

A Educação de Jovens e Adultos e a Psicologia Histórico-Cultural: contribuições ao entendimento do homem adulto cultural

Samantha Macedo Lima¹

Resumo

O artigo intitulado “*A Educação de Jovens e Adultos e a Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições ao entendimento do Homem Adulto Cultural*” é um recorte da pesquisa de mestrado, realizada em 2014. Apesar de não haver um tratado específico sobre o desenvolvimento do *adulto não escolarizado* ou em processo de escolarização na Psicologia Histórico-Cultural (PHC), partiu-se das contribuições acerca da concepção de “*homem cultural*” que denota a ideia de homem fundada nos pressupostos do materialismo histórico, colocando em relevo o desenvolvimento ontogenético atrelado ao desenvolvimento evolutivo e histórico. Aja visto que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), também se constituem como homem adulto cultural e não são apenas, como pensam muitos ideólogos da EJA, resultados da evolução biológica ou da ontogênese, e sim resultados do desenvolvimento histórico. A pesquisa tem como perspectiva teórico-metodológica a ontologia marxiano-lukacsiana, pois, possibilita entender de maneira mais completa o primado da totalidade do ser social e suas contradições, de forma sempre aproximativa. Com o intuito de alcançar uma investigação mais rigorosa possível, realizou-se uma pesquisa teórico-bibliográfica e documental. Por fim, considera-se que a PHC permitiu apreender as linhas gerais do motor que levam a deformação implicada do psiquismo de homens precariamente escolarizados e seus desdobramentos para a prática social, assim como compreender a legalidade do processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos, bem como realizar a crítica aos limites da EJA na sociedade contemporânea, na medida em que oferece novos e diferentes instrumentos para o entendimento dos processos cognitivos, sob a perspectiva das determinações histórico-sociais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Psicologia Histórico-Cultural. Escolarização. Homem Adulto Cultural.

Youth and Adult Education and Historical-Cultural Psychology: Contributions to the Understanding of Cultural Adult Men

Abstract

The article entitled "Youth and Adult Education and Historical-Cultural Psychology: Contributions to the Understanding of Cultural Adult Men" is a cut of the master's research, conducted in 2014. Although there is no specific treatise on adult development educated or in the process of schooling in Historical-Cultural Psychology (PHC), started with the contributions about the concept of "cultural man" that denotes the idea of man based on the presuppositions of historical materialism, highlighting the development ontogenetic development evolutionary and historical. Since the subjects of Youth and Adult Education (EJA) also constitute adult cultural men, it is not only the results of

¹ Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Mestre em Educação: Formação de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Contato: samantha.lima@ifce.edu.br.

biological evolution or ontogenesis, as many EJA ideologists think, but the results of historical development. The research has as a theoretical-methodological perspective the Marxian-Lukacsian ontology, therefore, makes it possible to understand in a more complete way the primacy of the totality of the social being and its contradictions, in an always approximate form. In order to achieve a more rigorous investigation, a theoretical-bibliographic and documentary research was carried out. Finally, it is considered that the PHC allowed to apprehend the general lines of the motor that lead the implied deformation of the psyche of precariously schooled men and their unfolding to the social practice, as well as to understand the legality of the process of teaching-learning of young people and adults , as well as criticizing the limits of EJA in contemporary society, insofar as it offers new and different instruments for the understanding of cognitive processes, from the perspective of historical-social determinations.

Keywords: Youth and Adult Education. Historical-Cultural Psychology. Schooling. Cultural Adult Man.

1. Introdução

O artigo intitulado “*A Educação de Jovens e Adultos e a Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições ao entendimento do Homem Adulto Cultural*” é um recorte da pesquisa de mestrado, realizada em 2014. O esforço teórico foi motivado por uma inquietante necessidade de aprofundar o nosso entendimento acerca dos fundamentos dos complexos sociais no processo de produção e reprodução da sociedade, mas especificamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual deparamo-nos com a problemática da educação do aluno-trabalhador, de seus fundamentos e pressupostos.

Nessa tentativa em compreender os desvios operados na EJA, a Psicologia Histórico-Cultural permite-nos compreender as mudanças históricas da natureza humana, já que a formação do psiquismo humano se constitui como decorrência direta das condições objetivas de vida, assim como compreender o homem adulto cultural. O caminho da pesquisa, também possibilitou apreender as linhas gerais do motor que levam a deformação implícita do psiquismo de homens precariamente escolarizados e seus desdobramentos para a prática social, assim como compreender a legalidade do processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos, bem como realizar a crítica aos limites da EJA na sociedade contemporânea, na medida em que oferece novos e diferentes instrumentos para o entendimento dos processos cognitivos, sob a perspectiva das determinações histórico-sociais.

Apesar de não haver um tratado específico sobre o desenvolvimento do adulto não escolarizado ou em processo de escolarização na Psicologia Histórico-Cultural, tomou-se como ponto de partida as contribuições acerca da concepção de “homem

cultural” que denota a ideia de homem fundada nos pressupostos do materialismo histórico, colocando em relevo o desenvolvimento ontogenético atrelado ao desenvolvimento evolutivo e histórico, do qual ainda, que os alunos-trabalhadores tem plenas capacidades cognitivas para apropriar-se do conhecimento sistematizado, em níveis elevados.

Aja visto que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), também se constituem como homem adulto cultural e não são apenas, como pensam muitos ideólogos da EJA, resultados da evolução biológica ou da ontogênese, e sim resultados do desenvolvimento histórico. Contou-se, também, com os estudos de Vigotski e Luria acerca das interferências culturais e educacionais sobre o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças e adultos, os quais atestaram cientificamente que uma vez oriundos de culturas diferentes se deferiram nas capacidades intelectuais básicas que viriam a desenvolver enquanto adultos.

Tal registro foi fruto de uma pesquisa realizada pelos autores em Uzbequistão e de Khirgizia, na Ásia Central, fornecendo preciosas contribuições para o entendimento de como o atraso cultural e o analfabetismo implicam no desenvolvimento de um psiquismo elementar e, conseqüentemente, a limitação/empobrecimento na aquisição de funções superiores.

Essa pesquisa assume como perspectiva teórico-metodológica a ontologia marxiano-lukacsiana, pois, em nosso entendimento, esta é a teoria que melhor permite a apreensão do real em sua essência, possibilitando entender de maneira mais completa o primado da totalidade do ser social e suas contradições, o que, portanto, permite furtar-se da mistificação do real para compreender os objetos tal como são na realidade social, de forma sempre aproximativa. Com o intuito de alcançar uma investigação mais rigorosa possível, optou-se por realizar uma pesquisa teórico-bibliográfica e documental. Para a análise do desenvolvimento do psiquismo assim como a categoria do homem adulto cultural, contou-se com os estudos de Lucchesi (2011), Facci (2004), Luria (2012), Leontiev (1978) e por fim Vigostki (2001, 1996).

Os resultados da pesquisa apontam, fundamentalmente, que o homem tem sido afastado da devida apropriação do conhecimento produzido e acumulado historicamente, acarretando implicações na (de)formação de um psiquismo e uma prática social afetos às suas funções psicológicas superiores, inviabilizando, por esse

prisma, o estabelecimento de um pensamento e uma consciência superior capaz de se contrapor à sociabilidade do capital.

2. Desenvolvimento

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino voltada para aquelas pessoas que, por algum motivo, não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada, o objetivo desse ensino é atender a um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

A aprendizagem de jovens e adultos ganhou notoriedade nas últimas décadas, mais especificamente nos anos de 2006 a 2011, fato atestado pelo grande índice de políticas, programas, projetos lançados para esse público. No entanto, as discussões centradas na aprendizagem de jovens e adultos, as quais têm se dado em torno do paradigma ‘aprendizagem ao longo da vida’, não tornam explícito, suficientemente, o processo de aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores precariamente escolarizados, subordinando, assim, o processo pedagógico às limitações dos alunos na esfera do cotidiano.

