



Organizadoras

Silvana Calvo Tuleski
Adriana de Fátima Franco

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO
NORMAL E ANORMAL PARA A
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL:

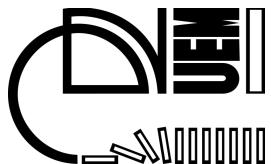
ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS



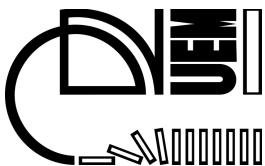
Organizadoras

Silvana Calvo Tuleski
Adriana de Fátima Franco

**O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO NORMAL E ANORMAL
PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ESTUDOS
CONTEMPORÂNEOS**



Eduem
Maringá
2019

**EDITORIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ****REITOR**

Prof. Dr. Julio César Damasceno

VICE-REITOR

Prof. Dr. Ricardo Dias Silva

DIRETOR DA EDUEM

Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado

EDITOR-CHEFE DA EDUEM

Prof. Dr. José Paulo de Souza

CONSELHO EDITORIAL**PRESIDENTE**

Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado

EDITORES CIENTÍFICOS

Profa. Dra. Ana Lúcia Rodrigues, Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer, Prof. Dr. Antonio Ozai da Silva, Profa. Dra. Cecilia Edna Mareze da Costa, Profa. Dra. Kátia Regina Freitas Schwan Estrada, Profa. Dra. Larissa Michelle Lara, Prof. Dr. Luiz Roberto Evangelista, Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado, Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo, Profa. Dra. Regina Lúcia Mesti, Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias, Prof. Dr. Sezinando Luiz Menezes

EQUIPE TÉCNICA**FLUXO EDITORIAL**

Edneire Franciscon Jacob, Glauber Aparecido Yatsuda, Cicilia Conceição de Maria, Vania Cristina Scomparin

PROJETO GRÁFICO E DESIGN

Marcos Kazuyoshi Sassaka, Marcos Roberto Andreussi

MARKETING

Gerson Ribeiro de Andrade

COMERCIALIZAÇÃO, DIVULGAÇÃO, DISTRIBUIÇÃO, FINANCIERO

Luciano Wilian da Silva, Paulo Bento da Silva, Solange Marly Oshima

Copyright © 2019 para os autores

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, dos autores.

Todos os direitos reservados desta edição 2019 para Eduem.

Todas as informações da obra, ora publicada, como as marcas registradas, os logos, as imagens e quaisquer outros conteúdos utilizados, são de responsabilidade dos autores.

Revisão textual e gramatical: Ana Carolina Rollemburg

Normalização textual e de referências: Cicilia Conceição de Maria (CRB 9-1066)

Projeto gráfico/diagramação: Marcos Kazuyoshi Sassaka

Capa - imagem: fornecida pelas organizadoras

Capa - arte final: Marcos Kazuyoshi Sassaka

Fonte: Alegreya

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Eduem - UEM, Maringá - PR., Brasil)

P963 O processo de desenvolvimento normal e anormal para a psicologia histórico-cultural: estudos contemporâneos / Silvana Calvo Tuleski; Adriana de Fátima Franco (organizadoras). - Maringá : Eduem, 2019.

il

ISBN 978-85-7628-767-4

DOI 10.4025/9788576287674

1. Saúde mental. 2. Psicologia Cultura. 3. Psicologia da opressão. I. Tuleski, Silvana Calvo, org. II. Franco, Adriana de Fátima, org. III. Titulo.

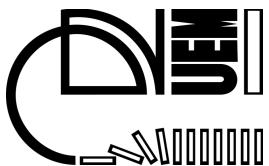
CDD 21.ed. 150.09

Cicilia Conceição de Maria (CRB 9-1066)

Editora filiada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790 - Bloco 40 - Campus Universitário

87020-900 - Maringá-Paraná - Fone: (44) 3011-4103

www.eduem.uem.br - eduem@uem.br

Table of Contents

Capa
Folha de rosto
Expediente
Créditos
Ficha catalográfica
Endereço
Sumário
PREFÁCIO
Sueli Terezinha Ferrero Martin
Apresentação
Capítulo I
Desenvolvimento do Psiquismo na Primeira Infância: Apontamentos para o Ensino nessa Faixa Etária
Giselle Modé Magalhães
Capítulo II
Dos jogos de Papéis à Atividade de Estudo: Educação para o Desenvolvimento
Adriana de Fátima Franco, Alvaro Marcel Palomo Alves e Fernando Wolff Mendonça
Capítulo III
Considerações Acerca da Relação entre a Psicologia e a Apropriação da Linguagem Escrita
Leandro Carmo Souza
Capítulo IV
Desenvolvimento da Memória Lógica e a Educação Escolar
Eloisa Atsue Tanaka Beppu
Capítulo V
Desenvolvimento Emocional e Periodização
Renata da Silva
Capítulo VI
Hiperdiagnóstico de Crianças com TDAH? O que os Dados de Quatro Municípios Paranaenses Apontam
Silvana Calvo Tuleski, Adriana de Fátima Franco, Fernando Wolff Mendonça, Rogério de Leon Pereira, Nadia Mara Eidt e Marcelo Ubiali Ferracioli
Capítulo VII
Avaliação Neuropsicológica Proposta por a. R. Luria: Possibilidades para a Intervenção em Psicologia
Paulo Sérgio Pereira Ricci
Capítulo VIII
O Entendimento do Sofrimento e Adoecimento Psíquico a Partir da Patopsicologia Experimental
38 39
Maria Aparecida Santiago da Silva
Capítulo IX
A Alienação e a Patopsicologia como Categorias para a Compreensão do Adoecimento Psíquico Ocupacional
Flávia Gonçalves da Silva
Capítulo X
O Alcoolismo na Sociedade Capitalista: Contribuições da Psicologia Histórico-cultural
Renata Jacintho Siqueira de Moraes
Capítulo XI
Psicologia Histórico-cultural e Sofrimento Psíquico
57: Superando as Concepções Hegemônicas sobre a Esquizofrenia
Melissa Rodrigues de Almeida, Bruno Peixoto Carvalho e Silvana Calvo Tuleski
Capítulo XII
Um Modelo Médico Sociocultural da Patologia e da Saúde
Carl Ratner
Sobre os Autores

PREFÁCIO

Sueli Terezinha Ferrero Martin¹

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo (Leontiev, 1988, p. 65).

O contato dos estudiosos brasileiros do campo da Educação e da Psicologia (Social e da Educação) com as obras dos psicólogos soviéticos, em particular Leontiev, Luria e Vigotski, se deu lentamente. A partir de 1979 as traduções de Luria (1979) e Leontiev (1988) começaram a chegar. Só mais adiante tivemos acesso a algumas obras de Vigotski. As duas primeiras obras traduzidas deste autor, *A formação social da mente* (Vigotski, 1984) e *Pensamento e linguagem* (Vigotski, 1987), publicadas pela editora Martins Fontes, chegam com muitas mutilações que as destituem de suas bases teóricas e metodológicas marxistas. Suas obras escolhidas foram publicadas na Rússia entre 1982 e 1984 e na Espanha somente a partir de 1991. Portanto, é só no início da década de 1990 que começamos a ter acesso à parte das obras escolhidas de Vigotski, propiciada por pesquisadores que as adquiriam em suas viagens à Europa e coletivizavam nos Grupos de Pesquisa vinculados a programas de pós-graduação.

Atualmente, em tempos de digitalização e compras pela internet, o acesso à produção dos soviéticos se ampliou. No entanto, durante muitos anos eram poucas as obras exploradas e que se expressavam na produção científica brasileira. Arrisco dizer que até hoje a maioria dos leitores e estudiosos que se utilizam da produção desses autores se restringem a algumas obras traduzidas para a língua portuguesa ou, ainda, apenas a leituras indiretas sobre elas, perdendo, com isso, a riqueza de seu conjunto. Esse cenário sofre uma clara mudança no último período e vemos alguns grupos de pesquisa ampliando seu espectro de leituras e produções a partir da psicologia soviética, brindando os adeptos da Psicologia Sócio-Histórica/Psicologia Histórico-Cultural com muitas reflexões importantes para pensarmos a sociedade contemporânea.

A *Psicologia Histórico-Cultural* mostra-se um referencial frutífero que, ao se sustentar nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, favorece a análise histórica e crítica da sociedade e do desenvolvimento humano e supera muitas dicotomias epistemológicas como a relação cognição/afeto, subjetividade/objetividade, consciência/inconsciência, saúde/doença, universal/singular, biológico/social. Além disso, embora tenha sido pensada e elaborada em condições sócio-históricas tão diversas das nossas, mantém sua vitalidade para pensar as distintas realidades no contexto atual.

Em momentos como este, de muitos ataques à perspectiva marxista, mesmo dentro das universidades, é importante perceber que há espaços e grupos que mantêm e promovem as reflexões necessárias para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e histórica da Psicologia e de seu papel nos vários campos de sua prática. É o caso desta coletânea.

O livro apresenta duas partes: a primeira, composta por cinco capítulos que tratam do desenvolvimento infantil, sendo que o quinto capítulo já traz reflexões que se articulam com a parte seguinte; a segunda, com sete capítulos que trazem várias facetas do processo saúde-doença.

O conteúdo da primeira parte é mais acessível, trazendo novas reflexões sobre o curso normal do desenvolvimento humano e as amplas possibilidades que se colocam para que as pessoas possam se apropriar do máximo de conhecimento e das produções humanas. A segunda parte nos traz reflexões de um campo ainda pouco explorado na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o campo da patopsicologia. Somos ainda poucos grupos que se debruçam para pensar as questões da saúde, em geral, e da saúde mental, em particular, e suas relações com outras áreas, principalmente as áreas da Educação e da Saúde Coletiva. Essas reflexões nos colocam diante das contradições da sociedade capitalista que, por sua natureza histórico-social, implica que, embora o pleno desenvolvimento humano seja possível, as determinações concretas de uma sociedade atravessada pelas diferenças de classe, gênero e etnia façam com que a busca pelo lucro a qualquer preço custe, entre outras coisas, a saúde das pessoas, em particular, da classe trabalhadora.

A leitura dos capítulos nos revela que há coerência teórica e metodológica ao longo de todo o livro, com o compartilhamento de fios condutores fundamentais para a Psicologia Histórico-Cultural e suas bases marxistas, como a necessária unidade do processo de desenvolvimento normal e anormal, em que um ou outro pólo predomina e pode alcançar o máximo de suas possibilidades a depender das condições históricas e culturais. Conhecer esses dois lados da mesma moeda nos ajuda a compreender as condições objetivas e as suas expressões no mundo contemporâneo e perceber que, embora as situações se mostrem como variações e diferenças tão importantes nas histórias em nosso entorno por conta das condições particulares e singulares, há uma base geral que atravessa e impacta todo o desenvolvimento da sociedade e das pessoas que nela vivem.

Vigotski, na sua obra *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores*, já inicia problematizando as dificuldades que a psicologia daquela época tinha para compreender o desenvolvimento dessas funções como determinação do processo histórico, “confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança [...]” (Vigotski, 1995, p. 12). O autor esclarece que o conceito de funções psíquicas superiores abrange dois grupos de fenômenos que, apesar de

parecerem completamente heterogêneos, estão indissoluvelmente unidos. São eles: processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento (a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho) e processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc.) (Vigotski, 1995).

Além da exposição das ideias e produções clássicas de Vigotski, Leontiev e Luria, deparamos-nos no decorrer da coletânea com as obras de seus importantes seguidores, como Davidov, Elkonin, Zeigarnik, Christensen, além de outros autores da Psicologia, Fromm, por exemplo, e da Saúde Coletiva, em particular Laurell e Breilh.

De certo modo, os autores dos cinco primeiros capítulos tratam de questões fundamentais do desenvolvimento do psiquismo, que trazem as funções psíquicas superiores como centrais, e expõem um encadeamento muito interessante de um capítulo para o outro, partindo da primeira infância, passando pela idade pré-escolar e pelo desenvolvimento infantil nas séries iniciais da Educação Fundamental. Todos enfatizam o papel do professor e da educação escolar na potencialização do desenvolvimento da criança.

O texto de Giselle Modé, Vigotski (1995) expõe o desenvolvimento psíquico da criança na Primeira Infância (entre um e três anos aproximadamente), destacando o papel da categoria atividade como unidade mínima de análise do desenvolvimento psíquico, o que significa dizer, nas palavras da autora, 'que desde o nascimento ocorrem transformações orgânicas subordinadas às transformações culturais, ao mesmo tempo em que estas últimas também se produzem no processo' Traz os aportes de Vigotski, Leontiev e Elkonin, dando ênfase ao conceito de atividade-guia elaborado por Leontiev e utilizado por Elkonin no detalhamento da periodização do desenvolvimento. Na Primeira Infância a nova atividade que guiará o desenvolvimento da criança é a atividade 'objetal-manipulatória' que resulta da atividade de comunicação emocional com o adulto e se torna subordinada às novas relações 'da criança com a realidade'. Neste período a percepção é a função psíquica central para o desenvolvimento, servindo de fundamento para a complexificação cultural dos demais processos psíquicos. Por fim, Giselle nos faz pensar na importância que a compreensão desse processo tem para a instrumentalização do professor de educação infantil.

No segundo capítulo, Adriana, Alvaro e Fernando dão sequência às reflexões realizadas no capítulo anterior, salientando que o jogo e a brincadeira são as atividades dominantes na idade pré-escolar, preparando a criança para o próximo período, quando a atividade de estudo ocupa o patamar de atividade-guia. Propõem reflexões e a necessidade de se romper com uma visão naturalizada e espontânea do desenvolvimento humano e também enfatizam o papel da Educação Infantil na preparação e no desenvolvimento da criança, para que esta, ao chegar às primeiras séries do Ensino Fundamental, tenha condições de lidar com novos papéis e necessidades que enfrentará. Além de Vigotski e Leontiev, trazem a contribuição de Davidov, importante autor russo que se debruçou sobre as obras de Leontiev e Vigotski, detalhando as suas contribuições para a pedagogia e o ensino.

No mesmo sentido e dando continuidade às reflexões anteriores, Leandro acrescenta à discussão a linguagem escrita, uma função psíquica superior fundamental para o desenvolvimento humano, que 'propiciou ao homem a possibilidade de registrar, recordar e transmitir a sua experiência', sendo, portanto, um instrumento central para que os homens consigam acessar as complexas mediações que compõem a sociedade. Problematiza o fato de que são muitas as dificuldades enfrentadas por alunos e profissionais da educação para o alcance e desenvolvimento da escrita. Faz um percurso histórico da relação entre a Pedagogia escolanovista e a Psicologia, cuja participação ativa contribuiu para caracterizar o ensino da linguagem escrita na Escola Nova e, em seguida, apresenta o surgimento do Construtivismo, impulsionado pela reestruturação do capital e como resposta às suas necessidades. Constatando que a relação da Psicologia com a Educação e a inserção de seus princípios coloca a necessidade de construção de um processo de ensino da linguagem escrita que enfatize o desenvolvimento do pensamento científico. Desse modo, o autor demonstra, a partir dos escritos de Leontiev (1988), como a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para esse processo.

No capítulo seguinte, a partir dos mesmos pressupostos utilizados nos trabalhos anteriores, Eloisa Atsue aborda o funcionamento da função psíquica memória, 'descrevendo o processo de desenvolvimento da memória lógica e relacionando-a com a educação escolar'. O autor de referência que dá base às suas reflexões é Luria, que entre os autores soviéticos citados foi quem mais se dedicou ao estudo e pesquisa sobre a memória. Traz também as contribuições de Sokolov. A autora faz um detalhamento do processo de desenvolvimento desta função psíquica desde o nascimento até chegar ao que Luria denomina de memória longa, que é mais estável e com ampla capacidade, consolidando o material registrado. Diferente da memória primitiva, a memória cultural depende diretamente da utilização de um sistema de símbolos e signos e do desenvolvimento da imaginação, da capacidade de abstração e do domínio da linguagem, tendo relação, portanto, com o pensamento conceitual. Daí a importância da educação escolar, tal como a autora ressalta, pois tais atividades, 'ao mesmo tempo em que auxiliam na preparação para o processo de aprendizagem, também contribuem para o estabelecimento da memória lógica ou cultural, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos aprendidos na escola'. A autora finaliza com um apontamento sobre possíveis colaborações da compreensão da memória lógica para os estudos contemporâneos a respeito da conservação da memória em idade avançada, em particular para a prevenção e tratamento do Alzheimer, que indicam benefícios proporcionados pela prática da leitura.

