologia instrumento-e-resultado). No entanto, ninguém menos do que o próprio Marx foi vulnerável ao domínio da metodologia instrumento-para-resultado e dos modelos causais e/ou funcionais. Num trecho muito citado do *Capital*, Marx expõe um viés funcionalista:

Pressupomos o trabalho numa forma que o qualifica como exclusivamente humano. Uma aranha conduz operações que se assemelham à de um tecelão, e uma abelha deixa envergonhado muito arquiteto na construção de seus favos. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto levanta sua estrutura na imaginação antes de erguê-la na realidade. No final de todo processo de trabalho, obtemos um resultado que já existia na imaginação do trabalhador desde o início. Ele também se dá conta de um propósito especificamente seu que serve de lei a seu *modus operandi*, e ao qual deve subordinar sua vontade.

(1967: 178)

A declaração acima delinea o que Marx considerava ser a característica essencial do trabalho humano em oposição ao trabalho animal. (Muitos usaram-na — errônea e oportunamente, acreditamos — para justificar sua própria rejeição da atividade revolucionária e como base para afirmar que Marx considerava o trabalho atividade essencialmente humana¹².) Mas a descrição do instrumento para resultado, funcionalista, de Marx é filosoficamente (analiticamente) e empiricamente (descritivamente) inexata. Se a estrutura é “levantada na imaginação” antes de ser “erguida na realidade”, isto é, se o processo é linear, enquanto o que é e onde está a dialética deste processo humano? Se, como nos ensina Marx, “a vida precede a consciência” (e não o contrário), então como pode a imaginação preceder sua atua-

12. Por exemplo, Cole e seus colegas, editores de *Mind in Society*, abrem esta segunda publicação de escritos de Vygotsky em inglês (1978) com esta mesma citação. Wertsch também está sujeito a esse erro, como se pode ver no que segue:

1985: 29; ver também 32

Enquanto Marx claramente enfatiza a emergência do trabalho e da produção socialmente organizados como a chave para distinguir os humanos dos animais, Vygotsky considerava igualmente importante a emergência da fala. Quanto a isso, ele deu sua mais importante e singular contribuição, mas também se afastou de modo significativo das idéias de Marx e até de Engels.

A escolha das palavras por Wertsch é importante; afinal de contas, como Vygotsky estava investigando a relação de desenvolvimento entre fala e pensamento, faria sentido que ele enfatizasse a semiótica e a comunicação. Mas Wertsch vê essa ênfase como um desvio, não simplesmente como um deslocamento de ênfase. Nisso ele revela uma posição sobre linguagem e comunicação que está, a nosso ver, em oposição à análise marxista de Vygotsky.

Ao estabelecer a oposição entre “o trabalho e a produção socialmente organizados” e a “emergência da fala”, Wertsch parece estar seguindo a tradição ocidental de filosofia, psicologia e linguística que trata a linguagem e a comunicação como fora do reino do trabalho socialmente organizado. Essa tradição toma a emergência ontogenética e filogenética da linguagem como ocorrendo em alguma interface com a produção social, e não como uma produção social. Mas para Marx tanto quanto para Vygotsky a linguagem é um produto do trabalho socialmente organizado. A cada passo Vygotsky insiste que os signos, a fala e o significado (a hoste de conceitos de significado e comunicação) são instrumentos materiais — não metafóricos —, querendo dizer com isso que foram produzidos pelo trabalho humano. Este fato crucial fica frequentemente perdido nas discussões sobre a afirmação de Vygotsky de que os signos são instrumentos psicológicos; eles são arrancados de sua história de produção social e aparecem como que do ar, prontos para ser usados. Mas os seres humanos não são apenas usuários de instrumentos, são criadores de instrumentos.