Todavia, os alunos- trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos tem um traço de vida, origens, idade, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos muito diferentes. São pessoas que carregam consigo a bagagem da experiência e da cultura dos anos já vividos. Têm na relação trabalho e educação a centralidade de seu processo de reprodução social. Na educação, os alunos da EJA a procuram na tentativa de obter, seduzidos pela ideologia vigente da qualificação/empregabilidade, melhores condições de vida, por meio da aquisição de um diploma com vistas a um emprego melhor e assim poder mudar a situação econômica na qual se encontram, além de recuperar o tempo “perdido” de estudo e satisfação pessoal.

O esforço em compreender os desvios operados na EJA, dar-se a partir dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, inaugurada pela tríada soviética, Vigotski, Luria e Leontiev. A Referida escola nos permite compreender as mudanças históricas da natureza humana, já que a formação do psiquismo humano se constitui como decorrência direta das condições objetivas de vida, assim como compreender o homem adulto cultural. Acreditamos que este percurso possibilita apreender as linhas gerais do motor que levam a (de)formação do psiquismo de homens precariamente escolarizados e seus desdobramentos para a prática social.

Apesar de não haver um tratado específico sobre o desenvolvimento do adulto não escolarizado ou em processo de escolarização na Psicologia Histórico-Cultural, as contribuições acerca da concepção de “homem cultural” que denota a ideia de homem fundada nos pressupostos do materialismo-histórico, colocando em relevo o desenvolvimento ontogenético atrelado ao desenvolvimento evolutivo e histórico, será a o pilar dessa pesquisa. Aja visto que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), também se constituem como homem adulto cultural e não são apenas, como pensam muitos ideólogos da EJA, resultados da evolução biológica, e sim resultados do desenvolvimento histórico e cultural. Contaremos, também, com os estudos de Vigotski e Luria acerca das interferências culturais e educacionais sobre o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças e adultos, os quais atestaram cientificamente que uma vez oriundos de culturas diferentes se diferiram nas capacidades intelectuais básicas que viriam a desenvolver enquanto adultos. Tal registro foi fruto de uma pesquisa realizada pelos autores em Uzbequistão e de Khirgizia, na Ásia Central, fornecendo preciosas contribuições para o entendimento de como o atraso cultural e o analfabetismo implicam no desenvolvimento de um psiquismo elementar e, conseqüentemente, a limitação/empobrecimento na aquisição de funções psicológicas superiores.

Sobre a categoria do homem adulto cultural Lucchesi² (2011, p.42.) preleciona que

² Sobre a expressão homem adulto cultural, iremos tomar como base os estudos de Lucchesi acerca desse entendimento, pois a mesma construiu um valioso e denso estudo sobre a formação escolar do trabalhador com enfoque para o homem adulto cultural. Por essa via, iremos utilizar os escritos dessa autora como base para o entendimento mais efetivo do homem adulto cultural. Para saber mais, consultar a Tese de doutorado: LUCCHESI, GRAZIELA R. S. Educação de Jovens e Adultos e Psicologia Histórico-cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados. UFPR, 2011. 345p. Paraná.

[...] Embora os autores não dediquem um verbete especial à explicação desta categoria, depreende-se do conjunto da obra que os autores tomam a expressão — homem cultural no sentido do homem contemporâneo em oposição ao homem primitivo, ou seja, ao homem dos primórdios da civilização. Os autores explicam que apreender as mudanças históricas da natureza humana e fundamental a Psicologia, já que o comportamento do homem adulto cultural não é apenas produto da evolução biológica ou resultado da ontogênese, mas é também produto do desenvolvimento histórico: — No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 95). Como resultado destas mudanças, formou-se um tipo psicológico de homem cultural moderno.

Partir-se do pressuposto de que o homem ao transformar a natureza, pelo trabalho, não só a modifica em função de suas necessidades, mas neste processo ele próprio se humaniza - constitui o mundo humano, objetivamente e subjetivamente – o que é à base de toda a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS), conforme Vigotski, Luria e Leontiev. Para que estas se desenvolvam plenamente, no entanto, não basta somente a inserção de cada novo membro na sociedade, pois a partir do momento em que as sociedades humanas tornaram-se mais complexas suas atividades produtivas, também complexificaram seus mecanismos e ferramentas simbólicas que permitem a compreensão da realidade em que os homens estão inseridos. É preciso, para o processo de formação das Funções Psicológicas Superiores (FPS), próprias do homem, apropriação dos bens culturais e materiais produzidos por sua espécie. Portanto, o homem precisa apropriar-se dos significados já produzidos, no percurso de sua vida e assimilar a experiência das gerações precedentes. Pois, é por meio dessa apropriação, desses significados que o faz torna-se ser humano. Conforme Leontiev (1978, p.96), “o homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação”.

Dito de outro modo, através da transformação da natureza pelo ato de trabalho, os homens puderam se apropriar dos elementos da causalidade dada e, assim, transformá-la para atender às suas necessidades. Ou seja, o aprimoramento do ser social pelo trabalho como atividade coletiva e livre, permitiu ao homem o desenvolvimento de outras habilidades e possibilidades ao mesmo tempo em que pode satisfazer suas necessidades mais primárias, como comer, vestir-se, usar ferramentas para aprimorar suas atividades diárias, trouxe consigo também a possibilidade de um desenvolvimento sem precedentes para a vida em sociedade. A educação, por seu turno, enquanto

complexo fundado no trabalho, assume a função mediadora entre o homem e sua intervenção na natureza, cuja intencionalidade está em deixar para a posteridade os conhecimentos, os valores e as habilidades desenvolvidos ao longo da história. Leontiev (1978, p.265) enfatiza que o processo de educação, correu “[...] sob uma forma absolutamente particular, que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual [...]”.

Portanto, apreender as linhas diretivas do desenvolvimento humano, não pode ser desvinculado, da base material, histórica, social e cultural que ergue o mundo dos homens e que influenciam a formação do psiquismo. Pois de acordo com Vigotski, Luria e Leontiev (2012), o desenvolvimento humano estrutura-se a partir da atividade social e histórica dos indivíduos, ou seja, o desenvolvimento humano é determinado pelas condições objetivas de vida, produzidas coletivamente pelos homens em suas ações práticas. Por essa via, os autores, em sua análise partem do pressuposto marxista, de que a essência humana não é natural ou intrínseca, mas deriva da essência das condições sociais concreta. Superando, de acordo com Lucchesi (2011, p.240) “a concepção burguesa de explicação do homem, de sua vida e do seu desenvolvimento”.

De forma sintética a autora preleciona que:

Os autores soviéticos investigaram, em última instância, a origem social e histórica do psiquismo humano bem como o desenvolvimento das potencialidades humanas enquanto dependentes das condições materiais de existência e da forma de produção e reprodução da vida material. Ao postularem o desenvolvimento humano enquanto processo dinâmico, sob um dado movimento de ordem material objetiva, explicitam a relação entre a estrutura da atividade humana e a estrutura do psiquismo humano. Em face disso, é fundamental entender como o psiquismo humano é determinado pelas condições sociais nas quais vivem os indivíduos concretos almejando apreender a dinâmica dos processos mentais em adultos precariamente escolarizado (LUCCHESI, 2011, p.240).

Por essa via, é imprescindível apreender as mudanças históricas da natureza humana, porque as formas superiores de comportamento do homem adulto cultural não são apenas produto da evolução biológica- filogênese - ou resultado da ontogênese, mas é também produto do desenvolvimento histórico. Assim Lucchesi (2011, p. 242) aponta que

[...] No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 95). Como resultado destas mudanças, formou-se um tipo psicológico de homem cultural moderno.

Desse modo, a constituição do psiquismo humano em sua genericidade e em sua particularidade do homem adulto cultural, de acordo com a autora (LUCCHESI, 2011, p. 245), resulta da evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias, o qual é relevante dizer que “[...] não seguem uma sequência linear, mas um processo dialético, uma vez que acarretam mudanças em nova direção e padrão, tendo como base as etapas anteriores (LUCCHESI, 2011, p. 245)”, as trajetórias são:

A da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p.151).

Por conseguinte, podemos assegurar que a partir da atividade vital humana, desenvolvem-se as condições reais para o surgimento do homem cultural, o qual domina, cada vez mais, formas de refletir a realidade por meio da abstração e da generalização, características específicas da consciência humana desenvolvida. Deste modo, o homem se constitui enquanto ser social na medida em que tudo que de humano nele existente resulta da vida em sociedade, ou seja, do contexto cultural criado pelos homens em sua prática histórica concreta.