No último capítulo desta primeira parte temos o texto de Renata sobre o desenvolvimento emocional e

periodização, em que a autora discute a emoção como ‘uma função psíquica que se desenvolve a partir das condições históricas, sociais e culturais que constituem as formas de vida dos indivíduos’. Já na introdução Renata afirma a relevância do tema e a sua visibilidade na atualidade, já que as emoções e afetos aparecem relacionados aos processos psíquicos que envolvem as psicopatologias, trazendo dados de pesquisas da expressão dessas relações em documentos e produções científicas recentes. Faz uma reflexão crítica à patologização dos aspectos afetivo-emocionais dos indivíduos que está presente nos serviços de saúde e de educação, apresentando a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural sobre a emoção, que, tal como a cognição, seu par dialético, se desenvolve a partir das mudanças qualitativas e quantitativas que envolvem os indivíduos, com base nas relações que são estabelecidas entre eles e a cultura em que estão inseridos Vigotski (1995). A partir da compreensão do processo histórico e social do desenvolvimento emocional, ao final do texto a autora traz algumas reflexões da relação da emoção com o processo saúde-doença na atualidade, fazendo, portanto, uma boa ligação com a parte seguinte da coletânea.

Na segunda parte desta coletânea temos vários materiais que discutem o processo saúde-doença, com diferentes temas de extrema relevância para pesquisadores e trabalhadores dos serviços de educação e saúde. Os autores nos oferecem dados de pesquisas e interessantes reflexões teóricas e metodológicas sobre a medicalização da infância, avaliação neuropsicológica, alcoolismo, esquizofrenia, adoecimento psíquico geral e ocupacional e suas relações com a patopsicologia e alienação, e finalizam com a proposta de um modelo médico cultural.

É importante ressaltar que a produção social do processo saúde-doença e, portanto, do sofrimento ou adoecimento psíquico, suas determinações gerais para as condições concretas desse processo têm como base a posição sócio-econômica e cultural do indivíduo como a classe social e, atravessando esse processo e intensificando as desigualdades sociais, gênero e etnia Laurell (1982, 1989); Breilh (2003). A forma como sofrimento e adoecimento se expressam no indivíduo, no campo da singularidade, é resultado de condições gerais da história da humanidade e das particularidades do modo de produção capitalista, com as peculiaridades do seu tempo histórico e as necessidades de reajustes e reorganizações que ocorrem para garantir a sua manutenção. Isso se dá por conta da natureza contraditória dos fenômenos da realidade, no caso, relacionados à saúde, à saúde mental em particular, que se desenvolvem mediante um conjunto de processos que se dão a partir das relações sociais em que estão inseridos, que, segundo Breilh (2003), podem ser de construção de equidade, manutenção e aperfeiçoamento, isto é, com propriedades protetoras/benéficas (saudáveis), ou de inequidade, privação e deterioração, com propriedades destrutivas/deteriorantes (insalubres).

Nos capítulos seguintes percebemos bem como o desenvolvimento histórico e cultural com suas possibilidades e impossibilidades, a depender das condições objetivas dos indivíduos e coletivos e dos interesses do capital, vai impactar o diagnóstico e a compreensão do processo saúde-doença em uma determinada sociedade.

Silvana, Adriana, Fernando, Rogério, Nádia e Marcelo compartilham dados parciais de uma pesquisa institucional multicêntrica e problematizam a medicalização da infância e o fenômeno de crescente hiperdiagnóstico, e como estes têm trazido muitos dilemas e questões éticas para se pensar até que ponto chegam a indústria farmacêutica e o capitalismo na busca incessante por lucros. A medicalização é um processo no qual as questões da vida social (complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico) “são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressariam no adoecimento dos indivíduos” (Forum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2013). Neste trabalho educação básica (infantil e primeiras séries do ensino fundamental) e saúde estão articuladas, tendo como disparador a identificação de crianças com possíveis distúrbios ou transtornos de aprendizagem e os encaminhamentos a especialistas realizados para fins diagnósticos. Partem dos conceitos fundamentais sobre desenvolvimento humano para a Psicologia Histórico-Cultural tendo como base os estudos de Leontiev, Davidov e Vigotski. Em seguida trazem ‘o contexto atual da educação medicalizada e que lacunas os medicamentos preenchem e que interesses encobrem’, e dão destaque aos dados obtidos pela pesquisa, que indicam resultados alarmantes, como crianças com menos de dois anos utilizando algum tipo de medicação psicotrópica, o que revela total desconhecimento sobre o processo de desenvolvimento humano e ocasiona prejuízos severos ao desenvolvimento infantil, provocados pelos efeitos colaterais dos medicamentos. Finalizam apontando os enfrentamentos que devem ter os profissionais preocupados com as consequências do uso indevido de medicamentos psicotrópicos desde a mais tenra infância. Mais que isso, relatam a importante prática educativa que realizam com os participantes integrantes das Secretarias de Educação dos municípios envolvidos na pesquisa, por meio de encontros, fóruns de discussão e elaboração coletiva de documento sobre o tema, contribuindo para que estes compreendam teoricamente o processo de desenvolvimento da criança e tomem consciência dos impactos que a medicalização da infância pode trazer para a vida dela.

No capítulo sobre avaliação neuropsicológica, Paulo Sérgio aborda a proposta de Luria e suas possíveis contribuições para o trabalho do psicólogo, fundamental não apenas para os casos de sujeitos que sofreram lesões cerebrais, mas para outras formas de intervenção psicológica nas quais o processo de avaliação e diagnóstico seja necessário. O autor mostra aspectos gerais e teóricos a respeito da metodologia utilizada por Luria no processo de avaliação neuropsicológica, recuperando os princípios histórico-culturais defendidos por Vigotski (1995). Dá ênfase ao fato de que todas as funções psicológicas superiores possuem

caráter de interdependência componente de uma ‘unidade’ e de que as relações cerebrais que envolvem as funções psíquicas superiores se constituem no processo de desenvolvimento, que ocorre pela mediação. Problematiza o uso de instrumentos psicométricos de cunho apenas quantitativo e argumenta a necessidade da avaliação qualitativa, tal como defendida por Luria e outros autores. Coloca-nos, ainda, em contato com os passos metodológicos subsidiados pela perspectiva luriana, apresentados por Christensen, que preveem três etapas para a avaliação. A primeira etapa ‘incluiria uma anamnese exaustiva, a observação detalhada do comportamento do sujeito, a análise dos sintomas neurobiológicos e uma série de exames físicos e objetivos adicionais’. Em seguida, deve focar ‘uma avaliação mais detalhada a respeito do grupo de processos psicológicos que, a partir da primeira avaliação, apresentaram defeitos delimitados’ e finalizaria com a formulação de uma conclusão psicológica clínica. Em síntese, há a necessidade de que as avaliações psicológicas e neuropsicológicas considerem as múltiplas determinações do psiquismo do sujeito, possibilitando acessar ‘recursos para o planejamento de ações voltadas ao desenvolvimento, por meio da análise dos limites e das possibilidades postas ao desenvolvimento do sujeito avaliado’. Provavelmente uma boa avaliação poderia evitar a exacerbada medicalização da infância, tal como vimos no capítulo anterior.

O texto de Maria Aparecida estabelece relação direta com o campo da Saúde Mental, expondo os aportes teórico-metodológicos da produção da patopsicologia experimental desenvolvida na União Soviética através do trabalho de Bluma Zeigarnik (1900-1988), que fundamentou seu trabalho principalmente nas obras de Vigotski e Leontiev, e que será também utilizada como referência nos capítulos seguintes. Por ser uma autora ainda pouco conhecida em nossos meios acadêmicos, Maria Aparecida inicia com uma necessária biografia de Zeigarnik. Em seguida são mencionados os fundamentos e pressupostos metodológicos dessa disciplina, revelando a potencialidade da Psicologia Histórico-Cultural também no campo da saúde mental com o ‘estudo da gênese e do curso anormal do desenvolvimento, entendido como aquele no qual há alterações patológicas na atividade psíquica’. A discussão se dá em torno das alterações patológicas na personalidade do homem no processo de adoecimento psíquico e uma demarcação clara das diferenças entre a patopsicologia soviética e a psicopatologia ocidental: na primeira estão conceitos e categorias psicológicas com base na produção já acumulada da Psicologia Histórico-Cultural (atividade, motivação-necessidade, personalidade); na segunda se sobressaem os ‘conceitos clínicos e médicos (etiologia, patogênese, sintoma e síndrome) e critérios patológicos gerais (surgimento e término da doença)’. Além de sublinhar os conceitos de mediação, de zona de desenvolvimento próximo e de domínio da própria conduta para o êxito no trabalho patopsicológico, também se fundamenta na Teoria da Atividade de Leontiev, ‘fundamental para o entendimento dos transtornos mentais na relação entre atividade, personalidade e patologia’. Pelo fato de a Teoria da Atividade ser fundamental para o desenvolvimento da disciplina, a autora discorre expondo as contribuições de Leontiev (1988) para a compreensão da constituição da personalidade e suas implicações para a Patopsicologia Experimental. Em seguida são explicitados os aportes metodológicos da Patopsicologia e o uso dos experimentos psicológicos, o processo de adoecimento psíquico e suas implicações na atividade e personalidade. Assim como no capítulo anterior, fica clara a posição crítica de Luria aos limites do método psicométrico, e aqui também percebemos o mesmo movimento expresso por Zeigarnik. A produção dessa disciplina, tal como exposta por Maria Aparecida, é de extrema importância para os que atuam no campo da saúde mental, ‘no âmbito das políticas públicas e para a criação de procedimentos de avaliação e diagnóstico clínico que contribuem para a atuação nesse âmbito a partir da Psicologia Histórico-Cultural’.

Em continuidade ao exposto no capítulo anterior, Flávia nos apresenta a relação entre alienação e patopsicologia como fundamental para compreender o adoecimento psíquico ocupacional, tendo como pano de fundo de suas reflexões o trabalho do professor. Inicialmente, a autora introduz o conceito de alienação segundo o marxismo, em que ela é ‘uma das categorias centrais para explicar o processo de formação de consciência social, de modo a criar condições para que a realidade possa ser modificada’. A autora traz também um pouco do percurso dessa categoria nos estudos de alguns autores da Psicologia como Merani, Sève e Lane, e salienta como são poucos os estudos no campo da psicologia marxista que relacionam de forma direta a alienação ao processo de adoecimento do trabalhador. Assim como nos capítulos anteriores, Flávia também defende que o adoecimento é construído em determinadas condições sociais e, utilizando os aportes teóricos de Heller, defende que é a partir da vida cotidiana e de como ela se expressa em nossa sociedade, ou seja, cotidiano alienado, que podemos compreender as condições desgastantes e degradantes que podem gerar o adoecimento. Fundamenta-se nas interrelações entre atividade, consciência e personalidade, tendo Leontiev e Zeigarnik como referências.

Na sequência das reflexões sobre o processo saúde-doença, Renata Moraes trata do alcoolismo na sociedade capitalista, na qual ‘o consumo abusivo de álcool, passa a ser compreendido como um problema social ou ainda uma patologia’, nos ajudando a compreender como esse fenômeno tão presente em nossa sociedade traz muito sofrimento psíquico e outros agravamentos para o sujeito. Analisa o alcoolismo como um produto social e histórico, em sua dimensão coletiva e individual, mostrando que o conhecimento humano acerca das substâncias psicoativas é milenar, acompanha toda a história da humanidade, e que os usos e funções dessas substâncias foram mudando ao longo dos diferentes modos de produção. Como consequência temos que, ao mesmo tempo em que a relação entre as sociedades e o consumo de drogas mudam, ‘explicações de ordem jurídica, moral, médica, entre outras, foram desenvolvidas para formulação de teorias e políticas de intervenção ante a questão’. A autora nos mostra como surgem explicações diversas acerca do alcoolismo, sua etiologia e consequências desse adoecimento. Após situar essas questões, Renata

aborda as formulações de Vigotski, Luria, Leontiev e Zeigarnik sobre o desenvolvimento humano em seu curso atípico, tendo como foco a importância que essas produções podem ter para o estudo do alcoolismo e do sujeito alcoolista. Traz detalhadamente o caso clínico de um homem alcoolista exposto por Zeigarnik na obra *Patopsicologia*, contribuindo para que o leitor compreenda as mudanças que ocorrem no processo de 'constituição dos motivos e necessidades do indivíduo, em decorrência de suas relações objetivas de vida e trabalho'. Problematiza indicando que as mediações predominantes em nossa sociedade são as relações no capitalismo e, portanto, a construção da hierarquia de nossos motivos será constituída não somente pela vida singular dos sujeitos, aspectos constituintes de sua personalidade (Vigotski, 1995). Nesse momento a autora recorre às reflexões de Marx e de Mészáros sobre a categoria alienação e seus impactos no indivíduo, em particular nas situações que envolvem o alcoolismo e o sofrimento psíquico decorrente dessa situação. Finaliza o capítulo problematizando as diferentes proposições de tratamento presentes no debate atual e se posicionando coerentemente com a perspectiva antimanicomial, subsidiada por pressupostos e categorias da Psicologia Histórico-Cultural.

Melissa, Bruno e Silvana também discorrem sobre o sofrimento psíquico, em particular o caso da esquizofrenia, mostrando o caminho para a superação das concepções hegemônicas sobre o tema (organicistas ou de orientação foucaultiana ou pós-foucaultiana) presentes em nosso meio científico, e problematizam o modelo biologicista dominante sobre a esquizofrenia. Para isso percorrem, inicialmente, os modelos explicativos dominantes em saúde e suas derivações na saúde mental. Assim, além de tratar das produções dos psicólogos soviéticos, principalmente Vigotski que tem alguns escritos sobre a esquizofrenia, os autores trazem o apoio do campo da Saúde Coletiva latino-americana, com as produções de Laurell, Breilh (1989), Nunes (2000) e Sclar (2007). Tal como vimos no capítulo anterior sobre o alcoolismo, as concepções de saúde-doença (monocausal, multicausal e a teoria da determinação social de orientação marxista), de natureza histórico-social, dependem das condições sociais e do momento histórico, assim como o modo de 'lidar com as doenças transforma-se conforme as diferentes explicações que lhes são atribuídas'. Com a loucura, especificamente a esquizofrenia, as concepções biologizantes predominam e têm espaço garantido na psiquiatria oficial e documentos internacionais do seu campo, sem que sequer seja ensaiada uma crítica necessária aos limites das explicações etiológicas e modos de tratamento baseadas nessas concepções. A partir de uma revisão de literatura, os autores apresentam um breve quadro atual das discussões predominantes sobre a esquizofrenia, verificando que 'a ênfase dada aos marcadores biológicos [...] é predominante, o que traz à tona o problema da relação entre os processos psíquicos e os processos fisiológicos do cérebro'. Em seguida apontam as bases explicativas de Vigotski sobre a esquizofrenia, considerada por ele como 'uma ruptura e crescente desintegração da unidade complexa das funções psíquicas que se forma na idade de transição ou adolescência: a função de formação dos conceitos lógicos, abstratos e científicos'. Para Vigotski, há uma relação dialética entre o curso normal do desenvolvimento e o patológico, enfatizando a importância de se conhecer o desenvolvimento normal para compreender o desenvolvimento patológico e vice-versa. Por fim, encerram o capítulo ressaltando que 'o funcionamento psicológico perturbado segue os princípios sócio-históricos do funcionamento normal' e que, para compreendê-lo, é necessária uma explicação sócio-histórica.