Vale a pena notar que no que Vygotsky se “desvia” de Marx é em não acompanhá-lo ao longo da trilha funcionalista. De fato, Vygotsky identifica “o trabalho como o meio fundamental de relacionar os humanos com a natureza” (1978: 19), e não como um meio de distinguir os humanos dos animais. Fazendo assim, Vygotsky fica livre para ver o pensamento/linguagem como o “meio fundamental de relacionar os homens com os homens”. O princípio unificador que conecta a formulação correta de Vygotsky sobre o trabalho e seu reconhecimento da fundamentalidade do pensamento/linguagem é, obviamente, a atividade revolucionária, que relaciona os seres humanos aos seres humanos e à natureza. É por essa razão que rejeitamos a distinção tradicional entre “materialismo dialético” e “materialismo histórico” em favor de materialismo histórico-dialético (ver nota 2, Capítulo 1).

lização ou materialização? É verdade que se pode imaginar Marx argumentando que a atividade imaginativa associada a qualquer processo de trabalho poderia derivar de um processo anterior e/ou conjunto de circunstâncias materiais. Mas isso simplesmente descarta nossa pergunta, não a responde. Pois devemos ainda desejar saber se o processo ou conjunto de circunstâncias que “gerou” o processo de trabalho anterior teve uma imaginação associada a ele. E se não de onde ele veio? Essa reificação das imaginações e a reintrodução do propósito como um constructo psicológico permitem que o velho argumento filosófico-teológico da causa primeira retorne ao jogo, embora o primeiro Marx metodológico o tenha eliminado impiedosamente.

Como ocorre tão freqüentemente com Marx, o corretivo àquele engano pode ser encontrado em seus próprios escritos, dos quais já temos citado alguns trechos. Apontamos essa inexatidão enganadora da parte dele porque é útil como ilustração de como entendemos a científica e revolucionária concepção de Vygotsky de pensamento, linguagem e significado como atividades revolucionárias.

No princípio, a espécie humana (antropológica e psicologicamente) não é nem palavra nem imaginação, nem pensamento nem linguagem — somos, como disse Marx, sem premissas proposicionais ou mentalistas¹³. No princípio, era a atividade revolucionária de reorganizar a totalidade ou as totalidades da circunstância humana. A qualidade única do trabalho humano não se encontra na realização de um propósito preconcebido, mas na significatividade (na prático-criticalidade, na revolucionaridade) da atividade humana. A abelha pode muito bem ter algo em mente antes de se mover adiante, e o operário humano, particularmente com os avanços no uso dos computadores no processo do trabalho (mas mesmo antes), pode não ter nada em mente. Mas a abelha não sabe nada de significado, nem se importa com isso. O significado não tem nenhum significado na vida da abelha! Sem dúvida, existe comunicação entre as abelhas e as aranhas, mas não há significado. Para nós, o significado deve ser localizado precisamente na capacidade humana de alterar a totalidade histórica mesmo enquanto somos determinados (em nossa particularidade social) por ela. A atividade de significar é uma expressão fundamental da atividade revolucionária. É o ferramenteiro (nossa espécie) fazendo instrumentos-e-resultados usando os instrumentos predeterminados na loja de ferramentas (incluindo pensa-

mento e linguagem) e os predeterminados instrumentos da mente desenvolvidos por eles para criar algo — uma totalidade — não determinado por eles. É o significado na atividade emergente, não a imaginação preconcebida seguida por sua realização, que é transformativo, revolucionário e *essencialmente* humano¹⁴.

Vygotsky oferece uma valiosa noção de criação de significado como atividade revolucionária na primeira infância em sua discussão do conceito de desenvolvimento. Ele identifica o pseudoconceito como um “momento crítico no desenvolvimento dos conceitos da criança, um momento que simultaneamente separa e conecta pensamento complexo e conceitual” (1987: 142). Ao discutir o valor de experimentos que investigavam pseudoconceitos, Vygotsky revela o processo de criação de significado (formação de conceito) como a atividade de utilizar o que acabamos de chamar de instrumentos predeterminados da loja de ferramentas (linguagem) e os instrumentos predeterminados da mente desenvolvidos por eles para criar algo não determinado por eles.