Sobre isso Facci (2004, p. 200) sintetiza que o desenvolvimento cultural se deu em primazia pelo ato de trabalho, de forma que

[...] Leontiev (1978), partindo de postulados marxistas, enfatiza que foi o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho a condição fundamental para existência do homem, acarretando a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos. Paralelamente ao trabalho, e mesmo decorrente dele, há a linguagem que, conforme foi visto em Engels (1986), permitiu a hominização. O trabalho conduziu à necessidade de produção e uso de instrumentos, desenvolvendo-se também enquanto atividade coletiva organizada e consciente. De acordo com Leontiev (1978, p. 74), “o trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade”.

Fundamentados nos escritos de Marx e Engels, os autores soviéticos afirmam o desenvolvimento humano na passagem da condição de espécie biológica à condição de gênero humano e, desta, ao homem particular amparado em dois fatores essenciais: o primeiro através do trabalho social e o emprego de instrumentos, o outro, pelo surgimento da linguagem, como já anunciamos no primeiro capítulo. Luria (1991) ao

prelecionar sobre o trabalho e a formação da atividade consciente sintetiza o papel imprescindível que a criação de instrumentos representou na transição histórica natural dos animais à história social dos homens e como este conduziu “a primeira forma de atividade consciente” (LURIA, 1991, p. 76). De modo que diferente dos animais que agem de acordo com os instintos, em que sua ação deriva imediatamente da resposta aos motivos biológicos- da necessidade de alimentar-se, o homem:

[...] tanto emprega instrumentos de trabalho como prepara esses instrumentos. Os remanescentes desses instrumentos, que pertencem à época mais antiga da história da humanidade, mostram que, se as lascas de pedra tosca são instrumentos de trabalho (a lâmina, a flecha) preparados especialmente pelo homem. Nesses instrumentos podemos distinguir tanto o gume, com o qual o homem primitivo podia esfolar o animal morto ou cortar pedaços de árvore, como a “lombada”, a parte arredondada, que servia para manter-se comodamente na mão. É natural que arma dessa natureza exige preparo especial, que, pelo visto, cabia aos preferidos do grupo primitivo ou à mulher, que ficava em casa enquanto o homem ia à caça (LURIA, 1991, p. 75-76).

Assim, a atividade de preparar um instrumento como, por exemplo, um machado, já não é uma simples atividade determinada por motivos biológicos, por mais que o que tenha motivado essa criação seja a necessidade de alimentar-se. Em todo o processo de fabrico de instrumento há um determinado conhecimento da natureza, e é empregado um significado e um sentido, os quais só são adquiridos:

[...] a partir do uso posterior do instrumento preparado na caça, ou seja, exige, juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento. É esta a condição fundamental, que surge no processo de preparação do instrumento de trabalho, e pode ser chamada de primeiro surgimento da consciência, noutros termos, primeira forma de atividade consciente (LURIA, 1991, p.70).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o processo de aquisição de instrumento representa não só uma carga cultural como também a percepção humana acerca da realidade social mediado pela experiência social acumulada na cultura, seja na forma objetiva ou subjetiva. Portanto, o fabrico de instrumentos consiste para o homem em apropriar-se das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo “[...] um processo de formação activa [sic] de aptidões novas, de funções superiores, <<psicomotoras>>, que <<hominizam>> a sua esfera motriz” (LEONTIEV, 1978, p. 269, sic.). Ainda de acordo com o autor, o processo de aquisição da linguagem por meio da qual se generaliza e transmite a experiência da prática sócio histórica da humanidade aplica-se igualmente aos fenômenos da cultura intelectual. De modo que

[...] a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações; é igualmente a aquisição da fonética da língua que se efectua [sic] no decurso da apropriação das operações que realizam a constância do seu sistema fonológico objetivo. É no decurso destes processos que se formam no homem as funções de articulação e de audição da palavra, assim como esta atividade cerebral [...] (LEONTIEV, 1978, p. 269, sic).

Portanto, de acordo com o exposto, fica claro que a atividade consciente do homem não é produto do desenvolvimento natural, biológico, nem mesmo uma remota herança genética, mas resultado de novas formas histórico-sociais advindas do trabalho em seu sentido ontológico. Em outras palavras, “a forma como o homem foi interagindo na sociedade e com a natureza conduziu à necessidade de criar mediadores- os instrumentos e os signos -, cuja utilização caracteriza o funcionamento dos processos psicológicos superiores. Por meio da mediação é que essas funções se desenvolvem” (FACCI, 2004, p.204).

Sobre a mediação Facci (2004, p.204) citando Vigotski sintetiza que

[...] os signos como “estímulos-meio artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto-estimulação”. Os signos estão relacionados com as funções psíquicas, são artificialmente criados e influem na conduta, enquanto os instrumentos são objetos com os quais os homens realizam uma ação de trabalho, uma operação de trabalho com os objetos e com a realidade externa. A invenção e o emprego de signos, como meios auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica estabelecida ao homem (memorizar, comparar algo, informar, classificar, eleger etc.), supõem uma analogia com o emprego de ferramentas na modificação da natureza. [...] a utilização de meios auxiliares amplia, infinitamente, o sistema de atividade das funções psíquicas.

Por conseguinte, isso significa que a gênese do ser social inicia um processo de evolução histórica que, ao romper com a adaptação orgânica, volta-se à criação de objetivações que transformam o meio natural em meio social e, conseqüentemente, transformam o próprio homem. Considerando que essa gênese efetiva-se por meio da atividade mediada, entendemos a mediação como chave do processo de transformação das funções psicológicas elementares (memória natural, reflexos, atenção involuntária, formas naturais de pensamento e de linguagem, reações automáticas etc.) em funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem intelectual, domínio de conceitos, planejamento etc.). No entanto, a mediação e a origem social não são as únicas características das funções psicológicas superiores, das quais se diferem das funções elementares na medida em que estas são reguladas pelo ambiente, enquanto as superiores obedecem a uma auto-regulação e,

portanto, há um controle consciente e voluntário das mesmas e sua origem parte da vida social, de modo que, são genuinamente humanas.

Facci assevera que (2005, p. 205)

Toda forma de conduta está ancorada nos processos psicológicos elementares. Os processos psicológicos elementares – tais como reflexos, reações automáticas, associações simples, memória imediata etc. – são determinados fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique; já os processos psicológicos superiores – tais como atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, planejamento – nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, representando uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior.

Sobre isso Leontiev (1978, p. 261) assegura que “[...] o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade”.

Luria³ e Vigotski motivados a apreender a origem e a organização do funcionamento intelectual em diferentes culturas, realizaram uma pesquisa de campo⁴ em Uzbequistão e Khirgizia aldeias nômades na Ásia Central, partindo do pressuposto de

³ De acordo com Lucchesi (2011, p.58) “A expedição foi coordenada por Luria, uma vez que neste período Vigotski encontrava-se doente. Contudo, segundo Luria (2003), a iniciativa para a realização da expedição foi de Vigotski, o qual dirigiu e participou na sua organização. Salienta que Vigotski faleceu pouco depois da conclusão dos trabalhos para a publicação deste livro”.