Encerrando a coletânea, no capítulo 'Um modelo médico sociocultural da patologia e da saúde', Ratner examina a questão geral de como a patologia e a saúde possuem fundamentos sócio-políticos, produto de seu trabalho acerca dos fundamentos culturais da psicologia e da psicopatologia. O autor afirma que o modelo médico cultural engloba a psicopatia e as patologias físicas e sociais, sendo um 'constructo totalizante' dessas formas de patologias e das formas de tratamento necessárias. Em contraste com o modelo de saúde-doença e tratamento biomédico, reflete, segundo o autor, as verdadeiras causas da patologia e tratamentos 'que podem acarretar em uma saúde social, psicológica e física mais efetiva'. Ratner, portanto, inicia expondo os dois modelos (biomédico e médico cultural) e defendendo sua proposta, trazendo importantes reflexões sobre a normalidade e o patológico, tendo como referência o modelo desenvolvido por Eric Fromm em seu livro *A patologia da Normalidade*.

O autor detalha o constructo patologia normal/normalidade patológica mostrando as relações entre a sociedade normal e a psicologia normal; psicopatias ou distúrbios psicológicos; psicologia anormal; a destrutividade relativa ao normal-patológico e o comportamento anormal extremo; tratamento/intervenção psicológica; saúde psicológica; políticas e ações políticas para a melhoria da saúde psicológica e biológica. Sua proposta me parece se aproximar de muitas questões presentes nos capítulos anteriores, ajudando a sintetizar alguns processos estudados, já que no modelo médico cultural 'o que é normal é, na verdade, o patológico em várias formas', assim, a normalidade patológica, segundo o autor, se refere aos fenômenos psicológicos e socioculturais simultaneamente, em que 'as condições sociais são a base para a patologia psicológica e física, bem como para a saúde e os possíveis tratamentos'. Por outro lado, pode gerar muitos embates, polêmicas e mesmo discordâncias. Durante a leitura do texto me perguntava: se o modelo cultural implica considerar todos os processos, dimensões e determinações que estão na base do processo saúde-doença, trazendo a dialética patologia normal/normalidade patológica, por que nomeá-lo como modelo médico?

Após finalizar a leitura desta coletânea e elaborar uma pequena síntese do material, vejo um trabalho coletivo de potencialidade evidente, realizado por diversas mãos, mentes e corações, que percorrem o mesmo caminho e buscam, com suas pesquisas e reflexões, trazer mais luz e acúmulos para a Psicologia Histórico-Cultural em suas relações com diversos campos do conhecimento.

E, enquanto escrevo essas palavras, leio *O diário do hospício* de Lima Barreto e uma passagem de seus escritos martela em minha mente, sintetizando, a meu ver, os limites escancarados das concepções predominantes do processo saúde-doença e da psiquiatria:

Por que a riqueza, base de nossa atividade, coisa que, desde menino, nos dizem ser o objeto da vida, da nossa atividade na terra, não é também a causa da loucura?
Por que as posições, os títulos, coisas também que o ensino quase tem por meritório obter, não é causa de loucura? (Barreto, 2017, p. 56).

Encerro convidando a todos, estudiosos ou não da Psicologia Histórico-Cultural, a percorrer esta coletânea, sem pressa, com as necessárias paradas e reflexões para perceber as tantas e intensas questões do nosso dia a dia que aqui estão colocadas.

Referências

- BARRETO, L. Diário do hospício. In: _____. **Diário do hospício e o cemitério dos vivos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 29-113.
- BREILH, J. **Epidemiología crítica**: ciencia emancipadora e interculturalidad. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2003.
- FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. São Paulo: [s. n.], 2013. 76p.
- LAURELL, A. C. Primeira parte. In: LAURELL, A. C.; NORIEGA, M. **Processo de produção e saúde**: trabalho e desgaste operário. São Paulo: Hucitec, 1989. p. 20-144.
- LAURELL, A. C. A saúde-doença como processo social. **Revista Latinoamericana de Salud**, v. 2, p. 7-25, 1982. Disponível em: [https://unaras2.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/6126/mod_resource/content/1/Conteudo_online_2403/un01/pdf/Artigo_A_SAÚDE-DOENCA.pdf](https://unuras2.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/6126/mod_resource/content/1/Conteudo_online_2403/un01/pdf/Artigo_A_SAÚDE-DOENCA.pdf). Acesso em: 18 mar. 2019.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. M. P. Villalobos. São Paulo: Ícone: Edusp, 1988.
- NUNES, E. D. A doença como processo social. In: CANESQUI, A. A. (org.) **Ciências sociais e saúde para o ensino médico**. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2000. (Saúde em debate).
- SCLIAR, M. História do conceito de Saúde. **Physis**: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 1, n. 17, p. 29-41, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a03.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2016.
- VYGOTSKI, L. S. Historia del desarollo de las funciones psíquicas superiores. [1931]. In: _____. **Obras escogidas**: historia del desarollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

¹ Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP, docente do Departamento de Neurologia, Psicologia e Psiquiatria e do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Faculdade de Medicina, Unesp - Botucatu. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa 'Psicologia Histórico-Cultural e Saúde Coletiva'. E-mail: suelitfmartin@gmail.com

Apresentação

A ideia deste livro nasce da proposta de compilação de estudos realizados, os quais reunidos procuram pôr em relevo aquilo que Vigotski (1997) denominou de integração de duas linhas de investigação: a genética e a patológica. Os primeiros capítulos procuram explorar o curso normal do desenvolvimento em suas especificidades: apresentando a gênese de determinadas funções psíquicas e suas transformações ao longo da vida, como as emoções e a memória lógica, ou explorando aspectos da periodização do desenvolvimento, como a primeira infância, a idade pré-escolar e escolar. Já a segunda metade dos capítulos aborda temáticas voltadas ao binômio saúde-doença, desde aspectos mais gerais de sua produção social na sociedade contemporânea até a medicalização da infância e, por fim, especificidades como o uso abusivo de álcool e a esquizofrenia.

Buscou-se, com o encadeamento dos capítulos, demonstrar a tese vigotskiana de que o curso normal do desenvolvimento explica o patológico e vice-versa e, principalmente, que este curso se dá a partir da apropriação dos instrumentos e signos dispostos no meio social, no interior das relações (des) humanas. Por isso, Vigotski (1997) aponta que a constituição dos sistemas psicológicos (relação com o substrato cerebral) se dá por três etapas: a interpsicológica, a extrapsicológica e a intrapsicológica. A primeira refere-se às ações compartilhadas entre crianças e adultos, mediada por instrumentos e signos; na segunda passa-se a utilizar os recursos antes dispostos na ação compartilhada com os outros, como formas externas de regulação do comportamento e do psiquismo; e, por último, atua-se apenas a partir de um sistema internalizado de conexões intracorticiais ou intrapsíquicas, de caráter consciente. Essa compreensão, necessariamente, nos remete à análise das relações societárias e seu influxo sobre o desenvolvimento da personalidade para explicarmos o binômio saúde-doença.

Como diz Vigotski (1997), não interessa somente o pensamento, a memória, a atenção, ou qualquer outra função tomada isoladamente ou em si mesma, mas sim o que o ser humano é capaz de fazer com estas funções, isto é, que papel elas desempenham em sua vida real ou concreta: "Quantas inteligências estéreis existem que não produzem nada! Quantas inteligências que pensam, mas não atuam!" (Vigotski, 1997 p. 91). A partir de Spinoza, o autor destaca a importância de se compreender como se constitui esse sistema psicológico em que o todo guarda relação com a unidade, evidente na existência de individualidades humanas, em que se apresenta o grau máximo de perfeição ética e a mais formosa vida espiritual. Para Vigotski (1997) esse fato não se refere à existência de Deus ou à perfeição da natureza, mas é necessário explicar cientificamente a existência de pessoas "cuja vida é um modelo de subordinação a um fim, que tem mostrado na prática que isso é possível" (Vigotski, 1997, p. 92).

Por outro lado, os postulados vigotskianos nos remetem a uma análise sistemática da sociedade contemporânea e às suas formas veladas ou explícitas de alienação, responsáveis pelo que o autor denomina de corrupção da personalidade humana (Vigotski, 2007). O adoecimento e sofrimento psíquico são expressões do esfacelamento da teia social, do acirramento da luta de classes e das ideologias alienadoras que conduzem à internalização pelo sujeito de que ele é o único responsável pelo seu desenvolvimento ou pelo seu sofrimento. A meritocracia e a ideia de que o sujeito se puxa do pântano com o cavalo pelos próprios cabelos (como na história do Barão de Munchausen) é a máxima de uma sociedade cada vez mais excludente, competitiva e que inviabiliza condições mínimas de existência para a maioria dos seres humanos, garantindo a poucos o privilégio de usufruto das riquezas produzidas coletivamente.

As características das relações sociais de produção no atual estágio do capitalismo, cada vez mais opressoras, desqualificadoras, despersonalizadoras, que geram sofrimento e adoecimento psíquico², têm produzido um aumento substantivo de suicídios nas mais diversas faixas etárias. Para muitos, acabar com a própria vida tem sido a única forma de alívio, como atestam as estatísticas da OMS de que a cada 40 segundos uma pessoa se suicida no mundo (Gelbert, 2015), matando mais jovens no mundo do que outras doenças (Perasso, 2015) e sendo o Brasil o oitavo país nas Américas em índice de suicídio (Fiocruz, 2014). Com relação à depressão, os índices expostos em sites e revistas de grande circulação não são menos assustadores, por exemplo, em 2013 o Ibge divulgou uma pesquisa apontando que 10,2% dos brasileiros com mais de 18 anos que estavam fora do mercado de trabalho (desempregados) tinham algum tipo de depressão (Oliveira, 2016). A depressão é também fonte de preocupação para a Organização Mundial da Saúde (OMS) nos aponta de acordo com Lucena; Versolato (2014), o Brasil o país com maior prevalência e a maior causa de doença entre jovens de 10 a 19 anos (Milhorance, 2014).

Soma-se ao exposto anteriormente o consumo abusivo de álcool e as psicoses, dentre elas a esquizofrenia. Os problemas relacionados à saúde mental estão em quinta posição no ranking das dez principais causas de incapacidade no mundo, conforme a Agencia Brasil (Transtornos, 2010), e a organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) mostra que o Brasil tem a quinta maior taxa de morte pelo consumo de álcool nas Américas (Eberspächer, 2014).

Mais do que divulgar as taxas alarmantes referentes ao sofrimento e adoecimento psíquico da poluição mundial e brasileira, que somadas aos índices de medicalização da sociedade atestam uma corrosão social sem precedentes numa sociedade com tamanho desenvolvimento tecnológico, faz-se necessário avançar na análise cuidadosa e criteriosa desse fenômeno. Entendê-lo em suas múltiplas relações é fundamental para que se consiga pensar formas de enfrentamento para além dos encaminhamentos meramente

adaptacionistas, que compreendem a sociedade como ‘funcional’ e o indivíduo como ‘disfuncional’. Esse é um dos grandes desafios que este livro se propõe a enfrentar e por isso os primeiros cinco capítulos darão destaque ao curso normal do desenvolvimento. O primeiro capítulo, escrito por Giselle Modé Magalhães, enfatiza o desenvolvimento psíquico na primeira infância e o papel do ensino, e o segundo capítulo, de autoria de Adriana de Fátima Franco, Alvaro Marcel Palomo Alves e Fernando W. Mendonça, dá sequência discutindo a importância dos jogos de papéis na idade pré-escolar. O terceiro capítulo, escrito por Leandro Carmo Souza, focaliza o processo de alfabetização, a aquisição da linguagem escrita na transição da idade pré-escolar para o ensino fundamental e se alinha com a discussão empreendida no quarto capítulo, de autoria de Eloisa Atsue Tanaka Beppu, que trata do desenvolvimento da memória lógica na educação escolar, demonstrando a vinculação entre a formação de conceitos e o salto qualitativo que essa opera no âmbito da memória. Finalizando este primeiro bloco que abrange o curso normal do desenvolvimento, o quinto capítulo, de Renata da Silva, destaca o desenvolvimento emocional, desde a primeira infância até a adolescência, demonstrando a importância das apropriações culturais para esse processo.

A partir do sexto capítulo, que apresenta a problemática hojeposta referente aos diagnósticos de TDAH e a medicalização da infância (de autoria de Silvana Calvo Tuleski, Adriana de Fátima Franco, Fernando W. Mendonça, Rogério de Leon Pereira, Nádia Mara Eidt e Marcelo Ubiali Ferracioli), o livro traz ponderações e reflexões acerca de especificidades do campo da saúde mental. Nessa direção, o capítulo sete, de autoria de Paulo Sérgio Pereira Ricci, trata da avaliação neuropsicológica e seu emprego no campo da Psicologia. O capítulo oito, de Maria Aparecida Santiago da Silva, enfoca o sofrimento e adoecimento psíquico, considerando os estudos pertinentes à Patopsicologia experimental elaborado por Bluma Ziegarnik, que é aprofundado no capítulo nove, de Flávia Gonçalves da Silva, demonstrando como essa perspectiva teórica auxilia na compreensão do sofrimento ocasionado pelas formas alienadas que assume o trabalho na sociedade capitalista. Na sequência, o décimo capítulo problematiza o consumo de álcool na sociedade capitalista (autoria de Renata Jacintho Siqueira de Moraes); o capítulo onze, as concepções hegemônicas acerca da esquizofrenia e como essa pode ser compreendida pelo enfoque histórico-cultural (de autoria de Melissa Rodrigues de Almeida, Bruno Peixoto Carvalho e Silvana calvo Tuleski). Por fim, o décimo segundo capítulo, escrito por Carl Ratner, fecha a discussão empreendida no livro, abordando o modelo médico sociocultural da patologia e da saúde, em contraposição crítica aos modelos hegemônicos de ênfase biomédica. Do exposto, fica evidente que o conteúdo contemplado em todo o livro é ao mesmo tempo denso e instigante, pois desafia o leitor a romper com as concepções predominantes no campo da educação e da saúde.

Silvana Calvo Tuleski

Adriana de Fátima Franco

(Organizadoras)

Referências

- EBERSPÄCHER, G. Brasil é o quinto país em mortes pelo consumo de álcool nas américas. **Gazeta do Povo, Caderno Saúde**, 16 fev. 2014. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/saude/brasil-e-o-quinto-pais-em-mortes-pelo-consumo-de-alcool-nas-americas-es17dl2jj6zqzutuis2xiu0cu/>. Acesso em: 22 mar. 2019.
- FIOCRUZ. Suícidio: pesquisador comentam relatório da OMS, que apontam altos índices no mundo. **Informe Ensp**, 12 set. 2014. Disponível em: <http://portal.fiocruz.br/pt-br/content/suicidio-brasil-e-8o-pais-das-americas-com-maior-indice>. Acesso em: 20 mar. 2019.
- GELBERT, L. OMS: suicídio causa uma morte a cada 40 segundos no mundo. **EBC**, 10 set. 2015. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/saude/2015/09/oms-suicidio-causa-uma-morte-cada-40-segundos-no-mundo>. Acesso em: 20 mar. 2019.
- LUCENA, R.; VERSOLATO, M. Depressão já é a doença mais incapacitante, afirma OMS equilíbrio e saúde. **Folha de São Paulo**, 17 dez./2014. Equilíbrio e Saúde. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/equilibriosaude/2014/12/1563458-depressao-ja-e-a-doenca-mais-incapacitante-afirma-a-oms.shtml>. Acesso em: 20 mar. 2019.
- MILHORANCE, F. Depressão é principal doença da adolescência: muitos jovens ficam sem diagnóstico, pois sinais se parecem com problemas típicos da idade, dizem especialista. **O Globo**, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/saude/depressao-principal-doenca-da-adolescencia-12588925>. Acesso em: 22 mar. 2019.
- OLIVEIRA, N. Pesquisa: depressão atinge 10,2% dos brasileiros desempregados. **Agência Brasil**, 30 jun. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-06/pesquisa-diz-que-depressao-atinge-uma-em-cada-10-pessoas-sem-emprego>. Acesso em: 20 mar. 2019.
- PERASSO, V. OMS: suicídio já mata mais jovens que o HIV em todo o mundo. **BBC Brasil**, 22 set. 2015. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150922_suicidio_jovens_fd. Acesso em: 22 mar. 2019.
- TRANSTORNOS mentais Atingem 23 milhões de pessoas no Brasil. **Agência Brasil**, 28 jun. 2010. Disponível em: <http://saude.ig.com.br/transtornos-mentais-atingem-23-milhoes-de-pessoas-no-brasil/n1237686125917.html>. Acesso em: 22 mar. 2019.
- VYGOTSKI, L. S. Sobre los sistemas psicológicos. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** Madri: Visor, 1997. p. 71-93. v. 1.