Segundo Vygotsky, os conceitos se desenvolvem de maneira dialética, não “livre ou espontaneamente ao longo de linhas demarcadas pela própria criança”; contudo, o adulto não pode simplesmente “transferir seu próprio modo de pensar para a criança” (1987: 142-143). Em vez disso, existe uma contradição interna nos pseudoconceitos no fato de se parecerem exatamente com significados de palavras adultas embora sejam construídos de uma maneira inteiramente diferente da dos significados de palavras adultos. A linguagem de uma criança (significados das palavras, conceitos, generalizações) é produzida usando significados de palavras predeterminados pela linguagem dos adultos, mas a linguagem da criança não é a linguagem dos adultos: “a fala daqueles que rodeiam a criança predetermina o caminho que o desenvolvimento das generalizações da criança tomarão. [Mas] ele se vincula diretamente à atividade da própria criança” (p. 143). Essa atividade produz o pseudoconceito, algo novo, algo não determinado pelos instrumentos usados para produzi-lo. A atividade infantil de aprendizado da língua é, portanto, uma atividade de criação de significado. Para usar a rica descrição de Wittgenstein (1953), é a atividade de jogar jogos de linguagem.

Embora não haja indícios de que Vygotsky tivesse essa formulação em mente, seus argumentos para o caráter dialético dos pseudoconceitos e a

13. O desenvolvimento humano não começou e não começa proposicionalmente. O conceito de proposição surge da vida humana. Considerar as proposições fundamentais para a vida humana envia a análise da vida humana em favor do proposicional. Foi essa visão de mundo abertamente cognitiva — e lógica como oposta a ativa e prática — que Marx contestou.

14. Aqueles, como Lichtman (1977), que alegam que a concepção de gênero humano de Marx nega qualquer essência estão ao mesmo tempo certos e errados. Pois a ausência de qualquer essência no sentido platônico e aristotélico é, de modo aparentemente contraditório, em si mesma a essência distintivamente humana. A contínua criação de essência pela atividade revolucionária é a essência/não-essência de nossa espécie. Os seres humanos são criadores de essência, de instrumentos, de revolução, de significado.

importância de experimentos que revelam esse processo servem de poderoso apoio para essa noção precisa:

O experimento [...] nos permite descobrir como a própria atividade da criança se manifesta ao aprender a língua dos adultos. O experimento indica com o que se pareceria a língua da criança e a natureza das generalizações que dirigiriam seu pensamento se esse desenvolvimento não fosse dirigido por uma língua de adulto que efetivamente predetermina o espectro de objetos concretos aos quais um determinado significado de palavra pode ser estendido.

Alguém poderia argumentar que nosso uso de expressões como “se pareceria” e “dirigiria” [...] neste contexto oferece a base para um argumento contrário, em vez de favorável, ao uso do experimento, já que a criança, de fato, não é livre para desenvolver os significados que recebe da fala adulta. Responderíamos a esse argumento observando que o experimento ensina mais do que o que aconteceria se a criança fosse livre da influência diretora da fala adulta, mais do que o que aconteceria se ela desenvolvesse suas generalizações livremente e independentemente. O experimento revela a atividade real da criança no formar generalizações, atividade geralmente mascarada na observação casual. A influência da fala dos que rodeiam a criança não oblitera essa atividade, simplesmente a esconde, fazendo-a assumir uma forma extremamente complexa. O pensamento da criança não muda as leis básicas de sua atividade simplesmente porque é dirigido por significados de palavras estáveis e constantes. Essas leis simplesmente se expressam de forma única sob as condições concretas em que ocorre o real desenvolvimento do pensamento da criança.

(1987: 143)

Como Vygotsky descobriu que o que torna o pensamento e a fala exclusivamente humanos é a *atividade revolucionária de criar significado*? Acreditamos que foi sua percepção prático-crítica do monismo radical, não-proposicional e histórico de Marx, cujas premissas são “os homens (...) em seu processo real, empiricamente perceptível de desenvolvimento sob condições definidas”.