⁴ Sobre essa pesquisa Lucchesi (2011, p.58-59) em sua tese de doutorado traz uma riquíssima informação como nota de rodapé, tendo em vista a relevância desse conteúdo para o nosso trabalho acreditamos ser importante reproduzir o texto. Assim: “Luria citado por Lucchesi (2011, p.53) no prefácio da obra —Desarrollo histórico de los procesos cognitivos, escrita em 1976, explica que este livro tem uma história peculiar, pois todo o seu material foi coletado nos anos de 1931-1932, —[...] Aqueles anos foram propícios para realizar observações únicas em seu gênero sobre a influência que exercia a transição nas formas sociais de vida, a liquidação do analfabetismo etc. Era o momento idôneo para determinar como todos estes fatores conduziam não somente a ampliação do horizonte intelectual do homem, mas também a modificação total dos processos cognitivos (2003, p. 5). Adverte que o —caráter especial e único das comoções sociais, rápidas e profundas, que serviram de fundo para estas publicações justifica a publicação do material tal e como foi compilado, ainda que o autor compreenda perfeitamente que o progresso da ciência psicológica hoje em dia tivesse permitido realizar semelhante investigação utilizando procedimentos metodológicos mais aperfeiçoados e um sistema conceitual mais adequado (p. 6). Ressalta que esta pesquisa se contrapõe a um significativo número de investigações —culturológicas estrangeiras realizadas nos anos 1940-1950 que, em geral, —indicam somente a limitação intelectual das pessoas analisadas e não penetram profundamente nas particularidades da estrutura psíquica que apresenta sua atividade cognitiva, não a relacionam com as principais formas de vida social e com as rápidas e profundas mudanças que têm lugar ao serem estas modificadas. O que pretendem unicamente estes autores é adaptar a estes povos a - cultura ocidental (p. 6) Esta obra foi traduzida para o português com o título —Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais, publicado em 1990, pela editora Ícone. O resumo desta pesquisa, traduzida para o português, foi publicada como artigo intitulado Diferenças culturais do pensamento, de Luria, e compõem, por exemplo, os livros —Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, coletânea de textos inéditos de Vigotskii, Leontiev e Luria; e —Desenvolvimento Cognitivo, de Luria. Na obra —El proceso de formación de la Psicología Marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria os resultados da pesquisa são apresentados no capítulo La Psicología como ciencia histórica (acerca de la naturaleza histórica de los procesos psíquicos). No presente trabalho, privilegiamos o uso das obras em espanhol por serem traduções diretas do idioma russo.”

que “[...] se as pessoas que crescem sob circunstâncias culturais diversas serão diferentes no que tange às capacidades intelectuais básicas que desenvolverão quando adultas” (LURIA, 2012, 39). Luria (2012) aponta as dificuldades da época para realização da pesquisa, dado que tal abordagem pouco tinha de material concreto de pesquisa e muitas divergências entre os teóricos da época sobre as formas de organização do intelecto. Como por exemplo, o estudioso Lucien Levy-Bruhl, que entre as outras propostas foi a grande relevância para os pesquisadores soviéticos, partiam do princípio que “[...] o pensamento dos povos primitivos, iletrados, emprega um conjunto de regras e operações diferente daquele empregado pelo pensamento dos povos modernos” e ele caracterizou “[...] o pensamento primitivo como ‘pré-lógico’ e ‘imprecisamente organizado’. Considerava-se que os povos primitivos fossem indiferentes à contradição lógica e dominados pela idéia [sic] de forças místicas controlavam os fenômenos naturais” (LURIA, 2012, 40). Em oposição a essa teoria havia o psicólogo e etnógrafo inglês W.H.R. Rivers no qual afirmava que “o intelecto dos povos nas culturas primitivas é fundamentalmente idêntico ao dos povos contemporâneos que vivem em sociedades tecnológicas”. De acordo com Luria (2002, p.40) esse pesquisador sugeriu que “os povos que vivem em condições primitivas pensam de acordo com a mesma lógica que nós empregamos. A diferença básica de pensamento é que eles generalizam os fatos do mundo exterior em categorias diferentes daquelas que estamos acostumados a usar”. Outro ponto citado pelo autor como dificuldade na pesquisa foi à divisão de áreas que ocorreu na psicologia, onde ficou dividida em ramo natural (explanatórios) e fenomenológicos (descritivos), resultando no afastamento de psicólogos “[...] de um quadro unificador com o qual pudessem estudar os efeitos da cultura no desenvolvimento do pensamento” (LURIA, 2012, p. 40-41).

Todas as essas proposições, inclusive as que não foram citadas, estão presentes na pesquisa de Luria e Vigostki, serviram como ponto de partida para fomentar o debate acerca de dois problemas: “se os conteúdos de pensamento, as categorias básicas usadas para descrever as experiências, diferem de cultura para cultura, e se as operações diferem de uma cultura para a outra” (LURIA, 2012, 39).

Dentre as concepções apresentadas, os autores tomaram como ponto de partida de sua análise a “[...] ideia [sic] de levar a cabo o primeiro estudo de grande alcance das funções intelectuais entre os adultos de uma sociedade não-tecnológica, ilustrada e tradicional ” (LURIA, 2012, 41). Além disso, segundo Luria (2012, p. 41), o momento

era ideal para realização da pesquisa, tendo em vista que” [...] os primeiros anos da década de 30 prestavam-se especialmente à execução dos experimentos necessários. Nessa época, muitas de nossas áreas rurais estavam sofrendo rápidas mudanças com o advento da coletivização e mecanização da agricultura”.

A escolha das remotas regiões de aldeias e pastos montanhosos do Uzbequistão e da Khirgizia na Ásia Central pelos estudiosos se deu por apresentarem “[...] grandes discrepâncias entre as formas culturais prometiam a ampliação da possibilidade de detectar as mudanças das formas básicas, bem como de conteúdo, no pensamento das pessoas” (LURIA, 2012, p.41). E essas discrepâncias sociais foram exemplificadas por Luria (2012, p.41) como

[...] uma cultura elevada e antiga, que incluía realizações poéticas e científicas de realce associadas com figuras tais como a de Uleg Bek, um matemático e astrônomo que deixou à posterioridade um notável observatório perto de Samarkanda; o filósofo Al-Biruni, o médico Al-Ibn- Senna (Avicena), os poetas Saadi e Nezami e outros. Todavia como é típico das sociedades feudais, as massas campesinas permaneciam analfabetas e, na maior parte, separadas desta alta cultura. Viviam em vila completamente dependentes dos ricos proprietários e poderosos senhores feudais. Sua economia baseada em animais prevalecia nas regiões montanhosas do Khirgizia, adjacente ao Uzbequistão. Os ensinamentos conservadores da religião islâmica foram muito influentes no seio da população, e agiram no sentido de conservar a mulher isolada da vida social.

Depois de descrever a composição social dos locais de investigação, Luria segue a análise informando as profundas mudanças sócias econômicas e culturais ocorridas no início dos anos de 1930, em que a estrutura de classes foi dissolvida, novas formas de atividades tecnológicas foram introduzidas, a agricultura que passou a ser coletivizada com o “cultivo de hortas, algodão, criação de gado foi substituído por um sistema econômico mais complexo; aumentaram os vínculos com a cidade; a economia coletiva, a planificação e a organização conjunta da produção” (LUCCHESI, 2011, p.259) e, por fim, novas escolas foram abertas “[...] destinadas a liquidar o analfabetismo abarcou ampla camada da população e ao cabo de poucos anos introduziu os habitantes no sistema de instrução e, com ele, o círculo das operações teóricas antes inexistentes nestas condições” (LUCCHESI, 2011, p.259). Luria citado por Lucchesi (2011, p.259) explica que

Apesar de sua recente aparição estas [rede de escolas] tornaram possível que grandes massas da população se familiarizassem com elementos culturais. Um adulto que se sentasse no banco escolar por um tempo abandonava sua atividade puramente prática dedicando-se a uma atividade que (apesar de toda sua simplicidade) não poderíamos denominá-lo mais de —teórico. O

homem aprendia as bases da leitura e da escrita: isto o obrigava a fracionar a linguagem em seus elementos constituintes e a codificá-lo em um sistema de signos convencionais. Começava a dominar os números, algo que até então foi um elemento incluído tão somente na atividade prática direta, enquanto que agora adquiria um caráter abstrato e se convertia em objeto de estudo. Não somente apareceram novas esferas cognitivas, mas (e isso é muito mais importante) novas motivações para a atividade.

A introdução desses sujeitos analfabetos em novas estruturas cognitivas vai demarcar todo o processo de pesquisa de Luria, do qual irá demonstrar em toda a sua pesquisa que o acesso ao patrimônio cultural mudava significativamente a consciência das pessoas, levando-as para além do ambiente cotidiano, ampliando as suas potencialidades e incluindo-os nas esferas teóricas do trabalho.