² Ao longo deste livro vários conceitos são utilizados, no âmbito da saúde mental, para retratar os processos que indicam alterações na vida e atividade psíquica do ser humano, tendo em vista que a terminologia está implicada em condições históricas que levaram a sua constituição, como será exposto no cap. VIII. No presente livro, há o uso do termo 'sofrimento psíquico', mas, com muita frequência, também é utilizado o termo 'adoecimento psíquico' que, inicialmente, pode remeter a uma lógica biomédica. No entanto, é necessário assinalar que aqui é entendido como uma condição mais comprometida no que se refere à atividade e vida humanas, a partir de determinantes históricos, sociais e singulares da pessoa, essa, um ser social. No capítulo XI os autores fazem a opção pelas expressões 'sofrimento psíquico' e 'desorganização psíquica', por contemplarem uma concepção mais ampla e totalizante, problematizando o modelo biomédico, associado ao termo 'doença mental', e a perspectiva multicausal relacionada ao termo 'transtorno mental'. Entende-se não haver contradição com relação ao emprego desses termos, uma vez que ao longo de todas as argumentações contidas neste livro evidencia-se a determinação social tanto dos processos de saúde quanto de adoecimento (físico ou psíquico). O sofrimento e a desorganização psíquica podem ser tomados como graus diferenciados de um mesmo processo, o qual tem por base a mesma determinação geral.

Capítulo I

DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: APONTAMENTOS PARA O ENSINO NESSA FAIXA ETÁRIA

Giselle Modé Magalhães

Introdução

O objetivo do presente capítulo é compreender o desenvolvimento psíquico da criança na Primeira Infância, a fim de que tal compreensão possa instrumentalizar o professor de educação infantil a promovê-lo por meio do ensino. Desta forma, nossa primeira tarefa consiste justamente na compreensão da categoria atividade como representativa da totalidade sintética, isto é, como unidade mínima de análise do desenvolvimento psíquico.

Segundo Pasqualini (2016), a categoria atividade representa a totalidade na explicação do psiquismo individual, uma vez que é determinada pelas condições objetivas concretas de cada momento histórico e é por meio dela que é possível o desenvolvimento do indivíduo. Ora, se a atividade é o modo pelo qual o indivíduo se insere na realidade concreta, então é ela a totalidade que comprehende tanto as condições concretas objetivas quanto as capacidades psíquicas de cada indivíduo. A clareza da categoria atividade como mediação do desenvolvimento psíquico já nos remete à imprescindível compreensão do psiquismo como unidade contraditória entre estrutura orgânica e imagem subjetiva da realidade, ou seja, correlaciona os fenômenos psíquicos ao mundo material.

Nessa direção, o estudo do homem concreto nos leva a afirmar o psiquismo como “ao mesmo tempo, estrutura orgânica e imagem subjetiva da realidade” (Martins, 2013, p. 31). Isso significa dizer que, com o aporte da psicologia soviética, vislumbramos estudar a gênese e o desenvolvimento dos fenômenos psíquicos sem isolá-los da existência concreta dos indivíduos, sem isolá-los das atividades por eles desenvolvidas em determinado momento histórico particular e universal. Ora, a percepção é a percepção de um indivíduo inserido em uma realidade concreta por meio de sua atividade; assim como a atenção, a memória, a sensação, o pensamento, a linguagem, a imaginação e os afetos. Não é possível analisar nenhuma das funções psíquicas descoladas da concreticidade histórico-social que a desenvolveu no plano do indivíduo.

É o princípio da contradição entre psiquismo e mundo material que garante o movimento da realidade como preconizado pela lógica dialética³. Nesse sentido, para compreender o desenvolvimento da atividade da criança na primeira infância, há que se entender o movimento de internalização da realidade objetiva, ou o processo pelo qual a cultura passa a fazer parte do psiquismo humano, pois é com essa compreensão que poderemos promover o desenvolvimento psíquico nesse período em suas máximas expressões, sem perder de vista que tal desenvolvimento é fruto da articulação do ensino e dos processos de aprendizagem.

Como nos apresenta Martins (2013), Vigotski alicerçou essa questão em seus estudos propondo que o desenvolvimento humano se orienta por duas linhas de conduta que, embora distintas, se entrecruzam e se influenciam mutuamente, quais sejam, a linha do desenvolvimento orgânico (‘funções psicológicas elementares’) e a linha do desenvolvimento cultural (‘funções psicológicas superiores’). Se não compreendemos o processo dialético entre o organismo biológico e a cultura historicamente determinada, não podemos compreender o desenvolvimento dos comportamentos complexos, tipicamente humanos, pois não se trata de uma especialização biologicamente determinada do cérebro; pelo contrário, Vigotski demonstrou que somente a base biológica não assegura, por si mesma, a expressão dos comportamentos complexos, mas sim a atividade social e histórica em sua essência, a qual promove o desenvolvimento do cérebro (Martins, 2013).

E esse processo dialético de complexificação pela atividade social dá-se desde o início da vida, o que significa dizer que desde o nascimento ocorrem transformações orgânicas subordinadas às transformações culturais, ao mesmo tempo em que estas últimas também se produzem no processo. O desenvolvimento da criança implica uma requalificação de seus comportamentos, processo que não se dá naturalmente, mas sim à medida que um novo comportamento, em função e estrutura, é requerido na atividade da criança. No entanto, o simples contato da criança pequena com o objeto não proporciona que ela se aproprie das qualidades humanas que o objeto carrega. É por essa razão que afirmamos ser este um processo ativo, que, no âmbito da educação escolar, deve ser intencionalmente organizado. Os objetos vão requalificar as ações da criança somente à medida que ela se apropriar da humanidade contida neles, somente à medida que ela compreender a função social daqueles objetos. Como aponta Vygotski (2000), o objeto é um instrumento que sintetiza relações sociais e conhecimentos, os quais são levados ao indivíduo quando se apropria de sua função.

A compreensão do processo de apropriação das funções dos objetos pelas crianças requer a compreensão do conceito de signo (instrumento psicológico) na obra de Vigotski. Com o intuito de analisar os signos enquanto instrumento psicológico, o autor recorre ao conceito marxiano de ferramenta. De acordo com Vygotski (2000), os conceitos de ferramenta e signo precisam ser analisados sob três aspectos distintos, quais sejam, suas semelhanças, suas diferenças e suas convergências. Assim, ferramenta e signo podem ser

considerados similares por ambos fazerem parte de um conceito mais geral que é a atividade mediadora, ambos possuem função mediadora⁴ na atividade do indivíduo: assim como a ferramenta reconfigura as relações de trabalho, o signo reconfigura as funções psíquicas.

Ferramenta e signo, no entanto, apresentam orientação distinta, uma vez que a ferramenta orienta-se para o meio externo e o signo orienta-se para o meio interno. Conforme o autor, a ferramenta “é o meio da atividade exterior do homem, orientada a modificar a natureza”; já o signo é o meio que o homem possui para influenciar a própria conduta e a dos outros, ou seja, “é um meio para a sua atividade interior, dirigida para dominar o próprio ser humano” (Vygotski, 2000, p. 94, tradução nossa).

Vygotski (2000) apresenta o ponto psicológico de convergência real entre ferramenta e signo, que também encontra amparo nos estudos de Marx, segundo os quais o homem, ao transformar a natureza, transforma a si próprio. A ferramenta que modifica a atividade externa é também um signo que modifica a atividade interna, pois apresenta um significado social. A própria atividade externa apresenta um significado social que funciona como instrumento psicológico ou como mediação para o desenvolvimento do psiquismo. Como afirma Vygotski,

[...] o domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza. [...] A aplicação de meios auxiliares e a passagem pela atividade mediadora reconstrói pela raiz toda a operação psíquica à semelhança de como a aplicação das ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas (Vygotski, 2000, p. 94-95, tradução nossa).

Ora, podemos pensar rapidamente nos instrumentos de caça e de plantio que reconfiguraram o modo de produzir a própria sobrevivência dos homens que viviam em comunidades primitivas, modificando, evidentemente, os processos psíquicos desses indivíduos, já que os instrumentos carregam em si os signos. Assim, todos os instrumentos produzidos historicamente pela humanidade tiveram essa função de também produzir mudanças nas relações sociais e, consequentemente, na significação captada pelo psiquismo humano. As ferramentas reconfiguram as relações de trabalho e vêm ao encontro de ampliar o domínio do homem sobre a natureza; assim, os signos que as ferramentas carregam reconfiguram o psiquismo humano, possibilitando, ao mesmo, novos domínios sobre a natureza.

Segundo Martins (2013), ao discorrer sobre o ‘ato instrumental’, Vigotski inicialmente comprovou que a utilização de signos transforma qualitativamente a relação sujeito-objeto, à medida que passa a ser o corpo material de uma imagem de coisas que são exteriores, revelando a existência de tal objeto, e, sendo assim, permite que o homem se relate com a realidade objetiva sem ser de forma imediata e empírica, como acontece com os animais. A mediação dos signos permite que o homem deixe de ser refém de suas necessidades orgânicas e das circunstâncias momentâneas e passe a transformar a realidade, já que opera no mundo pela mediação do universo simbólico presente em seu cérebro. Com os signos o homem amplia as possibilidades de compreensão dessa mesma realidade, ampliando também a capacidade de resolução de problemas e o autocontrole da conduta, característica eminentemente humana.

O estudo dos signos é tão importante na obra de Vigotski que, posteriormente, o autor passou a estudar a complexidade do processo de significação, e encontrou, pelo ‘método de análise por unidade’, “na significação do signo o dado essencial para a compreensão do psiquismo como sistema interfuncional, identificando na palavra o *signo dos signos*, isto é, a unidade de análise nuclear no estudo do comportamento complexo” (Martins, 2013, p. 67, grifo do autor).

Isso quer dizer que a palavra passa a ser o signo matricial que conduz o desenvolvimento psíquico, o signo por excelência, no sentido de comportar em suas raízes a função de signo, não pela palavra em si (conjunto de letras associadas a um som), mas sim pelo significado que ela carrega. O domínio gradual da linguagem — palavras e conceitos — promove, conforme Martins (2013), uma intensa reorganização nas funções psíquicas superiores, não de forma isolada, mas em suas relações interfuncionais, processo que tem início na primeira infância.

Segundo a autora, foi a partir dessa constatação que Vigotski ampliou a importância conferida ao emprego de signos em relação às suas proposições acima destacadas, como ato instrumental.

[...] Ao se dedicar à integralidade estrutural do psiquismo, às suas articulações funcionais, verificou que ela não é alheia à esfera das significações e funções que os signos assumem. Os signos e os significados mobilizados nas ações realizadas pelo indivíduo, em sua existência concreta, engendram as rearticulações interfuncionais (Martins, 2013, p. 67).

Dante dessa compreensão, retomamos a lei genética geral do desenvolvimento cultural proposta por Vigotski, segundo a qual todo desenvolvimento que acontece internamente esteve antes nas relações interpessoais. As funções psíquicas superiores foram antes relações sociais que se interiorizaram pela mediação dos signos. Como afirma Leontiev (1978), o psiquismo existe de forma dupla. Primeiramente manifesta-se na atividade, sua forma primária e objetiva de existência; e a segunda forma é a sua manifestação subjetiva, no processo de construção da ideia, da imagem, ou seja, como consciência⁵.

Para retomar e finalizar a discussão acima iniciada sobre as ferramentas e signos, tomamos por base a afirmação de Martins (2013) de que da mesma forma que o emprego de ferramentas possibilita a complexificação da atividade humana, o emprego de signos promove a complexificação das funções superiores em suas inter-relações, e não isoladamente. Portanto, a gênese e a natureza do fenômeno

psíquico não podem ser encontradas no código genético, nem em explicações idealistas do espírito, mas sim no processo dialético natureza-cultura, como afirmou Bakhtin (1992). Para o autor, a subjetividade psíquica localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, na fronteira das duas esferas da realidade. “É nessa região limítrofe que se dá o encontro entre o organismo e o mundo exterior, mas esse encontro não é físico: o organismo e o mundo encontram-se no signo. A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior” (Bakhtin, 1992, p. 49).

Dessa forma, a compreensão da lei geral do desenvolvimento que sustenta os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, qual seja, a de que a cultura é fundante do desenvolvimento psíquico, assim como a compreensão do psiquismo como unidade contraditória entre realidade material e ideal, contradição essa que move dialeticamente o desenvolvimento humano por meio da atividade, faz-se fundamental ao professor de educação infantil, o qual atua diretamente na promoção do desenvolvimento das crianças, já que organiza as atividades das mesmas durante todo o período escolar.

Passemos, então, às especificidades que a lei geral do desenvolvimento apresenta na primeira infância, objeto de estudo desse capítulo.

O desenvolvimento da Atividade-guia na Primeira Infância

Daniil Elkonin (1987), autor russo que estudou a periodização do desenvolvimento humano, denominou de Primeira Infância o período que compreende, aproximadamente, do 1 aos 3 anos de vida. Não cabe neste texto a compreensão do referido estudo em sua complexidade, apenas sinalizamos que Elkonin (1987), a partir do conceito de atividade-guia⁶ elaborado por Leontiev, norteou o problema sobre as forças motrizes do desenvolvimento psíquico. Ele uniu diretamente tal conceito aos princípios de divisão dos estágios, pois a sinalização da passagem de um estágio a outro é precisamente a mudança no tipo dominante de atividade⁷.

Sendo assim, quais são, então, as mudanças significativas que acontecem no desenvolvimento da criança na primeira infância? O que devemos observar enquanto desenvolvimento ‘real’ e desenvolvimento ‘iminentes’⁸? Em outras palavras, quais são as peculiaridades desse período que serão objeto de intervenção do professor de educação infantil?

Tomamos como ponto de partida a compreensão de que a atividade-guia que caracteriza a primeira infância será gestada no primeiro ano de vida, período marcado pela atividade emocionalmente orientada pelo adulto e momento em que o bebê, imerso em uma comunicação sem palavras, conquista grandes mudanças em sua percepção (processos sensoriais) e motricidade. Ao final do primeiro ano de vida espera-se uma mudança na qualidade da comunicação com o adulto, que se traduz pelo surgimento da linguagem autônoma, transição da linguagem pré-verbal⁹ para a verbal, aquisição essa que marca a passagem ao segundo ano de vida, início da primeira infância. Em outras palavras, a criança completa um ano de vida com significativas conquistas sensório-motoras, com a percepção reorganizada e com a formação inicial da linguagem, ou seja, as primeiras palavras.

As conquistas já alcançadas no primeiro ano possibilitarão à criança novas ações e uma nova condição social. As mudanças na atividade da criança representam justamente a objetivação das novas propriedades do desenvolvimento em sua relação com as novas demandas sociais. A criança encontra-se num estado de superação de sua situação social anterior, adentrando na primeira infância e se engajando numa nova atividade que guiará seu desenvolvimento: a ‘atividade objetal-manipulatória’. Em outras palavras, a atividade objetal-manipulatória resulta da atividade de comunicação emocional com o adulto, que se torna subordinada às novas relações da criança com a realidade, ou seja, subordinada às ações com os objetos.