Vygotsky fala mais acerca da inseparabilidade da capacidade humana de criar significado (de envolver-se em atividade revolucionária) com base na fala e no pensamento. Ele explica que a relação entre pensar e falar não é linear, causal, teleológica, funcional ou voltada para um fim; pensar e falar são dialeticamente unificados pelo significado. Ao contrário de teóricos funcionalistas ou causais/lineares (como Piaget, por exemplo), Vygotsky (falando e pensando dialeticamente) diz que o significado

pertence não só ao domínio do pensamento mas ao domínio da fala... Uma palavra sem significado já não pertence ao domínio da fala. Não se pode dizer do significado da palavra o que dissemos anteriormente dos elementos da palavra tomados separadamente. O significado da palavra é fala ou é pensamento? É ambos ao mesmo tempo; é uma *unidade de pensamento verbal*. É óbvio, então, que nosso método deve ser o da análise semântica. Nosso método deve basear-se na análise do aspecto significativo da fala; deve ser um método para se estudar o significado verbal.

(1987: 47)

O estudo de pensamento/linguagem como atividade expõe a essência criadora de significado do gênero humano e, com isso, a essência criadora de revolução de nossa espécie. Pensar e falar não nos tornam humanos. De fato, o pensar e o falar são exclusivamente humanos no fato de sua unidade dialética derivar da capacidade da espécie de criar significado, o que não é nada mais nada menos do que capacidade de criar revolução, de criar instrumentos (e resultados). O comportamento verbal (o uso computacional da linguagem como um instrumento para resultado por parte do pensamento determinado como instrumento para resultado) pode dominar socialmente o intercuro fixado, precisamente como o valor de troca em geral domina em uma sociedade economicamente mercantilizada. Mas a capacidade às vezes manifestada de usar tais instrumentos para resultado para criar significado e com isso reorganizar o pensamento/linguagem e muito mais (potencialmente tudo mais) é a atividade essencialmente humana, essencialmente revolucionária. Na sua ausência, não haveria nenhum pensamento/linguagem. Como Wittgenstein se esforçou por nos ensinar, a essência da linguagem não é que *ela* refere, mas que as *pessoas* referem (e fazem muito mais) usando-a (1953). O que é fundamental é a atividade. A história não-segmentada e intemporal em que todos vivemos torna possível a atividade unicamente humana de transformar toda a história em qualquer momento histórico.

Aqueles que tentam estudar a atividade humana eliminando de algum modo o experimentador não se distinguem daqueles que quisessem estudar os pássaros como se não pudessem voar. Pode-se fazer isso, mas ao custo de não mais estudar os pássaros. Como os pesquisadores de formação vygotskyana do laboratório Rockefeller observaram, a “unidade adequada de análise para uma psicologia ecologicamente válida” não é o indivíduo, mas “a interface pessoa-ambiente” ou “o cenário”. No entanto, embora o “cenário” leve em conta a socialidade do ser humano, ele o faz de um modo que mal distingue o ser humano da abelha ou da aranha. Eruborn Cole, Hood e McDermott fossem tremendamente sensíveis às categorias e

à linguagem superdeterminadas da sociedade, e às vezes estivessem mesmo preocupados com a “história” dessas e de outras instituições sociais e com a análise genética das pessoas funcionando dentro delas, eles aparentemente não atentaram para a natureza ativista (como em ativista revolucionário) dos seres humanos na história e, por conseguinte, para um método histórico para a psicologia. Assim, embora sua abordagem seja social, e talvez até radicalmente social, ela não é histórica. O objeto de estudo numa psicologia histórica é a atividade revolucionária de nossa espécie.

A preocupação científica predominante de Vygotsky era o estudo das pessoas como pessoas, não como algo diferente de pessoas. Ele compartilhava com Freud o ímpeto por descobrir o exclusivamente humano. Para Freud, era a mente inconsciente e a necessidade social de recalculá-la. Para Vygotsky, como para Marx, era a fundamentalidade da atividade revolucionária e a necessidade social de exprimi-la. (Essas visões de mundo radicalmente opostas tornam impossível uma “síntese” Marx/Freud¹⁵.) A psicologia marxista é vygotkyana, pois tanto Marx como Vygotsky tratam a atividade revolucionária como atividade humana. As abordagens sociais e funcionais que deixam de tratar a atividade revolucionária como seu objeto de estudo deixam, por conseguinte, de estudar os seres humanos como seres humanos.