Por isso que o cenário de reordenação político, social e cultural serviu como um grande campo de pesquisa para Luria e Vigostki, com o qual puderam realizar trabalhos comparativos com dois grupos: “o grupo não-desenvolvido dos analfabetos, vivendo nas vilas, e grupos já desenvolvidos na vida moderna, e que estavam experimentando as influências do realinhamento social em curso” (LURIA, 2012, p.42). Nenhum dos grupos observados tiveram acesso ao ensino superior. Dentro esses dois grupos Luria os subdividiu em outros cinco: Os grupos observados foram os seguintes: 1) as mulheres analfabetas e que viviam em vilas remotas; 2) camponeses das aldeias distantes que não tinham sido de forma alguma envolvidos pelo trabalho socializado, trabalhadores independentes e analfabetos; 3) mulheres que assistiam a cursos rápidos para professoras dos jardins de infância, sendo que a maioria não tinha nenhuma escolaridade formal e quase nenhum treinamento para aprender a ler; 4) trabalhadores e jovens de cooperativas e jovens que assistiam a cursos de curta duração, os quais realizavam trabalho ativo nas cooperativas na condição de presidentes, membros da direção ou chefes de equipes de trabalho, com certa experiência no planejamento econômico, na distribuição do trabalho, na contabilização e que tinham frequentado a escola por pouco tempo, e muitos era apenas alfabetizados; 5) estudantes do sexo feminino admitidas na escola profissional de preparação de professores depois de dois-três anos de estudos na escola, com nível cultural relativamente baixo. Luria (2012), assegura que somente os três grupos finais estavam em condições de alterar radicalmente as suas formas psicológicas, tendo em vista que tiveram acesso a novas formas de conhecimentos sociais e culturais, antes inexistentes, o que foi responsável por promover novas formas de relações, de atividade e que introduziram novos princípios na vida dos sujeitos. Já os dois primeiros grupos observados, por terem tido

acesso a cultura em pouca extensão, as possibilidades para as modificações radicais eram muito inferiores.

Para essa pesquisa foi estabelecido como hipótese central que pessoas que exibissem um comportamento em que predominasse traços físicos dos objetos familiares apresentavam um sistema de processos mentais distintos do encontrado em pessoas em que prevaleciam as formas abstratas de reflexo lógico-verbal. Para Luria citado por Lucchesi (2011, p.261)

[...] esta diferença deve radicar-se em outro sistema de processos psíquicos: toda modificação no caráter desta codificação deveria refletir na formação estrutural encarregada destes tipos de processos psíquicos. Esta hipótese foi averiguada com uso de técnicas que demonstravam a forma dos participantes refletirem questões pertinentes à percepção, abstração e generalização, dedução e conclusão, raciocínio e solução de problemas, imaginação, auto-análise e autoconsciência.

Em cada uma dessas áreas, a partir da investigação realizada, os autores descobriram mudanças acerca da origem e do funcionamento intelectual do homem paralela às alterações na organização social de suas vidas de trabalho. Uma das conclusões obtidas refere-se que, de forma geral, o pensamento categorial e abstrato, está intimamente relacionado com o nível de instrução e com a forma de organização da atividade produtiva: o trabalho.

No primeiro teste realizado foi solicitado aos grupos observados que nomeassem e agrupasse formas geométricas tais como triângulo, círculo, quadrado da seguinte maneira:

Como mostraram os dados obtidos, tão somente os intelectualmente mais desenvolvidos (estudantes de magistério) denominavam as figuras geométricas com ajuda de definições categoriais (círculo, triângulo, quadrado etc.). As figuras representadas mediante elementos discretos igualmente eram percebidas como círculos, triângulos, quadrados etc. As figuras inacabadas eram assinaladas, como — “algo parecido ao círculo”, — “algo parecido ao triângulo”. As denominações concretas (a régua, o metro) somente apareciam de vez em quando.

Os resultados observados em outros grupos eram muito diferentes.

As mulheres-ichkari, tal como se poderia supor, não davam uma denominação categorial (geométrica) das figuras oferecidas. Elas denominavam as figuras geométricas com nomes de diversos objetos caseiros. Por exemplo, o círculo adquiria a denominação de: prato, caldeirão, relógio, lua; o triângulo, tumor (um talismã uzbeque); o quadrado, espelho, porta, casa, tábua em que se seca o uriuk (pequenos damascos secos com caroço). O triângulo representado com ajuda de cruces inferia-se como bordado, cesto, estrelas; o triângulo representado mediante pequenas luas se declarava um tumor de ouro ou umas unhas, letras etc. Um círculo incompleto nunca se mencionava como tal, senão como bracelete ou

pingente, enquanto que o triângulo incompleto se declarava — “tumar” ou — “estribo”.

A valoração por parte destas mulheres tinha um claro caráter *concreto, de objeto* que domina indubitavelmente sobre a percepção abstrato-geométrica das formas (LURIA citado por LUCCHESI, 2011, p.264, grifo do autor).

Foi constatado, todavia, que na proporção que as pessoas tinham mais experiências com alfabetização ou técnicas organizadas de agricultura coletiva, predominavam os nomes geométricos abstratos, e as mulheres que estavam em escolas para formação de professores usavam exclusivamente os termos abstratos para nomear as figuras. Os camponeses mais tradicionais percebiam as figuras como similares aos objetos de seu ambiente e as classificavam de acordo com essa percepção. Portanto, Luria (2012) enfatiza que o desenvolvimento dos processos cognitivos não é inato, “não é uma realização natural da mente humana” (LURIA, 2012, p.46). Ao contrário, tem o princípio histórico, de tal modo que tais processos se modificam ao modificarem-se as condições sociais de vida e ao serem assimilados novos conhecimentos que sobressaíam dos limites do cotidiano, da atividade prática, ampliando o uso de instrumentos e instrumentos psicológicos que tornam mais complexas as relações estabelecidas com a natureza e com os outros homens.

Esta proposição ergueu-se como resultado a partir dos diversos testes aplicados aos cinco grupos observados na forma de entrevistas e tarefas, como, por exemplo, o teste referente à percepção de cores. Luria (2012) primeiramente explicita que o olho humano pode distinguir mais de três milhões de matizes de cores, ainda que haja apenas dezesseis a vinte denominações de cores. A relevância dessa tarefa se dá no sentido de que ao dispor os meados de lã por matizes de cor e destacando sua característica principal, representa tão somente a percepção de uma pessoa intelectualmente desenvolvida e formada em condições da influência cultural, ou seja, a classificação por cor demonstra a característica principal da percepção visual desenvolvida.

O teste se deu da seguinte forma:

Pedimos aos sujeitos de nossos grupos básicos que nomeassem e classificassem meados de lãs coloridas. Os sujeitos que não tinham recebido qualquer educação, especialmente as mulheres, muitas das quais eram excelentes tecelãs, usavam muito poucos nomes de tipos de cores. Elas rotulavam as peças coloridas de lã pelos nomes de objetos de seu ambiente e que possuíam cor semelhante. Por exemplo, chamavam os vários matizes de verde pelos nomes das diferentes plantas: “cor da grama na primavera”, “cor de folhas de amora no verão”, “cor das peras novas”. Quando se pediu para esses sujeitos para agruparem diferentes barbantes que possuíam cores semelhantes, muitos se recusavam taxativamente, afirmando que cada barbante era diferente. Outros ordenavam em uma série contínua de cores,

seguindo uma sequência de saturação de matizes. Este padrão de respostas dadas a meadas individuais de lâ, partindo de uma base particularizada, dominada visualmente, desapareceu em nossos grupos experimentais, cujas respostas eram dominadas pelos nomes das cores por tipos e que facilmente classificavam juntas as cores semelhantes (LURIA, 2012, p. 46).

Portanto, a função cognitiva do pensamento classificatório e da percepção, assim como as demais funções cognitivas superiores, não são somente um reflexo da experiência individual, mas uma constituição das relações sociais e que se desenvolvem com a participação direta da linguagem. “Esta confiança sem critérios difundidos na sociedade transforma os processos de pensamento gráfico-funcional em um esquema de operações semânticas e lógicas, no qual as palavras tornam-se o instrumento principal da abstração e da generalização” (LURIA, 2012, p.48).