A comunicação emocional com o adulto, segundo Lísina (1987), é a condição mais importante para todo o desenvolvimento psíquico posterior, é ela que proporciona o surgimento de uma comunicação mais complexa, realizada por meio de palavras. Nesse período, o desenvolvimento da linguagem é o elemento que se vincula às novas formações e apresenta-se como premissa para a modificação das relações sociais da criança, reorganizando sua atuação no mundo, seja sua relação com o adulto ou sua relação com os objetos sociais, apresentados a ela pelos adultos.

Pode parecer, então, que essa intensificação da linguagem no início da primeira infância seja a atividade-guia do período, mas, como disse Elkonin (1987), ao observarmos o uso da linguagem pela criança nesse período podemos compreender que é utilizada fundamentalmente para organizar a colaboração dos adultos dentro da atividade objetal conjunta, ou, ainda, pode-se afirmar, segundo o autor, que as ações objetais constituem um meio para organizar a comunicação com os adultos, a comunicação em si está mediatisada pelas ações objetais da criança.

Nas palavras de Cherooglu (2014, p. 111):

A atividade objetal-manipulatória destaca-se das demais como atividade orientadora do desenvolvimento integral da criança pequena justamente por ser a atividade que, adequadamente orientada pelo adulto, requer a realização de operações psicomotoras que estão na iminência de se formarem, subsidiando sua formação à medida que cria a necessidade de que se expressem objetivamente no comportamento infantil.

No bojo da atividade objetal-manipulatória está a formação das funções psicológicas superiores, que ainda

não funcionam na criança em toda a sua complexidade, porém, cabe o destaque para a sua gênese nesse momento do desenvolvimento. Vygotski (1996) aponta que em cada período do desenvolvimento existem funções que estão em condições privilegiadas para sua formação, ocupando o lugar central nesse processo. Conforme o desenvolvimento acontece e produz transformações no ser que se desenvolve, altera-se a qualidade das funções psíquicas e, também, o lugar ocupado por cada uma delas no quadro geral de desenvolvimento.

O autor aponta duas leis fundamentais do desenvolvimento infantil. A primeira refere-se ao desenvolvimento não proporcional e não uniforme das funções psíquicas, ou seja, assim como as partes do corpo, cada idade tem sua função predominante. A segunda lei diz que as funções mais importantes, ou que são mais necessárias no princípio e que servem de fundamento a outras, se desenvolvem antes. Trata-se, então, de compreendermos quais funções estão em destaque na primeira infância, pois esse será o conteúdo fundamental que poderá auxiliar o professor de educação infantil comprometido com o desenvolvimento destas.

O Desenvolvimento da Percepção na Primeira Infância

A ‘primeira infância’ é um período relativamente estável no desenvolvimento, tendo como traço marcante, segundo Vygotski (1996), a dependência da situação objetiva em que se encontra. Cada objeto presente no campo perceptual da criança terá para ela uma valência afetiva (força atraente ou repelente) e incitará a ação da criança. Nesse sentido o autor descreve que a consciência da criança pequena se desenvolve mais diretamente vinculada à percepção. “A dependência da criança do campo visual-direto assinala, provavelmente, a peculiar atividade da consciência da criança na situação dada” (Vygotski, 1996, p. 343).

A centralidade e a importância da percepção para o desenvolvimento global fazem com que essa função atinja um maior grau de desenvolvimento nesse período. É a percepção que serve de fundamento para a complexificação cultural dos demais processos psíquicos, os quais, por sua vez, retroagem sobre ela, requalificando-a.

Martins (2013) nos apresenta a percepção como uma função que reflete o conjunto das propriedades de um objeto ou fenômeno, possibilitando ao indivíduo construir uma imagem unificada desse objeto, tendo, por isso, caráter sintético. Assim como a sensação¹⁰, a percepção apresenta forte vínculo com a formação da consciência. “Sensação e percepção representam os modos primários de reflexo da realidade, pelos quais o homem caminha a partir da apreensão de indícios específicos, advindos do mundo exterior ou interior, em direção à sintetização perceptiva destes” (Martins, 2013, p. 130).

No entanto, a autora afirma que perceber não significa somar partes isoladas dos fenômenos. A percepção é uma função complexa, já que estamos imersos em uma realidade complexa e formada, inevitavelmente, por imagens inteiras. A captação da realidade que será refletida como imagem subjetiva é um trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos, que elaboram uma síntese de sensações isoladas. Com base nos estudos de Luria, Martins (2013, p. 131) descreve o processo perceptivo da seguinte forma:

Em seu início há que se discriminar, do conjunto de estímulos atuantes, aqueles que são básicos ou determinantes, abstraindo, simultaneamente, os indícios secundários. Unificando-se os indícios básicos, a despontarem como figura sobre o fundo ‘despercebido’ (indícios secundários), coteja-se a imagem unificada com conhecimentos prévios acerca do objeto. Havendo coincidência entre ambos, isto é, entre a hipótese perceptual e as informações que chegam ao indivíduo, ocorrerá a identificação, o (re)conhecimento do objeto e a completude do processo perceptual em relação a ele. Em caso contrário, o processo não cessa, determinando novas buscas na solução do problema, frequentemente associadas a uma dissecação sensorial voltada às propriedades do objeto.

Destacamos da citação acima a complexidade da função perceptiva, afastando-a de um processo simples e mecânico. Assim, por estar o desenvolvimento integral profundamente vinculado ao desenvolvimento da percepção, essa função é considerada por Vygotski (1996) como a nova formação central da primeira infância, nova no sentido da complexificação da função, e não quanto a seu surgimento.

Faz-se importante notar que o surgimento de uma nova formação, após um acúmulo quantitativo de pequenas transformações, não aparece totalmente fixado no comportamento da criança de início, dando a impressão ao adulto observador, como afirma Cheroglu (2014), de que ora a nova qualidade existe, ora não existe. Para que possamos compreender essas novas qualidades no processo de desenvolvimento, sejam elas quais forem, é preciso considerar o ponto de partida no desenvolvimento precedente, ou seja, o que já foi conquistado em momento anterior.

Nessa direção, cabe a nós a observação de que já no primeiro ano de vida tem-se o início da unidade sensorial e motora, porém, segundo Vygotski (1996), é na primeira infância que essa unidade irá se complexificar de modo a orientar o desenvolvimento da consciência da criança. As ações com o objeto encontram-se na dependência da relação direta e presencial com ele, ou seja, a criança percebe o objeto e de imediato intenta tocá-lo, perceber e agir são considerados um ato contínuo.

Mas essa unidade da percepção com a ação, nesse momento, não se separa da afecção do objeto, como já pontuado acima. Vygotski (1996) relata que ainda não há diferenciação entre a percepção e o afeto nesse momento do desenvolvimento, o que transforma o perceber e agir em um ato contínuo, a criança ainda não

consegue atuar sem estar diretamente comprometida com a atração afetiva que o objeto lhe impõe. Em outras palavras, a atividade da criança nesse momento condiciona-se ao afeto — atração ou repulsa — que os objetos presentes lhe incitam por meio de sua percepção emocionalmente orientada. Nesse período, “a percepção e o sentimento formam uma unidade indissolúvel” (Vygotski, 1996, p. 343).

Ora, não podemos deixar de ressaltar que o afeto também se desenvolve e se organiza por meio de relações sociais, o que novamente pontua a natureza histórica e cultural dos processos analisados. Martins (2013) pontua que, para a compreensão da percepção já desde o início do seu desenvolvimento, essa função não pode ser compreendida somente em seus ‘aspectos neurosensoriais’, ou seja, como elaborações corticais captadas pelos receptores periféricos (olhos, ouvidos, pele, etc.), mas sim com a inclusão de outros dois elementos importantes.

O primeiro elemento, conforme Martins (2013), comprehende os ‘componentes motores’, que participam ativamente da discriminação dos indícios básicos dentre os indícios difusos, como apresentado acima. Movimentar o objeto, apalpar, inclinar o corpo na direção do objeto, movimentar os olhos, entre outras inúmeras possibilidades de ações, são estratégias que podem auxiliar o ato perceptual e ajudam a discriminar o que é básico do que é secundário ao objeto percebido, especialmente quando o objeto é novo ou exige uma percepção mais complexa.

O segundo elemento apresentado pela mesma autora refere-se à ‘experiência passada’ do sujeito, uma vez que o ato perceptivo irá, primeiramente, estabelecer relações entre as informações que chegam e as informações que já estão disponíveis ao sujeito. Nesse sentido, Martins (2013) conclui que, ao mesmo tempo em que a percepção resulta do trabalho de análise e síntese, ela também precisa de comparações para localizar o objeto ou fenômeno percebido nas experiências prévias, o que aproximará, ao longo do desenvolvimento, a percepção tanto dos processos de pensamento como dos processos de linguagem. Eis aqui a importância da conquista da linguagem pela criança, que irá reconfigurar gradual e substancialmente a sua percepção.

O vínculo da percepção com as experiências passadas, em especial, justifica a dependência da criança da situação presente. Diferentemente de idades posteriores, segundo Vygotski (1996), a criança na primeira infância não traz à situação presente muitos conhecimentos prévios sobre outras coisas, não há nada além da situação que possa despertar a sua atração, o que revela o importante papel que desempenham as próprias coisas, objetos concretos, dentro da situação.

Nessa direção, ressaltamos novamente o caráter cultural da percepção e também de todo o desenvolvimento, uma vez que tais objetos que promovem as operações motoras da criança no ato de perceber possuem significado, função e designação sociais. Além de destacar que as experiências vividas pela criança, que reorganizam sua percepção, estão inseridas na trama de relações sociais da qual ela faz parte.

Martins (2013) destaca que, nesse momento do desenvolvimento, ainda não há atuação de outras funções psíquicas sobre a percepção, tais como atenção, memória, pensamento, etc., pois tais processos encontram-se ainda fusionados e indiferenciados. Há um estado de imersão das demais funções na percepção durante a primeira infância, o que pode ser melhor compreendido quando se considera o caráter sistêmico da consciência, ou seja, os processos psíquicos que a formam são interdependentes, e o fato de um sobressair em determinado período não significa que o mesmo seja independente. Os processos psíquicos atuam em conjunto e são reciprocamente determinados, sendo que as diferenciações e especializações acontecerão ao longo do desenvolvimento do indivíduo no bojo de sua atividade social.

Em síntese, quando pensamos no desenvolvimento da percepção da criança na primeira infância, não podemos perder de vista que ela é afetada pelos objetos e, ao mesmo tempo, direciona os processos motores da criança. Se estamos observando a unidade ‘percepção afetiva-ação’, há que se observar de que forma os objetos disponibilizados pelos educadores afetam a percepção da criança, levando-a a agir atraída ou repelida por eles. Se os objetos são sociais por natureza e carregam em si relações humanas, torna-se necessário que o adulto organize a relação das crianças com eles, refletindo sempre sobre a qualidade de tal mediação no desenvolvimento psíquico. Fica, então, a questão: quais objetos disponibilizar para uma criança na primeira infância que desenvolverá sua percepção e ação afetivamente orientada por eles?

Vejamos, então, o desenvolvimento das demais funções nesse período do desenvolvimento, assim como a requalificação de todas com o surgimento da linguagem e dos processos de generalização.

O desenvolvimento da Memória, do Pensamento, da Atenção e da Linguagem na Primeira Infância

Tendo compreendido que as funções psíquicas encontram-se fusionadas e indiferenciadas durante a primeira infância, há que se destacar, segundo Vygotski (1996), que todas as funções infantis estão imersas inicialmente na percepção. É por meio da atividade-guia que a criança vai desenvolvendo as suas funções psíquicas e estabelecendo relações mais complexas com a realidade.

Como aponta Elkonin (1969), a criança vai manejando os objetos e adquirindo novos conhecimentos e novas habilidades, que possibilitam um desenvolvimento em um nível mais alto, o qual, por sua vez, permite

a sua participação em uma experiência mais complicada e o estabelecimento de relações mais complexas com a realidade.

Com relação à memória, Vygotski (1996) destaca que durante os três primeiros anos de vida, em média, ela se manifesta como reconhecimento de uma dada situação. Isso significa dizer que a memória, à medida que integra a percepção ativa da criança, auxilia no reconhecimento da situação presente, mas não funciona como recordação ativa, não como lembrança de algo que não está presente, motivo pelo qual se tornam raras as lembranças dessa época da vida. A memória se realiza na percepção ativa (reconhecimento) e manifesta-se como um momento determinado no próprio ato de perceber, sendo a continuação e o desenvolvimento desse mesmo ato perceptivo.

Assim também se faz o pensamento da criança, vinculado à situação presente, às percepções imediatas da criança pequena. Se não há recordações ativas, o pensamento, conforme Vygotski (1996), vem a ser a reconstrução prática visual-direta da situação dada, de sorte que o pensamento subjuga-se completamente ao campo perceptual. Pensar é atuar! E a criança atua nas afecções de seu imediato. A imagem subjetiva da realidade nesse momento, afirma Vigotski (2001), é um emaranhado de representações que se ligam de modo casual, assistêmático e subjetivo, o que faz o autor definir o pensamento nos primeiros dois anos de vida como ‘sincrético’, ou seja, um agrupamento sincrético de imagens captadas sensorialmente.

No entanto, o autor afirma que, na primeira infância, à medida que a criança começa a falar e falam com ela do que ela vê, ela vai denominando as coisas e estabelecendo relações entre estas e suas funções sociais, dando início a um processo de generalização, máximo desenvolvimento do pensamento nesse período. Segundo Martins (2013, p. 168), “no plano das percepções, toda captação é particular, mas, no plano das designações, isto é, das representações por meio de signos, toda percepção se converte em generalização”. Isso significa dizer que a palavra liberta o homem de seu campo sensorial imediato, o que permite o desenvolvimento do pensamento, que passa a estabelecer conexões baseadas em vínculos reais e objetivos entre as imagens, formando complexos (estruturas mínimas de generalização), motivo pelo qual Vigotski (2001a) denomina essa etapa do pensamento de ‘pensamento por complexos’¹¹, conteúdo que será abordado nos próximos capítulos do presente livro.

Dante de tais afirmações sobre a complexificação do desenvolvimento, faz-se fundamental a compreensão do papel da linguagem, função de extrema relevância no desenvolvimento interfuncional, da qual o adulto é portador. Como nos mostra Vygotski (1996), de todos os processos psíquicos que estão em desenvolvimento nesse período, a linguagem é o que mais requalifica e reorganiza a percepção infantil, fato que a coloca em destaque no esquema ilustrativo apresentado acima. Isso significa dizer que a internalização da linguagem pela criança transforma profundamente a sua percepção e, consequentemente, o seu desenvolvimento global. Tal fato justifica-se porque o domínio da linguagem possibilita à criança mudanças em suas relações sociais com o adulto e com os objetos sociais apresentados a ela por ele.

Como a atividade objetal só é possível pela mediação do adulto, é essa atividade que cria a necessidade na criança de estabelecer uma comunicação mais efetiva com o adulto, por meio da linguagem. A percepção alterada pela linguagem possibilita à criança conhecer novos aspectos da realidade, novas propriedades dos objetos, ainda desconhecidas, além de reconfigurar também os demais processos psíquicos, tais como atenção, memória e pensamento. À medida que a criança domina as ações com objetos e apresenta um desenvolvimento intenso da linguagem, passa a ter lugar a formação de todos os processos psíquicos e, consequentemente, o desenvolvimento da personalidade da criança.