Embora muitos dos que estudaram o pensamento e a linguagem tenham procurado explicar a relação complexa e dinâmica entre o componente regrado de pensamento/linguagem e o componente criativo de pensamento/linguagem, poucos o fizeram como teóricos da atividade revolucionária. Vygotsky é um deles. Outro é Wittgenstein. Embora possa não ter tratado a atividade revolucionária como fundamental (de fato, não está claro se Vygotsky o faz conscientemente), em suas obras finais Wittgenstein considerou a atividade como aquilo que proíbe a letal separação dualista de pensamento e linguagem e da linguagem e aquilo com que, supostamente, a linguagem lida. Fazendo isso, ele se engajou no estudo da criação de significado como atividade revolucionária ordinária.

Como a vida-na-história/vida-em-sociedade é o ambiente dialético contínuo (cenário) da existência humana, então, conseqüentemente, a ati-

vidade revolucionária/comportamento verbal é o ambiente contínuo (cenário) de fala/pensamento do aprendizado e do desenvolvimento humanos. Uma psicologia marxista evolutiva, clínica, social e educacional tem de se situar dentro do cenário história/sociedade e dirigir-se para o estudo do cenário da atividade revolucionária/comportamento verbal.

O estudo da fala/pensamento como instrumento-e-resultado (que, na visão de Vygotsky, é, afinal, “análise semântica”) faria bem em incorporar uma abordagem wittgensteiniana da análise semântica — mais particularmente, em empregar a noção de “jogos de linguagem” de Wittgenstein:

Cada vez mais reiteradamente, no futuro, chamarei sua atenção para o que vou designar como jogos de linguagem. Eles são modos de usar os signos mais simplesmente do que os modos como usamos os signos em nossa linguagem cotidiana altamente complicada. Jogos de linguagem são as formas de linguagem com que uma criança começa a fazer uso das palavras. O estudo dos jogos de linguagem é o estudo de formas primitivas de linguagem ou de linguagens primitivas. Se queremos estudar os problemas de verdade ou falsidade, da natureza das asserções, suposições e perguntas, será muito proveitoso contemplar as formas primitivas de linguagem em que essas formas de pensamento aparecem sem o confuso pano de fundo dos processos altamente complicados do pensamento. Quando contemplamos essas formas simples de linguagem, desaparece a névoa mental que parece envolver nosso uso ordinário da linguagem. Vemos atividades e reações nítidas e transparentes.

(1965: 17)

Os jogos de linguagem nos ajudam a ver claramente a atividade de linguagem e pensamento, isto é, o processo revolucionário pelo qual a linguagem e o pensamento são produzidos, pelo qual o significado é criado. O “confuso pano de fundo” mencionado por Wittgenstein é a semântica e a sintaxe socialmente fixadas, que fazem mais para esconder a fala/pensamento como atividade do que para expô-la. Sob essa ótica, a atividade revolucionária é ela mesma um jogo que, nas palavras de Wittgenstein, comporta uma “semelhança de família” com outros jogos. O jogo revolucionário de criar novos significados é que mostra a atividade social da linguagem/pensamento através da “névoa” da ausência de significado (*meaninglessness*) social e metafísica.

15. Quase desde o início do primeiro Estado socialista e dos inícios da psicologia, houve tentativas de combinar Marx e Freud. A maioria delas começa com a suposição de que existem profundas contradições internas nas obras de Marx e de Freud, e que partes de uma podem ser “combinadas” com partes da outra. Algumas das mais notáveis (influentes e/ou interessantes) discussões são as feitas pelo aluno e colega de Vygotsky, Luria (1978), pelo filósofo soviético Voloshinov [Bakhtin] (1987), pelos membros da Escola de Frankfurt (por exemplo, Adorno, 1951; Fromm, 1973; Habermas, 1971), por vários psicólogos, filósofos e críticos sociais (por exemplo, Brown, 1973; Jacoby, 1975; Lichtman, 1977) e, é claro, por Reich (1970).