Nos demais testes, foram encontrados resultados equivalentes às tarefas das formas geométricas e dos matizes de cores. Em que os resultados obtidos explicitaram que os processos de percepção relativamente simples, tanto das cores quanto das formas geométricas, em grande parte dependiam do caráter da prática desenvolvida pelo sujeito e de seu nível cultural. Partindo dessa premissa Luria (2012, p. 48) quis demonstrar que toda atividade

[...] é, inicialmente, fixada nas operações gráficas e práticas, acreditamos que o desenvolvimento do pensamento conceitual, taxionômico, articula-se com as operações teóricas que uma criança aprende a executar na escola. Se o desenvolvimento do pensamento taxionômico depende da escolaridade formal, nós então esperaríamos ver formas taxionômicas de abstração e generalização apenas naqueles sujeitos adultos que estiveram expostos a algum tipo de escolaridade formal. Uma vez que grande parte dos sujeitos de nossas pesquisas ou não tinham frequentado a escola ou o fizeram durante um curto período.

Outra premissa a ser observada era como se comporta a linguagem no processo de abstração, generalização, agrupamento etc. Uma vez que a função primária da linguagem se altera em decorrência da elevação educacional dos indivíduos. Ou seja, quanto mais formação intelectual, mais capacidade de interpretação e ação as pessoas teriam do mundo e sua relação com ele, de modo a serem capazes de produzir novas generalizações, novas atividades, expandindo as capacidades cognitivas e de trabalho.

Por conseguinte, foi realizada uma tarefa em que três pessoas receberam desenhos de um machado, uma serra e um martelo e foram indagadas se os desenhos apresentados seriam ferramentas. Todos concordaram que sim. Ao ser inserido outro elemento - um desenho de uma tora - os entrevistados foram arguidos sobre o que acharam da “tora” dentro do conjunto composto pelo machado, pela serra e pelo

martelo. A resposta foi de que a “tora” “combinava” com as ferramentas e era essencial para fabricar outros objetos. Na sequência, novamente foram arguidos sobre a presença da “tora” como um “não- instrumento” na mesma categoria dos outros que foram apresentados. E todos discordaram, defendendo veemente que a “tora” assim como os outros elementos da natureza, seria ferramentas já que com eles poderiam ser fabricado outros instrumentos.

Resultado dessa tarefa: as respostas dadas se caracterizavam como característico do grupo de analfabetos e ao tentaram formular um conceito abstrato e genérico de uma palavra, as pessoas começavam incluindo elementos que pertenciam à classe designada. Em seguida, na tentativa de construir uma lógica para os agrupamentos optaram por simplesmente inserir outros objetos encontrados que eram membros do mesmo grupo ou objetos que poderiam ser considerados úteis em uma situação imaginada (LURIA, 2012). Para essas pessoas as palavras tinham uma “função inteiramente diferente das que tinham para as pessoas instruídas. Não eram usadas para codificar os objetos em esquemas conceituais, mas para estabelecer as inter-relações entre as coisas” (LURIA, 2012, p.52). Conclui-se que as formas de generalização feitas por pessoas analfabetas são distintas das realizadas por pessoas escolarizadas e que os processos generalização e abstração “[...] não são invariáveis em todos os estágios do desenvolvimento sócio-econômico [sic] e cultural. Pelo contrário, tais processos são produtos do ambiente cultural” (LURIA, 2012, p.52). Outra consideração obtida foi a que “[...] quando as pessoas adquirem os códigos verbais e lógicos que lhes permitem abstrair os traços essenciais dos objetos e subordiná-los a classes, seriam também capazes de executar um pensamento lógico mais complexo” (LURIA, 2012, p.52). Dito de outro modo, quando uma pessoa adquire algum tipo de instrução formal e por essa instrução se torna um sujeito ativo nas questões sociais, exerce com mais precisão as formas superiores cognitivas, como o pensamento abstrato, a classificação, a generalização, ente outros. O que permitir desenvolver uma maior capacidade, nessas pessoas de expressar ideias acerca da realidade, assim como expandir a maneira dessas pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras tornam-se o principal agente de abstração e da generalização e, com isso, o pensamento teórico tornou-se mais complexo. Assim, foi possível estabelecer novas condições reais de ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata do mundo exterior e de si para formas de reflexão de conexões e relações complexas (LURIA, 2012).

Luria (2012) também realizou testes para análise psicológica do uso de silogismos, do qual teve como objetivo observar a capacidade das pessoas em operar um pensamento lógico-dedutivo ao se depararem com problemas dessa categoria. O teste do silogismo consiste em aplicar sentenças formando por três proposições; a maior, a menor são as premissas e a conclusão deduzida da maior, por intermédio da menor. Pois, de acordo com Luria (2012) um adulto instruído, quando apresentado a um silogismo, ele não percebe a expressão como duas frases isoladas em justaposição. Ele compreende o silogismo em uma relação lógica implicando uma conclusão, como por exemplo: foram apresentadas duas frases, a primeira – os metais preciosos não enferrujam – tem um caráter de conclusão geral e a segunda – o ouro é um metal precioso – é uma conclusão parcial. Pessoas com pensamento categorial percebem estas frases como uma relação lógica e chegam à conclusão: ouro não oxida. Com esse teste Luria quis identificar “[...] se os juízos das pessoas eram formados com base na lógica da premissa maior e da premissa menor ou se elas tiravam conclusões a partir de sua própria experiência prática” (LURIA, 2012, p.53), e com isso desenvolveram dois tipos de silogismo: o primeiro, na expressão tinha como base o conteúdo extraído da experiência prática imediata das pessoas. Já o segundo, o seu conteúdo estava divorciado da experiência prática, de forma que as conclusões só poderiam ser tiradas com base na dedução lógica (LURIA, 2012).

Nessa atividade do silogismo, concluiu-se que as pessoas analfabetas frequentemente não percebiam a relação lógica existente no silogismo. Assim,

[...] Para eles, cada uma das três frases separadas constituía um juízo isolado. Isto se manifestava quando os sujeitos tentavam repetir as sentenças separadas do problema, porque eles as relembavam como se não fossem relacionadas e separadas, frequentemente [sic] simplificando-as e modificando sua forma. Em muitos, casos, as sentenças virtualmente perdiam todo o caráter silogístico (LURIA, 2012, p. 54).

De forma geral, desejava-se verificar como se desenvolve o processo cognitivo de dedução de silogismos nos indivíduos. Também, foram realizadas atividades orientadas ao estudo das particularidades de generalização e dedução por meio da investigação do pensamento discursivo. Para tal objetivo, realizaram-se experimentos de solução de problemas em que consistia em estudo das condições, a formação de uma hipótese, a busca das vias de solução, a comprovação dos resultados obtidos com as condições iniciais, bem como o grau de correspondência ou de divergência entre as condições da tarefa e a experiência prática. Do mesmo modo, foram realizados

experimentos voltados ao estudo dos processos de imaginação e atividade prática, mudança do nível da percepção imediata para a operação em um nível puramente simbólico, verbal e lógico. Por fim, realizou-se o estudo da capacidade de autoanálise e de autoconsciência, ou seja, como os sujeitos pesquisados percebiam sua própria vida interna, suas qualidades pessoais (LURIA, 2012).

Como conclusão geral, Luria (2012, p.58) preleciona que as alterações na nas formas práticas de atividade - o trabalho - e particularmente

[...] a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados. Além disso, pudemos estabelecer que mudanças básicas na organização do pensamento podiam ocorrer em um tempo relativamente curto, quando havia suficientes mudanças agudas nas circunstâncias histórico-sociais, tais como as que ocorreram após a revolução de 1917.

Os experimentos citados integram um conjunto mais amplo de entrevistas e experimentos realizados nas expedições, do qual só tivemos acesso ao resumo da pesquisa publicada, em português, sob o título: As diferenças culturais de pensamento. De acordo com Lucchesi (2011, p. 270), a pesquisa desenvolvida por Luria expressa um dos pressupostos centrais da Psicologia Histórico-Cultural:

[...] as transformações mais relevantes para a constituição do desenvolvimento tipicamente humano não estão pautadas na condição biológica do indivíduo, mas na possibilidade de *reequipamento* destas condições via apropriação das objetivações humanas, constituindo-se essa relação na origem da individualidade humana.