A primeira função da linguagem no desenvolvimento da criança, segundo Vygotski (1996), é a indicadora, ou seja, a palavra indica um determinado objeto. Na medida em que a linguagem atua como indicação, possibilita a formação da atenção, na iminência de desenvolver-se nesse período. Em outras palavras, a linguagem permite a especialização da atenção, que, por sua vez, amplia o desenvolvimento da percepção e demais processos psíquicos a ela subordinados. Segundo Vygotski (1996), a palavra é, em princípio, uma indicação para a criança, o significado da palavra e as novas conexões a ele possíveis são desenvolvidos posteriormente.

Tal fato também é destacado por Martins (2013, p. 171), ao afirmar que inicialmente o desenvolvimento da linguagem ocorre por uma “conexão externa entre palavra e objeto, e não uma conexão interna entre signo e significado”. No entanto, a função indicadora garante o enriquecimento da percepção da criança à medida que direciona sua atenção para algo a ser percebido.

Dessa forma, destaca-se que o adulto coloca em foco aspectos do objeto ou apresenta novos objetos para a criança que não seriam por ela percebidos voluntariamente, já que sua percepção, nesse período, está emocionalmente orientada. Não se trata de simplesmente mostrar objetos à criança, mas sim de apresentar as funções sociais deles. Conforme o adulto indica os objetos, ele está orientando intencionalmente a atenção da criança e ensinando-a a fazer isso, de forma que futuramente ela possa dominar a sua própria atenção. Ou seja, é com a mediação do adulto que a criança vai criando condições e capacidades para ela mesma denominar os objetos por meio de palavras, indicando para o adulto o seu interesse e agindo sobre o comportamento dele (Martins, 2013).

O adulto não só denomina os objetos para a criança, mas também apresenta modelos de como atuar com os objetos, o que também promove na criança a necessidade de se comunicar com o adulto. À medida que a criança começa a nomear os objetos, ela passa a destacá-los do amálgama da percepção difusa sobre o

ambiente imediato, ou seja, ao nomear um objeto a criança pode percebê-lo como algo singular que integra uma situação. No entanto, como já destacado anteriormente, o uso da palavra no início da aquisição da linguagem pode representar uma relação externa da criança com o som, ou, como apresentado por Martins (2013), com a face fonética da palavra, verbal, sem ainda representar uma conexão com o significado que a palavra carrega. É com o desenvolvimento da linguagem que, segundo Vygotski (1996), paulatinamente, a função representativa das palavras vai aparecendo e elas passam a substituir o objeto percebido em sua ausência, a palavra passa a ser um representante do objeto tanto na fala quanto no pensamento.

Esse processo no qual a palavra deixa de ser somente uma extensão do objeto e passa a ser responsável pela conversão da imagem do objeto em signo é apresentado por Martins (2013), e a autora aponta ainda que, para tal, é necessário ao indivíduo abranger em uma mesma imagem cognitiva vários elementos que com ela se relacionam, o que significa dizer que está em jogo a formação embrionária dos equivalentes funcionais dos conceitos e, consequentemente, os primórdios da interconexão entre linguagem e pensamento. Nas palavras de Vigotski (2001a, p. 130):

[...] a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem.

Destacamos dessa citação o salto qualitativo que representa o entrecruzamento do pensamento e da linguagem no desenvolvimento da criança e ressaltamos que esse entrecruzamento dar-se-á entre o significado da palavra e o pensamento. Segundo Martins (2013), o uso da palavra como signo, ou seja, o uso da palavra conforme o seu significado e não como mera extensão do objeto, representa não só a pré-história da linguagem, como também a pré-história do pensamento, já que funde internamente esses dois processos. Está em jogo, nesse momento, tanto a necessidade de comunicação em si como a necessidade da criança de compreender o mundo, à medida que comprehende que o mundo tem nomes e os nomes têm significados. O uso funcional da palavra amplia imensamente o vocabulário da criança nesse período, dando início às interrogações infantis, momento em que a criança passa a tagarelar.

As muitas palavras e frases da criança nesse período do desenvolvimento representam a externalização do pensamento, ou seja, exatamente o momento em que a criança está descobrindo o significado das palavras e do mundo. No entanto, essa fala excessiva e incontrolada não poderá manter-se por todo o desenvolvimento, já que a inserção do indivíduo na atividade social de trabalho exige que ele use a fala de modo adequado ao seu contexto. É nesse sentido que as relações sociais em que a criança está inserida passarão a exigir que a fala se internalize, e, para tal, o processo que teve início interpsíquicamente, no uso conjunto com os adultos, irá passar por um momento de transição, em que, segundo Martins (2013), a criança adota a palavra como signo auxiliar na conversão de operações externas em operações internas. É a fala denominada de egocêntrica, com a qual a criança fala para organizar e orientar o pensamento, como um recurso externo ao que está se interiorizando, e que, na sequência, acontecerá internamente, quando a fala toma a direção interna, intrapsíquica.

Dessa forma, explicita-se que a formação da linguagem entrecruzada com o pensamento reorganiza a percepção, de modo a abrir caminhos para a compreensão do significado social dos objetos e fenômenos que compõem a realidade, e, com isso, podemos compreender, então, o que Vygotski (1996) denominou de percepção semântica, ou seja, a percepção requalificada pelo significado das palavras, segundo a qual o objeto ou os fenômenos da realidade se diferenciam da situação imediata e seus significados sociais passam a ser internalizados pela criança.

Outra ressalva feita por Vygotski (1996) refere-se ao fato de a criança estar se relacionando ativamente com um mundo de fenômenos e objetos complexos, que é o mundo humano, mesmo que ela ainda não tenha consciência de tal complexidade. Sendo assim, afirma Martins (2013), quanto mais desenvolvida a percepção semântica, mais ampla e fidedigna será a imagem subjetiva da realidade objetiva.

A percepção semântica refere-se, conforme Vygotski (1996), ao campo semântico da palavra, ao significado que carrega para além de um som associado a um objeto ou fenômeno, trata-se de uma abstração, de uma generalização. Uma palavra designa uma série de objetos, que passam a ser relacionados pelo uso da palavra; é uma generalização, porque apesar dos objetos apresentarem diferenças entre si, eles são denominados pela mesma palavra. Compreender o objeto como algo que vai além do ato visual direto é tarefa da percepção semântica.

O significado da palavra passa, então, a mediar não só a percepção, como todos os processos psíquicos, já que liberta a criança da dependência da situação visual imediata, rompendo com a unidade sensório-motora. Dessa forma, a percepção semântica, diz Vygotski (1996), irá também gradualmente proporcionar o desenvolvimento da atenção e da memória verbal. Ora, a fala liberta a atenção de seu vínculo com a situação presente, o que significa que, para além do campo perceptivo, criam-se condições para o desenvolvimento do campo simbólico (falar de algo na ausência desse algo), não mais vinculado somente ao perceber fisicamente, a situação presente deixa, portanto, de ser necessária para que se comprehenda ou se conheça determinado objeto ou fenômeno. O campo simbólico atua em unidade com o campo perceptivo, reorganizando profundamente os processos psíquicos, devido ao desenvolvimento da atenção verbalizada, mediada pelo significado das palavras.

O mesmo processo de complexificação da atenção, afirma Vygotski (1996), também vai acontecendo com

a memória, que vai se libertando do campo sensorial imediato. Ou seja, recordar vai deixando de ser mero reconhecimento do vivido e passa a manifestar-se também diante do uso das palavras representativas do universo simbólico culturalmente formado. Ora, o desenvolvimento da percepção semântica proporciona que o registro, o armazenamento e a evocação mnêmicos passem a atender também a orientação das palavras. Em síntese, a formação da linguagem permite que o objeto seja percebido com outra estrutura, e, com isso, altera-se a percepção semântica desse objeto, ou seja, seus significados na estrutura geral da percepção, da atenção, da memória e do pensamento.

No entanto, mesmo com o grande avanço na compreensão dos significados sociais dos objetos, a criança na primeira infância ainda não é capaz de deslocar os significados de um objeto a outro, característica marcante do próximo período do desenvolvimento, o jogo protagonizado, que está sendo gestado na primeira infância e é objeto de estudo do capítulo 2 deste livro.

Relação entre Desenvolvimento e Ensino na Educação Infantil

Tendo compreendido a dinâmica de transmutação das atividades externas, orientadas pelo professor, em atividades internas, que passam a compor a conduta da criança na Primeira Infância, evidencia-se que a qualidade da ação pedagógica faz-se imprescindível para a promoção do desenvolvimento humano. Entendemos que a atividade pedagógica deve ser de fato uma atividade mediadora, no sentido de provocar transformação em ambos os polos da relação. Para tal, afirmamos, junto com Pasqualini (2006), a necessidade de ensino para as crianças pequenas, já desde o nascimento, uma vez que é a escola a instituição responsável pela sistematização de conteúdos que devem ser transmitidos de forma planejada às crianças.

Sabemos que a defesa da escola e do ensino na educação infantil tem sido polêmica diante dos modelos assistemáticos e não formais de educação que criticam essa instituição, desde a sua estrutura e função, passando por suas metodologias de ensino, e chegando até mesmo ao questionamento de sua existência como tal. No entanto, entendemos que é dentro da escola, tal como constituída atualmente, que estão as nossas crianças, e cabe a essa instituição a possibilidade de transmitir o conhecimento produzido historicamente a crianças desde a mais tenra idade. Por isso, afirmamos o compromisso ético-político de ocuparmos esse espaço de formação e, quiçá, de libertação humana.

Sendo assim, cabe ao professor ensinar. O ensino deve antecipar-se ao desenvolvimento humano, promovendo-o na direção de sua máxima possibilidade de expressão. Na relação dialética entre ensino e desenvolvimento, o polo prevalente é o ensino, ou seja, é o ensino que funciona como um motor que promove o desenvolvimento. Segundo Vigotskii (2001b, p. 39), o ensino que alcança uma etapa de desenvolvimento já realizada pela criança é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral, “não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele”. Ora, cabe ao professor se adiantar ao desenvolvimento da criança, ensinando conteúdos que irão promovê-lo.

Conforme Pasqualini (2006), o professor que atua com crianças de zero a seis anos não pode ser entendido como alguém que simplesmente acompanha o desenvolvimento e cuida da criança pequena. Esse profissional é aquele que dirige o processo educativo, que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicita os traços da atividade humana materializada nos objetos da cultura e que organiza a atividade da criança, promovendo, dessa forma, o seu desenvolvimento psíquico.

Ao defender o ensino às crianças pequenas, a autora aponta que:

É preciso ensinar para transmitir às novas gerações o patrimônio humano-genérico historicamente constituído a partir da atividade dos homens em sociedade. Para promover e garantir a apropriação desse patrimônio por toda e cada criança. Para combater assim a alienação, engendrada pela organização capitalista da sociedade que restringe desde o berço aos filhos da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento. Para que a estrutura da atividade da criança alcance continuamente maior complexidade. Para engendar a formação de novos motivos que dirijam a sua atividade. Para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, concretizando para toda e cada criança as máximas possibilidades de desenvolvimento psíquico histórica e culturalmente alcançadas pelo homem. É preciso ensinar porque este desenvolvimento psíquico depende da mediação dos adultos. Porque o movimento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores caminha do interpsíquico para o intrapsíquico. Porque tais funções não se desenvolvem natural e espontaneamente. Porque o desenvolvimento do pensamento depende da apropriação do conhecimento. Porque a criança não se apropria dos objetos da cultura (material e não-material) pela mera interação, mas no processo de comunicação com o adulto. Porque novos motivos são formados em íntima relação com as condições de vida e de educação da criança (Pasqualini, 2010, p. 13).

Destacamos dessa citação a clareza da defesa do ensino na educação infantil. Mas não estamos falando aqui de qualquer ensino, e sim do ensino que se adianta ao desenvolvimento e transmite conteúdos, os quais serão selecionados pela instituição educativa, passando necessariamente por uma luta ideológica e pela concepção de mundo subjacente à mesma.

É nessa direção que Martins (2013) defende a transmissão de conceitos verdadeiramente científicos pela escola, os quais operam no desenvolvimento do pensamento abstrato. Os conceitos científicos permitem a transformação das estruturas de generalização e possibilitam ao pensamento a captação da realidade para além de sua manifestação aparente, fenomênica, ato de fundamental importância para o questionamento da realidade e a elaboração de novos projetos que venham a concretizar algo que ainda não existe, ressalta a autora.

Sendo assim, afirmamos a importância de um bom ensino que promova o desenvolvimento do pensamento abstrato mediado pelos conceitos científicos, o que significa dizer que devemos, já desde o seu nascimento, vislumbrar o desenvolvimento do pensamento abstrato na criança, sem o qual o indivíduo encontrará dificuldades na vida adulta.

Sforni (2003), ao estudar o bom ensino, conclui que o ensino dos conceitos científicos deve ser organizado de modo a contemplar o percurso lógico do conteúdo, a regularidade do processo de aprendizagem e a singularidade do desenvolvimento do aluno, transformando o conceito em instrumento de ação, ou seja, a criança passa a refletir, analisar e operar com o conceito. Isso se dá, conforme a autora, dentro de atividades adequadas à apropriação do conceito. Para tal, é preciso uma correta organização da aprendizagem da criança.

Assim, a qualidade do desenvolvimento psicológico depende da correta organização do ensino e das atividades das crianças. Embora seja evidente que todo ensino escolar promove, em alguma medida, o desenvolvimento psíquico, a qualidade deste depende sobremaneira do modo como se organiza e desenvolve a atividade docente.

Para a educação infantil, Pasqualini (2010) sistematizou princípios para o ensino para que a criança alcance o desenvolvimento esperado, afirmando que o ensino na educação infantil deve:

- Criar condições para a paulatina superação do funcionamento involuntário e espontâneo do psiquismo da criança, promovendo o desenvolvimento do autodomínio da conduta (funções psicológicas superiores);
- Promover a complexificação da estrutura da atividade da criança, promovendo a superação do funcionamento operacional e determinado pela situação visual presente em direção a ações subordinadas a finalidades determinadas e articuladas ao motivo da atividade;
- Criar novas necessidades na criança, que possam converter-se em motivos de sua atividade;
- Promover o desenvolvimento do pensamento empírico e formar as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico¹²;
- Promover o desenvolvimento da sociabilidade da criança no sentido da formação da atitude comunista¹³;
- Garantir o bem-estar emocional da criança e promover o prazer e a alegria associados à aprendizagem de conhecimentos sobre a realidade e ampliação das possibilidades de atuação no mundo;
- Comprometer-se com a preparação psicológica da criança para a escola, entendida como a promoção do desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas que possibilitam a emergência da atividade de estudo como atividade principal (Pasqualini, 2010, p. 194-195, grifo nosso).

Trazemos tais princípios com o intuito de que orientem a prática do professor de educação infantil e entendemos que a compreensão do desenvolvimento da atividade da criança pode orientar o professor quanto à estrutura da atividade e ao desenvolvimento das funções psíquicas, conteúdos que estão implícitos nos princípios para a organização do ensino acima descritos e que devem ser avaliados constantemente no desenvolvimento global da criança, a fim de que possamos orientar tal desenvolvimento em sua melhor direção.

Se é o ensino que promove o desenvolvimento por meio da correta organização da aprendizagem da criança, então é a observação cuidadosa desse desenvolvimento que nos permite o acesso a tal ensino, que não está aparente na relação, mas que está contido no desenvolvimento da criança. Para tal, faz-se de extrema relevância a compreensão do materialismo histórico-dialético como método que nos permite compreender a dinâmica de buscar a essência (ensino) para além da aparência (desenvolvimento psíquico).

Por fim, para concluir este capítulo, trazemos a contribuição de Martins (2009) no que se refere à natureza dos conteúdos de ensino que devem estar presentes no trabalho do professor de crianças de zero a três anos. Segundo a autora o professor precisa dominar conhecimentos que interfiriam de modo ‘direto e indireto’ no desenvolvimento da criança, ou seja, trata-se de conhecimentos que medeiam a atividade docente, os quais interferirão no desenvolvimento da criança.

Os conteúdos de interferência indireta foram denominados pela autora de ‘conteúdos de formação operacional’, os quais “compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos” (Martins, 2009, p. 95). São exemplos desses conteúdos os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde, etc. É certo que tais conteúdos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual, por isso é que a autora os classificou como responsáveis pela promoção de ‘aprendizagens indiretas’ para as crianças no que tange à formação de conceitos.

Segundo Martins (2009), ao serem disponibilizados à criança, os conteúdos de formação operacional:

incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico social, a exemplo de: autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras. À luz desses saberes, a criança desenvolve propriedades e constrói conhecimentos empíricos na centralidade das operações e ações que executa conquistando, progressivamente, formas culturalmente elaboradas de funcionamento (Martins, 2009, p. 95).

Já os conteúdos de interferência direta no desenvolvimento do pensamento da criança foram denominados pela autora de ‘conteúdos de formação teórica’, que compreendem de fato os conhecimentos científicos que serão transpostos sob a forma de saberes escolares. Tais conteúdos, segundo Martins (2009, p. 96):

Permeiarão as atividades propostas às crianças tendo em vista sua socialização como tal, isto é, para que se efetivem como objetos de apropriação devem ser transmitidos direta e sistematizada em seus conteúdos conceituais e, para tanto, precisam ser ensinados. Tais conhecimentos corroboram para aquisições culturais mais elaboradas, tendo em vista a superação gradual de conhecimentos sincréticos e espontâneos em direção à apropriação teórico-prática

do patrimônio intelectual da humanidade.

A autora ressalta ainda que os conteúdos de formação operacional mobilizam os processos psicológicos elementares, ou seja, atuam diretamente nas funções inatas, transformando-as em funções psicológicas superiores. Tais conteúdos interferem diretamente na formação de novas habilidades na criança e a instrumentalizam para dominar e conhecer os objetos e fenômenos do mundo à sua volta, o que nos permite afirmar que esses conteúdos exercem influência indireta na construção de conceitos científicos. Já os conteúdos de formação teórica operam diretamente na formação dos conceitos científicos e indiretamente na complexificação das funções psíquicas, uma vez que qualquer conteúdo escolar (formas geométricas, por exemplo) irá sempre incidir sobre os fenômenos psíquicos (atenção, memória, linguagem, pensamento, etc.).

Fica claro, após essa separação didática, que os conteúdos operacionais e teóricos atuam em unidade, numa relação de mútua dependência, e Martins (2009) afirma que ambos devem estar contemplados no currículo escolar de acordo com o período do desenvolvimento da criança em uma relação de proporcionalidade inversa, ou seja, quanto mais nova a criança, maior o domínio de conteúdos operacionais necessários ao professor, e quanto mais desenvolvido o indivíduo, maior o domínio de conteúdos de formação teórica o professor precisa adquirir para poder ensiná-los.

Considerações Finais

Esperamos que, ao final deste capítulo, o leitor possa ter compreendido que o desenvolvimento psíquico acontece pela interiorização da cultura, e que não há nada que esteja objetivado em suas ações que não tenha existido antes em suas relações interpessoais. A Lei genética geral do desenvolvimento de Vigotski não deixa dúvidas quanto à centralidade do ensino na promoção do desenvolvimento. Sendo assim, a natureza dos conteúdos dominados pelo professor está oculta no desenvolvimento global do psiquismo da criança, e precisa ser desvelada para que a totalidade do desenvolvimento seja compreendida, motivo pelo qual trouxemos neste capítulo conteúdos de formação operacional para o professor de educação infantil. É a contradição entre processos elementares e conteúdos de ensino que movimenta o desenvolvimento da criança na direção pretendida pelo adulto educador.

Temos defendido a sistematização do ensino para crianças desde o nascimento, pois justamente por estarem desenvolvendo suas funções psicológicas superiores requerem o domínio dos conteúdos operacionais e teóricos do educador, os quais incidirão diretamente na promoção do desenvolvimento do autodomínio da conduta, imprescindível para a vida adulta. Assim também temos afirmado que não basta a inserção da criança na escola, como preconizado pela legislação brasileira atual¹⁴, há que se empenhar também para que a qualidade do ensino seja garantida para todas as faixas etárias - e a formação do educador é um dos fatores que influenciará diretamente na referida qualidade.

Entendemos que os conhecimentos trabalhados neste capítulo acerca do desenvolvimento do psiquismo podem auxiliar o professor a conduzir o desenvolvimento do autodomínio da conduta da criança. Tendo a clareza da atividade como unidade de análise do desenvolvimento, há que se trabalhar a atividade objetal-manipulatória, a qual promoverá o desenvolvimento do psiquismo em sua interfuncionalidade, assim como promover o desenvolvimento da linguagem semântica, que requalificará o psiquismo e trará, gradativamente, o significado do mundo para as crianças. São as conquistas da Primeira Infância que criarão novas necessidades, novos motivos que irão conduzir as suas ações ao jogo de papéis, atividade que, como já dito, guiará o desenvolvimento no próximo período de desenvolvimento.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- CHEROGLU, S. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade**: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2014.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: SHUARE, M. (org.) **La Psicología Evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo, SP: Editora Moraes, 1978.
- LÍSINA, M. I. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: SHUARE, M. (org.) **La Psicología Evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 274 - 297.
- MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: MARTINS, L. M.; ARCE, A. (org.) **Ensino aos pequenos**: de zero a três anos. Campinas: Átomo e Alínea, 2009.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2013.
- PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**:

um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCIO, M. D. G. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

SFORNI, M. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26... **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 2003. Cd-rom.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Editora Visor, 1996. t. 4.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Editora Visor, 2000. t. 2.

VYGOTSKI, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo-SP: Ícone Editora, 2001b.

3 A lógica dialética, eixo central da filosofia marxista, busca não só o conhecimento da lógica interna dos fenômenos, mas também o conhecimento da relação do fenômeno estudado com a realidade objetiva. Totalidade, contradição e movimento são categorias centrais da lógica dialética, as quais foram sistematizadas, dentre outros autores, por NOVACK, G. **Introdução à lógica marxista**. Buenos Aires: Ediciones Pluma. Tradução de Anderson R. Félix. Belém, 1993.

4 Mediação, segundo Martins (2007), não significa elo, nem ponte. Mediação é aquilo que se interpõe na relação sujeito-objeto, transformando ou exigindo transformação do sujeito. Por isso, não há mediação que não encerre uma finalidade, uma intencionalidade. Dessa forma, se o objeto interposto, ou o signo interposto, não estiver promovendo uma mudança na relação do sujeito, então não podemos utilizar o conceito de mediação.

5 Com base no trabalho de Leontiev (1975) e Vygotski (1996), podemos definir a consciência como um sistema semântico e integrativo das funções psíquicas, a qual tem como função a compreensão da realidade, a localização do indivíduo no mundo.

6 Atividade-guia, segundo Leontiev (2001) é a atividade principal no desenvolvimento da criança em determinado período do desenvolvimento. Principal no sentido que dela depende as principais mudanças na formação da personalidade e dela depende o surgimento das demais atividades no processo de desenvolvimento.

7 Para uma compreensão aprofundada sobre a Primeira Infância no bojo dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, consultar: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCIO, M. D. G. (org.) **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. No prelo, 2016.

8 Segundo Martins (2013), o nível de desenvolvimento real expressa-se pelas atividades que a criança desempenha autonomamente, resolvendo individualmente suas tarefas. É possível observar esse nível pelas propriedades e características alcançadas em seu desenvolvimento num dado momento histórico, as quais podem ser constantemente confrontadas com o que é esperado da criança na primeira infância. Já o nível de desenvolvimento iminente é caracterizado, conforme a autora, pelas ações que a criança realiza com a ajuda de um par mais desenvolvido, são aspectos do desenvolvimento que estão na iminência de serem conquistados. As ações e operações que se tornam possíveis sob a orientação do pedagogo e que são impossíveis para a criança realizar de forma autônoma posteriormente irão propiciar o desenvolvimento da sua atividade independente.

9 Ruídos, murmurios, balbucios e pseudopalavras.

10 Não cabe no espaço deste texto um aprofundamento teórico sobre todas as funções psíquicas, para tal consultar Martins (2013).

11 Vigotski (2001a) define ainda as etapas do pensamento por complexos (associativo, por coleção, em cadeia e pseudoconceitos), o qual tem início na primeira infância e segue até a adolescência, momento em que se torna possível o desenvolvimento do pensamento abstrato. No entanto, não cabe aos objetivos deste trabalho o aprofundamento em tais conceitos.

12 A distinção entre pensamento empírico e pensamento teórico foi formulada por Davídov (1988). Segundo o autor, o pensamento empírico caracteriza-se por transformar as imagens captadas pelos sentidos em uma expressão verbal e possibilita a construção do conhecimento imediato da realidade, ancorado em preceitos lógico-formais. Já o pensamento teórico incorpora o pensamento empírico à medida que apreende a realidade como movimento e síntese de múltiplas determinações, tendo como característica marcante a sua operação por meio de conceitos, ancorado na lógica materialista dialética.

13 A defesa da formação da atitude comunista nas crianças foi feita por Elkonin (1987) no contexto da implantação do regime comunista pela URSS, fato histórico que não se realizou completamente. Considerando o atual cenário, Magalhães e Mesquita (2014) defendem a formação de atitudes anticapitalistas nas crianças pequenas, visando a uma crítica do presente em direção a uma possibilidade histórica de um mundo diferente, sem opressão inter-humana, sem divisão de classes.

14 Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

Capítulo II

DOS JOGOS DE PAPEIS À ATIVIDADE DE ESTUDO: EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

Adriana de Fátima Franco, Alvaro Marcel Palomo Alves e Fernando Wolff Mendonça

Introdução

O propósito central desta obra de estabelecer uma compreensão aprofundada sobre a relação entre o desenvolvimento psíquico e o processo de humanização no processo escolar nos remete ao que inicialmente foi abordado no capítulo anterior. O princípio dialético da atividade humana é o amálgama fundamental que impulsiona o desenvolvimento psíquico da criança, no qual a realidade objetiva se faz presente no psiquismo individual. Essa atividade mediada pelo professor proporciona para a criança em cada período de seu desenvolvimento uma forma de atividade que guia seu desenvolvimento psíquico.

Historicamente, o desenvolvimento infantil é estudado por diferentes autores. Ao longo do século XX escolas e áreas de atuação popularizaram a chamada ‘ciência do desenvolvimento’, que deveria servir de base para as diferentes formas de intervenção na formação de crianças e adolescentes. Assim, qualquer intervenção, desde o nascimento até a velhice, passou a ser legitimada cientificamente pela psicologia.

Teóricos contemporâneos dividem as diversas concepções da psicologia do desenvolvimento em: abordagens biológicas, psicodinâmica, de aprendizagem, cognitivo-desenvolvimental e contextual (Kail, 2004; Rappaport, 1992). Entre as chamadas abordagens contextuais se encontra a psicologia histórico-cultural. Tal abordagem foi inaugurada por Vigotski (1896-1934) e já na época significou um rompimento com as perspectivas biológica, cognitiva e psicodinâmica. Vigotski acreditava que ao se privilegiar um aspecto do desenvolvimento psicológico perdia-se de vista o problema da síntese entre corpo, mente e ambiente. Ao denominar as teorias do desenvolvimento psicológico do início do século XX de ‘botânicas’ e ‘zoológicas’ Vigotski (1984), o autor russo apontou que na investigação do comportamento infantil ora os investigadores o aproximaram do desenvolvimento das plantas ora daquele dos animais.

Para a psicologia histórico-cultural não se pode analisar o desenvolvimento humano separado dos instrumentos culturais usados pelas crianças na adaptação ao meio social que habitam. Tais instrumentos formam a própria bagagem social que se converterá em sua subjetividade. Assim, este texto discute o desenvolvimento da criança que se encontra na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Durante o processo de desenvolvimento de uma atividade para outra, em conformidade com capítulo anterior, destacaremos particularmente o papel da imaginação como função psicológica superior e da brincadeira como ação típica desse período escolar, a infância.

Como salientado no primeiro capítulo, o jogo e a brincadeira são as atividades dominantes da idade pré-escolar, elas preparam a criança para o próximo período: a atividade de estudo (Leontiev, 2001; Luria, 1988). Acreditamos que a criança das séries iniciais do Ensino Fundamental irá se deparar com novos papéis e necessidades, que podem e devem ser preparados pela educação infantil.

Nessa direção, o presente texto tem como objetivo a discussão das seguintes questões: o que a naturalização do processo de desenvolvimento promove? Quem é a criança das séries iniciais? Quais as características desse período? Como organizar o trabalho pedagógico para a criança nesse momento do desenvolvimento?

O Problema da Naturalização do Desenvolvimento Infantil: Contribuições do Materialismo Histórico e Dialético

Para auxiliar na discussão do desenvolvimento infantil, retomamos alguns pontos de nossas práxis. A atividade como supervisores de Estágio em Psicologia Educacional e Escolar, Psicologia do Desenvolvimento e Práticas de Ensino, do curso de graduação em psicologia e pedagogia, nos traz questionamentos quanto à concepção de sujeito que permeia o espaço escolar. Temos uma contradição que vem provocando reflexões acerca de nosso papel e atuação. Constantemente a Educação Infantil – nas entrevistas, observações e trabalhos realizados durante os estágios – é tomada como o lugar do espontâneo, do indivíduo não pronto, não “maduro” e, justamente por isso, não há espaço para o ensino. Em contrapartida, o Ensino Fundamental aparece enquanto espaço da falta, ou seja, a criança já deveria ter certas funções que ainda não tem e, por esse motivo, o ensino fica comprometido.

Observamos nessa forma de pensar uma visão naturalizada e espontânea do desenvolvimento humano – e, por que não dizer, autoritária, uma vez que não se respeita a necessidade da criança. Esse processo traz consequências que vem sendo estudadas em uma perspectiva crítica, ao longo das últimas três décadas pela Psicologia e Educação, Patto (1996); Machado (1997); Moyses (2001); Meira e Tanamachi (2003); Arce (2004); Facci (2007).

A Educação escolar por vezes vem considerando apenas o aluno empírico. O empírico é aquilo que está

contido no campo de nossa percepção sensível; é o aparente, aquilo que aparece diante de nós. Entretanto, o empírico é apenas o ponto de partida. O homem se constitui e se humaniza nas e pelas relações com outros homens, portanto, na síntese de múltiplas determinações (Saviani, 2004). Nessa perspectiva, traremos os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, com destaque ao caráter histórico-dialético acerca do desenvolvimento humano.

Para Saviani (2004, p. 45)

a concepção de ciência que se firmou a partir da época moderna é de caráter empirista, isto é, entende que fazer ciência é reduzir o complexo ao simples, é reduzir o empírico às suas determinações gerais, o que é obtido por um processo de abstração em que se opera a análise dos dados da experiência.

O surgimento da Psicologia como ciência ocorreu no final do século XIX. Seu desenvolvimento foi marcado pelo positivismo e seus desdobramentos. Algumas alternativas a essa forma de encarar o real foram feitas, destacando-se entre elas a fenomenologia e a psicanálise. Historicamente, segundo Souza (2005, p. 13, grifo do autor):

vários pesquisadores apontam para o fato de que a psicologia tem passado por várias **crises**, em que são realizadas discussões de caráter epistemológico, teórico e metodológico, em busca da definição de seu objeto de estudo, deixando marcas importantes na produção acadêmica do século XX.

Embora essas abordagens tenham uma importância histórica pelo contraponto ao positivismo, a superação da dicotomia sujeito-objeto pode ser feita, em nosso entender, a partir da proposta construída por Vigotski e desenvolvida por Leontiev¹⁵. Contrapondo-se às concepções idealistas, a perspectiva histórico-cultural entende o homem como sendo um ser sócio-histórico, isto é, alguém concreto, social, histórico e cultural, que constrói sua humanidade na interação com outros homens.