Diante da análise aqui apresentada, podemos assegurar que a essência e a constituição dos processos cognitivos do ser humano são históricas e se modificam ao modificarem-se as condições sociais de vida. Portanto, para nos tornamos humanos precisamos dominar toda a cultura produzida ao longo da história, e como consequência desse domínio, eleva-se, qualitativamente, nossas potencialidades cognitivas formando novos processos de elaboração prática e mental, novas formas de pensamento e novas necessidades de conhecimento e ações práticas. Por meio da quantidade e qualidade das apropriações realizadas, a atividade psíquica vai se tornando, cada vez mais, intencional, auto-regulada, o que viabiliza a emergência de formas mais complexas de pensamento abstrato, teórico, conceitual. Consequentemente, incidindo diretamente na capacidade de compreender o real e de expressar ideias acerca dele.

Luria citado por Lucchesi (2011, p. 210) destaca:

[...] a essencialidade da educação sistematizada no desenvolvimento do psiquismo, na estruturação dos processos psicológicos. É fato que a escola não surge como instituição capaz de solucionar os desarranjos educacionais, mas o autor esclarece que a educação sistematizada é um dos elementos para a organização da *nova sociedade* e do *novo homem*. Com efeito, apreende a determinação material da escola e estabelece a estreita relação entre produção da vida material e formação humana. Para Luria, à medida que a educação vai se desenvolvendo, em função das mudanças na organização do trabalho, a necessidade da educação de adultos se torna mais imperiosa. Nesta senda, a defesa pela educação sistematizada não se pauta na prerrogativa de criar uma participação dos homens mais justa ou igualitária na sociedade ou, ainda, de inserção no mercado de trabalho, mas, essencialmente, de permitir que a participação destes se faça em *níveis culturais mais elevados*.

Entendemos por conhecimento universal aquele construído historicamente na sua forma mais evoluída que o gênero humano já produziu, por conseguinte, este deveria ser generalizado a todos. No entanto, no contexto da atual sociedade de classes tal conhecimento é negado. O que tem sido recorrente nas pedagogias hegemônicas são conhecimentos imediatos, pragmáticos e aligeirados como demonstramos no nosso segundo capítulo, ou seja, que a educação de modo geral e em específico a educação de adultos, sofrem com o fenômeno da negação do conhecimento e da alienação.

Sob a divisão de classes, enquanto uma minoria dominante detém tanto os meios de produção material, quanto meios de produção e de difusão da cultural intelectual, essa mesma minoria se empenha por colocar a educação a serviço de seus interesses na acumulação de riquezas, produzindo o esvaziamento e a estratificação da cultura humana, tão essencial ao nosso desenvolvimento enquanto gênero humano. Ademais, o trabalhador, detentor, essencialmente, da sua força de trabalho, é expropriado dos objetos e dos meios de trabalho mediante a apropriação privada dos meios de produção restando-lhes, então, vender sua força de trabalho ao proprietário privado e, logo, tornar-se assalariado. Ou seja, para viver, para satisfazer as necessidades vitais, veem-se, portanto, coagidos a vender sua força de trabalho, alienar o seu trabalho, conforme explicado no capítulo anterior.

Sobre os efeitos da divisão de classes Leontiev (1978, p. 276) vai apontar que o desenvolvimento segue radicalmente duas vias diferentes, no qual a primeira, “[...] tende para acumular as riquezas intelectuais, as ideias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico: ela reflecte [sic] os interesses e as aspirações da maioria”. Já a segunda, tende

[...] para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem aos interesses das classes dominantes e são destinadas a justificar e perpetuar

a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade. O choque destas duas tendências provoca aquilo que chama a luta *ideológica* (LEONTIEV, 1978, p. 276, grifo do autor).

Portanto, entendemos que no atual molde da política de educação de jovens e adultos, o aluno tem acesso ao conhecimento em pequenas doses envolto de pragmatismo, de um conhecimento tácito que se encaixa perfeitamente à reprodução social do capital. Não rompendo com a esfera do cotidiano. Sobre o cotidiano, segundo Rossler (2004) partindo dos estudos Leontiev, assegura que o problema não está precisamente no cotidiano já que é a partir dele que se estabelecem as relações sócias em que se constitui o psiquismo humano e como tal é determinado pelas condições sociais nas quais vivem os sujeitos concretos, isto é, reproduz certas características da realidade material e social em que esses sujeitos interagem. O problema ocorre:

[...] quando o individuo se torna incapaz de romper com tais formações psíquicas, mesmo nas situações de sua vida em que esses padrões cotidianos de pensar, sentir e agir necessitem ser superados, estamos diante de um fenômeno de alienação. Em outras palavras, quando a estrutura da vida cotidiana se hipertrofia, tornando-se a única forma de vida do individuo; quando sua vida se resume num conjunto de atividade voltadas essencialmente para a sua reprodução, para a reprodução de sua particularidade, apresentando, assim, modos rígidos de pensar, sentir e agir, isto é, determinando um modo de funcionamento psíquico (intelectual e afetivo) cristalizado, que não pode ser rompido mesmo nas situações que o exigem; nesses casos, estamos diante de um fenômeno de alienação. Trata-se, portanto, de uma estrutura social alienada, de um cotidiano alienado e, conseqüentemente, de um psiquismo cotidiano alienado (ROSSLER, 2004, p.110).

A análise de Rossler (2004) confirma os resultados dos testes aplicados por Luria. Em poucas palavras, assim como o cotidiano, o trabalho na sociedade capitalista se dá de maneira alienada, exterior ao homem e não o pertencendo, concernindo a outro por deter os modos de produção e o objeto produzido. Leontiev (2004, p. 128), sobre as transformações da consciência, apresenta as seguintes considerações:

A primeira transformação da consciência, engendrada pelo desenvolvimento da divisão do trabalho, constituiu, portanto, no isolamento da atividade intelectual teórica. [...] A segunda transformação da consciência, a mais importante, é, como vimos, a mudança de estrutura interna. Ela revela-se de maneira evidente nas condições da sociedade de classes desenvolvidas. A grande massa dos produtores separou-se dos meios de produção e as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre as coisas que se separam (“se alienam”) do próprio homem.

A sociedade de classes impede o acesso de todos ao trabalho intelectual, e este é considerado como atividade exclusivamente voltada para a produção do

conhecimento, no entanto sabe-se que é indissociável o desenvolvimento tanto do trabalho material quanto intelectual para a formação do homem em sua totalidade, na perspectiva de uma sociedade genuinamente humana.

Considerar a análise em curso significa apreender que o homem, na atual sociedade de classes, tem o seu desenvolvimento empobrecido, cindido, esvaziado, alienado, na qual a exploração do homem pelo próprio homem, agudiza a miséria, a ignorância do trabalhador. Portanto, as relações econômicas estabelecidas nessa forma de sociabilidade incidem diretamente no desenvolvimento da personalidade e da atividade cognitiva, desenvolvendo-a de forma restrita, limitada, expressando a contradição entre “[...] as — “possibilidades” da humanidade e as — “probabilidades” dos indivíduos particulares, restando a estes a ampliação dos *poderes estranhos* a que estão sujeitos (MARX, 1989)” (LUCCHESI, 2011, p. 258).

Nesse sentido, conforme Leontiev (2004, p.126)

Quanto mais rápido o trabalho intelectual se separa do trabalho físico, a atividade espiritual da atividade material, menos capaz é o homem de reconhecer, no primeiro, a marca do segundo e perceber a comunidade das estruturas e das leis psicológicas das duas atividades.

Entretanto, para a superação da divisão do trabalho intelectual e material se faz necessário que se instale outro tipo de sociabilidade, a qual permita uma nova forma de trabalho em que cada indivíduo possa se integrar e ter acesso a todos os bens produzidos coletivamente, ou seja, um tipo de sociedade que seja livre, coletiva e consciente, onde os indivíduos possam gozar do tempo necessários às atividades mais propriamente humanas, com vistas a tornarem-se, participantes efetivos do gênero humano. Essa nova forma de trabalho é, como já apresentado, o trabalho associado.

Considerações finais

Com a pesquisa concluímos que o legado da Psicologia Histórico-Cultural nos ajudou a entender a formação dos processos cognitivos para educação de adultos, na medida em que esclarece, a partir dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, que as propriedades e particularidades do psiquismo são determinadas pelas relações objetivas do homem com a realidade, relações estas que têm como origem a atividade vital humana, o trabalho.

Esta concepção permite a explicação e exemplificação da essência social e histórica do psiquismo humano, assim como ter o entendimento de como o atraso

cultural e o analfabetismo implicam no desenvolvimento de psiquismo elementar e, conseqüentemente, na limitação/empobrecimento da aquisição de funções superiores.

Têm-se do pressuposto de que o homem ao transformar a natureza, pelo trabalho, não só a modifica em função de suas necessidades, mas neste processo ele próprio se humaniza - constitui o mundo humano, objetivamente e subjetivamente – o que é à base de toda a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS), conforme Vigotski, Luria e Leontiev. Para que estas se desenvolvam plenamente, no entanto, não basta somente a inserção de cada novo membro na sociedade, pois a partir do momento em que as sociedades humanas tornaram-se mais complexas suas atividades produtivas, também complexificaram seus mecanismos e ferramentas simbólicas que permitem a compreensão da realidade em que os homens estão inseridos. É preciso, portanto, para o processo de formação das Funções Psicológicas Superiores (FPS) próprias do homem, a apropriação dos bens culturais e materiais produzidos por sua espécie. Deste modo, o homem precisa apropriar-se dos significados já produzidos no percurso de sua vida através da assimilação da experiência das gerações precedentes. Pois, é por meio dessa apropriação desses significados que o faz torna-se ser humano.

Entende-se que o acesso à cultura em níveis mais elevados ou mais baixos resulta na constituição e organização do funcionamento intelectual dessas pessoas. Dito de outro modo, a organização e a estruturação do pensamento abstrato, percepção, memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem intelectual, domínio de conceitos, planejamento (funções psicológicas superiores), vão estar presentes e em níveis mais desenvolvidos quanto mais acesso ao conhecimento sistematizado cientificamente o indivíduo tiver. Tal proposição foi provada por Luria e Vigostki na experiência que fizeram em Uzbequistão e Khirgizia aldeias nômades na Ásia Central. Onde analisaram grupos de indivíduos em que tiveram instrução em níveis distintos e também com pessoas analfabetas.

De modo geral, os autores soviéticos chegaram à conclusão de que nas pessoas analfabetas predominavam um pensamento operativo dentro dos limites do cotidiano. Essas pessoas, por seu turno, não conseguiam realizar abstrações que não estivessem relacionadas com sua atividade prática e, por conseguinte, suas funções psicológicas superiores, como por exemplo a percepção, eram limitadas e se mostravam insuficientes para realizar abstrações envolvendo relações lógicas-dedutivas. Já o grupo de pessoas

que tiveram acesso à instrução, mesmo que em níveis básicos, mas que tinham participação na economia e puderam experimentar outras formas de se relacionar, apresentavam habilidades e capacidades cognitivas para resolver os testes, sem antes rejeitá-los, exibindo, por sua vez, um pensamento desenvolvido ao realizarem a habilidade de codificar esquemas conceituais, de categorização de objetos, uso de analogias, entre outras funções psicológicas para resolver os problemas.

Luria (2012) ainda destaca que os indivíduos com pouca ou nenhuma instrução ao realizarem todos os testes apresentaram uma mudança rápida de comportamento, ao produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento, reorganizando, então, suas funções psíquicas.

As diferenças culturais de pensamento, de acordo com o que foi exposto ao longo desse estudo, intimamente relacionadas tanto ao trabalho quanto à educação, na sociedade contemporânea, regida pelo capital, encontram-se deformados de seu sentido ontológico, perpassados pela lógica da propriedade privada, da divisão social do trabalho, espírito mercantil, que incide diretamente na negação de toda forma de desenvolvimento pleno dos sentidos humanos. A divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual age de forma a legitimar o estranhamento dos indivíduos em relação ao produto de seu trabalho e à sua própria atividade, resultando no estranhamento de si próprio e do gênero humano.

Recuperamos que na divisão da sociedade em classes antagônicas temos de um lado uma minoria dominante que detém tanto os meios de produção material, quanto meios de produção e de difusão da cultura intelectual, essa mesma minoria se empenha por colocar a educação a serviço de seus interesses na acumulação de riquezas, produzindo o esvaziamento e a estratificação da cultura humana, tão essencial ao nosso desenvolvimento enquanto gênero humano. E do outro lado à classe trabalhadora que para sobreviver nesse sistema de mercadorias, precisa vender a sua força de trabalho em troca de um salário. Ou seja, o trabalhador é expropriado dos objetos e dos meios de trabalho mediante a apropriação privada dos meios de produção, alienando o seu trabalho, restando-lhe como única alternativa de sobrevivência, vender sua força de trabalho ao proprietário privado e, logo, tornando-se assalariado, para viver e satisfazer as necessidades vitais.

Com efeito, a divisão de classes também vai incidir no acesso a cultura material e imaterial produzida e acumulada pelos homens. De modo que o acesso é dado de

forma “livre” para quem poder pagar por ele. Consequentemente, teremos uma pequena classe abastarda que acumula riquezas intelectuais, domina as ideias gerais, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico; enquanto outra classe, em que se concentra todos os trabalhadores, restritos a saberes que tenham como essência cidadania, a moral, o cotidiano. Dito de outro modo, na EJA educa-se para a cidadania, entendendo que a este termo cumpre o papel de tornar os sujeitos participantes e ativos, conhecedores de seus direitos na formalidade da lei, além de respeitarem o meio ambiente e promoverem a sustentabilidade. Compreendemos, porém, que a cidadania opera como forma de legitimar as desigualdades, fazendo com que os “cidadãos” acreditem na positividade das relações democráticas dentro dos moldes da sociedade atual. Sobre a dimensão democrático/cidadã, vale retomar aqui a contraposição de Tonet (2007). Este pesquisador assegura, de posse do legado marxiano-lukacsiano, que referida dimensão “[...] é, ao mesmo tempo, expressão e condição de reprodução da desigualdade social – o que significa que, por mais aperfeiçoada que seja a cidadania, ela jamais eliminará a desigualdade social, jamais permitirá aos indivíduos serem efetiva e plenamente livres” (TONET, 2007, p. 45).

Então, considerar isto significa apreender que o homem, na atual sociedade de classes, tem o seu desenvolvimento empobrecido, cindido, esvaziado, alienado, na qual a exploração do homem pelo próprio homem, agudiza a miséria, a ignorância do trabalhador. Portanto, as relações econômicas estabelecidas nessa forma de sociabilidade incidem diretamente no desenvolvimento da personalidade e da atividade cognitiva, desenvolvendo-a de forma restrita, limitada, expressando a contradição entre “[...] as — “possibilidades” da humanidade e as — “probabilidades” dos indivíduos particulares, restando a estes a ampliação dos poderes estranhos a que estão sujeitos (MARX, 1989)” (LUCCHESI, 2011, p. 258).

Por conseguinte, restringir à educação de adultos a esfera do cotidiano implica que a mesma está inserida dentro de um contexto social em que reina a exploração do homem pelo homem, uma sociedade cindida em classes, do qual o processo de alienação é inerente a essa estrutura social e é indispensável para manter as mentes dos trabalhadores inertes frente à luta pela superação do sistema do capital. Portanto, dentro dessa conjuntura, o psiquismo humano se torna empobrecido, esvaziado de individualidade humana, na medida em que as condições materiais de vida impossibilita

a relação dos indivíduos com as esferas não-cotidianas da existência humana, assim como a devida a apropriação das formas de pensamento, sentimento e ação a elas inerentes.

Referências

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. (1996). Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In L. S. Vigotski, **Teoria e método em psicologia** (pp. 425-470). São Paulo: Martins Fontes.

LUCCHESI, GRAZIELA R. S. **Educação de Jovens e Adultos e Psicologia Histórico-cultural:** a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados. UFPR, 2001. 345p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2008.

LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral.** Introdução Evolucionista a Psicologia. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **A construção da mente.** Tradução Marcelo Brandao Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. In: **Cad. CEDES** vol.24 no.62 Campinas Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000100007&script=sci_arttext> Acesso em: 27. março.2019.

VIGOTSKI, L. S, LURIA, A. R e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TONET, I. **Educação contra o capital.** Maceió: EDUFAL, 2007.