Vigotski foi perseguido e sofreu sanções por pensar a psicologia fora dos cânones institucionais que a aprisionavam no contexto político da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS (Rey, 2001; Tuleski, 2002; Kozulin, 2002). Na tentativa de construir uma psicologia de base marxista, Vigotski trilhou um caminho que foi da psicologia da arte à psicologia do desenvolvimento, passando por quase todos os domínios da ciência psicológica. Apropriando-se do método dialético, Vigotski construiu uma crítica à psicologia tradicional de seu tempo chegando à conclusão de que ela estava dividida entre dois grandes paradigmas: empirista e idealista. Ambos conferem ao objeto de estudo características dualistas, ora essencialistas, ora empiristas. Vigotski propõe a superação desses paradigmas a partir da síntese dialética, em que os processos psíquicos seriam determinados socialmente, não apenas influenciados; subjetividade e objetividade não seriam opostos, mas interligados dialeticamente. A relação sujeito-mundo não se dá de forma direta, mas mediada e tais mediadores seriam de duas classes: instrumentos e signos.

Cabe, portanto, explicitar a concepção materialista, dialética e histórica trazida por Vigotski e Leontiev. Desde 1927, quando escreve "O Significado Histórico da Crise na Psicologia - uma investigação metodológica" (Vigotski, 1996, p. 203), chama a atenção para a necessidade de um método que permita a compreensão da complexidade do 'objeto da psicologia - o homem e suas funções psicológicas'. 'É esse aluno concreto' que deve ser olhado. Essa concepção nos permite pensar a educação escolar de forma integrada e não fragmentada, ou seja, a criança que estava na educação infantil e agora encontra-se nas séries iniciais do Ensino Fundamental deve ser pensada em suas necessidades de humanização para que exista a possibilidade de um desenvolvimento omnilateral. De acordo com Leontiev (2001, p. 59):

Para esclarecer o problema teórico das forças motivadoras do desenvolvimento da psique infantil, precisamos, primeiro, compreender o que determina o caráter psicológico da personalidade, em qualquer estágio de seu desenvolvimento. O primeiro ponto a ser estabelecido é o seguinte: durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas da sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema de relações humanas se altera.

Tentaremos respeitar essa concepção de homem ao longo do texto, demarcando as intrínsecas relações entre vida concreta e desenvolvimento infantil.

Periodização do Desenvolvimento: do Jogo e da Brincadeira à Construção da Atividade de Estudo

Marcaremos, para iniciarmos a discussão, dois pontos centrais na concepção de desenvolvimento psíquico. O primeiro, que o desenvolvimento psíquico é um processo que se caracteriza por mudanças qualitativas. O segundo diz respeito ao caráter cultural do processo de desenvolvimento e dos estágios que o caracterizam. Nessa direção, o que irá determinar o desenvolvimento da criança será sua própria vida, em outras palavras:

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. [...] Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se desdobre ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (Leontiev, 2001, p. 65-66).

Feitos esses apontamentos, destacamos que durante a primeira infância, período que compreende do primeiro ano de vida até o final do terceiro (analisado no capítulo primeiro), muitas conquistas são realizadas pela criança. A ampliação do conhecimento dos objetos por meio da atividade objetal manipuladora e o crescente desenvolvimento da linguagem simbólica criam possibilidades para o surgimento de uma nova forma de atividade, a qual se tornará a guia na próxima etapa do desenvolvimento: 'o jogo e a brincadeira'. Ao final desse período, essa atividade já se encontra presente, mas de forma embrionária. Vigotski destaca que na infância precoce as crianças "não sabem criar situações fictícias no verdadeiro sentido da palavra, portanto, na idade precoce temos um quase jogo, o 'jogo em si'" (Vigotski, 1996).

Sendo assim, na primeira infância a criança manifesta uma tendência para resolução e satisfação imediata de seus desejos. Quando não atendida ou ela faz uma birra ou desiste do objeto. Com o surgimento e desenvolvimento da linguagem, novas possibilidades de relacionar-se com a realidade brotarão. Temos o novo que se apresenta:

A brincadeira como situação imaginária é algo essencialmente novo, impossível para a criança até três anos; é o novo tipo de comportamento, cuja essência encontra-se no fato de que a atividade, na situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais (Vigotski, 2007, p. 7).

É nessa direção que a brincadeira irá desempenhar um papel importante na esfera afetiva, pois, segundo Vigotski (2007, p. 24), "a brincadeira organiza-se justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis." Ou seja, da contradição de desejar algo e não poder ter a realização de seu desejo surge a brincadeira. Dessa forma, a brincadeira deve ser "sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis" (Vigotski, 2007, p. 24).

O brincar é a ZDP (zona de desenvolvimento próximo) da infância (Vygotsky, 1984¹⁶). Esse conceito, eminentemente vigotskiano, consiste no campo interpsicológico, constituído na e pelas interações sociais em que o sujeito se encontra envolvido, caracterizando-se por problemas ou situações que remetam à confrontação de pontos de vista diferenciados. Essas relações sociais das quais nos fala Vigotski podem ser interações adulto-criança, criança-criança ou mesmo com um interlocutor ausente, pois o que a caracteriza é "[...] a confrontação ativa e cooperativa de diferentes compreensões a respeito de uma dada situação" (Zanella, 1994, p. 108).

Após a aquisição da linguagem as crianças aprendem melhor as palavras novas, principalmente aquelas relacionadas com as atividades de seu cotidiano. Essa capacidade exercerá enorme influência sobre as brincadeiras, principalmente as de caráter simbólico, que envolvam uma situação imaginária regida por regras, como a imitação de uma profissão.

Essas atividades são em muitos sentidos análogas, em que a criança precisa entender seus próprios objetivos e os do adulto na situação, o que lhe permite "[...] inferir a relevância da linguagem do adulto para aqueles objetivos, o que leva a inferências sobre seu foco preciso de atenção" (Tomasello, 2003, p. 153). Brincar de motorista de caminhão, policial, médico, bombeiro requer um domínio conceitual dessas atividades, mas isso não significa que a criança vá repetir em sua brincadeira 'exatamente' as atitudes desses profissionais; pelo contrário, ela poderá improvisar e combinar atitudes e ações de outras profissões, de acordo com as regras que regem a atividade lúdica. Essa característica combinadora da imaginação, como destacado por Vygotsky (2009) e Luria (1988), cumpre importante função no desenvolvimento do psiquismo infantil.

Segundo Vygotsky (1984), o jogo poderia ser caracterizado da seguinte forma:

- a) O conteúdo fundamental do jogo é o sistema de relações sociais com adultos;
- b) O central e típico da atividade lúdica é a criação de uma situação fictícia com transferências de significações entre os objetos e ações; é nessa situação fictícia do jogo que nasce a imaginação;
- c) Todo jogo com situação fictícia é por sua vez um jogo com regras, e todo jogo com regras é um jogo que envolve uma situação fictícia;
- d) No jogo a criança opera com significados separados das coisas, porém respaldados com ações reais;
- e) O prazer específico do jogo está relacionado com a superação dos impulsos imediatos, com a subordinação à regra implícita no papel;
- f) O jogo é o tipo de atividade, se não predominante, principal da criança. Contém todas as tendências do desenvolvimento, é fonte de desenvolvimento e cria zonas evolutivas (ZDP); por trás do jogo estão as mudanças de necessidades e as mudanças de consciência de caráter geral.

Desse modo, a brincadeira surge como necessidade de agir sobre o mundo, quando a criança ainda não possui condições físicas e psicológicas para tal ação. As operações mentais envolvidas nessa operação podem ser explicadas de múltiplas formas, mas, como sugere Leontiev (2001, p. 123):

[...] nossa tarefa não consiste apenas em explicar essa atividade a partir das atividades mentais da criança já formadas, mas também em compreender, a partir da origem e do desenvolvimento do próprio brinquedo, as conexões psíquicas que aparecem e são formadas na criança durante o período em que essa é a atividade principal.

A brincadeira muda qualitativamente quando a criança entra no universo simbólico. O simbolismo lhe permite a transposição de planos e "jogar" com o significado dos objetos. Nesse plano, a imaginação surge como uma função integradora e mediadora do jogo de papéis para a atividade de estudo. Nas palavras de

Vigotski (2009, p. 25):

A imaginação é o novo presente que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação.

De acordo com o autor, a imaginação e a realidade estão intimamente ligadas. Para comprovar sua tese, Vigotski demonstrou 4 (quatro) formas principais de relação entre a imaginação e a realidade:

- 1) A imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. A partir dessa afirmação, Vigotski postulou que:

a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência. [...] A conclusão pedagógica que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência - sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (Vigotski, 2009, p. 22-23).

- 2) A segunda forma de relação proposta por Vigotski é a de que o produto final da fantasia está interligado a um fenômeno complexo da realidade. Essa lei se refere a situações em que o indivíduo não teve a possibilidade de ter uma experiência anterior sobre alguma coisa, mas mesmo assim consegue imaginar tal coisa ou situação. Sendo assim, nota-se que há uma dependência da segunda lei em relação à primeira. Para esclarecer, Vigotski (2009) citou a Revolução Francesa e o deserto africano como exemplos. Ele afirmou que mesmo pessoas que nunca experienciaram tais situações conseguem imaginar e fantasiar um deserto ou a Revolução. Mas para que essa forma de relação seja possível, é necessário que o indivíduo tenha tido contato com a experiência alheia, ou experiência social; pois se ninguém tivesse visto e nem descrito a Revolução Francesa e o deserto africano, a representação desses fenômenos seria impossível para nós. "Essa relação do produto final da imaginação com algum fenômeno real é a forma segunda, ou superior, de relação entre fantasia e realidade" (Vigotski, 2009, p. 24).

Tendo compreendido isso, fica evidente que a imaginação se transforme em um meio de ampliação das experiências dos indivíduos, visto que até as experiências de outrem que foram narradas ou descritas servirão para o indivíduo imaginar o que não vivenciou na sua experiência pessoal. Isto é, a pessoa não se limita às próprias experiências para fantasiar objetos ou situações, já que agora conseguirá aventurar-se para além.

- 3) O caráter emocional é a terceira forma de relação entre realidade e imaginação descrita por Vigotski. Segundo o autor, a emoção manifesta-se de duas formas: de maneira externa e interna.

Há muito os psicólogos notaram o fato de que qualquer sentimento não tem apenas uma expressão externa, corporal, mas também uma interna, que se reflete na seleção de ideias, imagens, impressões. Esse fenômeno foi denominado por eles de *lei da dupla expressão dos sentimentos*. O medo, por exemplo, expressa-se não somente pela palidez, tremor, secura da garganta, alteração da respiração e dos batimentos cardíacos, mas também mostra-se no fato de que todas as impressões recebidas e as ideias que vêm à cabeça de uma pessoa, naquele momento, estão comumente cercadas pelo sentimento que a domina (Vigotski, 2009, p. 28, grifo nosso)

- 4) A última forma de relação entre imaginação e realidade descrita por Vigotski é que a construção da fantasia pode até ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto '*de fato existente*'; porém, ao ser externamente objetivada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação cristalizada, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas. Um exemplo disso é qualquer instrumento, técnico ou proveniente da imaginação subjetiva/emocional, já que o instrumento técnico pode dar partida a outras ideias de instrumentos diferentes e o instrumento subjetivo, ou seja, artístico, pode dar origem a outras produções artísticas.

Voltando a falar a respeito do mecanismo da imaginação criativa, Vigotski (2009) declarou que os estímulos e mediações que a criança recebe do mundo externo são importantes para seu funcionamento; em outras palavras, o que a criança vê e ouve são os primeiros pontos de apoio para que ela consiga criar futuramente. Com isso, a criança primeiramente acumula o material que ela consegue captar para depois realizar o processo de associação e dissociação das impressões percebidas por ela. Essas últimas são partes importantes para a formação de conceitos, já que o realce de algumas características e a rejeição de outras são necessários para a criança conseguir pensar de maneira abstrata e mais complexa. Depois da construção de quadros complexos feitos pela associação e dissociação, a atividade da imaginação criadora é concluída quando ela se cristaliza em imagens externas. Ainda sobre o mecanismo da imaginação criativa, Vigotski afirma que:

Nesse momento, visto estarmos falando apenas do aspecto interno da imaginação, indicaremos os fatores psicológicos de que depende o andamento de cada um daqueles processos. O primeiro desses fatores, como estabeleceu a análise psicológica, é sempre a necessidade do homem de se adaptar ao meio que o cerca. Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as duas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação (Vigotski, 2009, p. 40)

A partir do exposto acima, postulamos que a escola terá importante papel na mediação de conhecimentos que possibilitarão o desenvolvimento da atividade criativa. Mas como organizar a Educação para alcançar o máximo desenvolvimento desses processos? Em suas afirmativas, Davidov atribui à escola o papel de desenvolver o pensamento teórico da criança levando-a a apropriar-se, em sua própria atividade, da experiência humana. A escola, mediante o ensino, proporciona ao aprendiz condições de tornar-se “sujeito universal da atividade”(Davidov, 1988, p. 36) pela apropriação autêntica da cultura.

Ao definir as bases do pensamento humano, Davidov (1988) afirma que a atividade humana é produto do trabalho social, da divisão de tarefas, do planejamento das atividades, da instrumentalização e da mediação que se estabelece nas trocas sociais apropriadas. Assim, ao apropriar-se de objetos ou atividades sociais, o sujeito incorpora os modelos e padrões inerentes à atividade, mas ele os usará conforme as condições causais. Esses modelos são guias indispensáveis para seu movimento na sociedade.

Para que a atividade humana na sociedade possa ter um caráter universal e os padrões e modelos possam ser utilizados nas condições causais necessárias, é preciso que o sujeito ultrapasse a dimensão aparente da atividade apropriada para que ela deixe de ser uma mera reprodução de modelos. Existe a necessidade de compreender os fatores intrínsecos de cada atividade para oportunizar a autonomia e a criatividade para que o sujeito transforme a si, aos outros e a sociedade.

A idealização de uma atividade pressupõe a transformação no modo de pensar para além dos modelos e objetos. Para se construir e modificar esses modelos surge a necessidade de compreensão racional da atividade. Para Davidov, nessa racionalidade pode expressar-se o aspecto direto, externo da realidade, que é objeto do pensamento empírico, este agora assume um caráter de generalização e universalidade. Por outro lado, a racionalidade atua em um “processo de compreensão onde é reproduzida a existência mediatizada, interna, da realidade, a que constitui o objeto de um pensamento teórico” (Davidov, 1988, p. 71).

Entende-se aqui o papel do professor em assumir a tarefa social de ensinar. O ensino é a atividade na qual os modelos e objetos sociais devem ser conhecidos e trabalhados, e são os conceitos que o professor faz desses que permitem que sua atividade escolar seja organizada. Assim, para uma melhor organização sua atividade de ensino, o professor deve promover o pensamento teórico e, para isto, ele mesmo deve ter apropriado essa forma de pensamento. A organização da atividade de ensino pelo professor, seja na educação infantil ou nas séries iniciais, deve proporcionar ao aluno condições de superar suas habilidades mentais constituídas, levando-o a agir sobre o conhecimento mais elaborado organizado pelo docente. Mediando a forma de pensar e agir a partir do mais elaborado, o professor permite ao aluno compreender cientificamente os significados do conhecimento (Mendonça, 2017).

Essa condição nos remete ao papel do ensino na transição da idade pré-escolar para o ensino fundamental. Tanto Vigotski quanto Davidov fazem uma diferenciação do comportamento da criança. Na primeira infância, a função psíquica em destaque é a percepção, e, em geral, nessa idade a percepção não é um momento independente, mas um momento inicial na reação motora-afetiva, ou seja, qualquer percepção é estímulo para a atividade. Na brincadeira, contudo, os objetos perdem o seu caráter impulsor, a criança começa agir independentemente do que vê.

A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginaria, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação (Vigotski, 2009, p. 30).

Outro ponto que merece destaque ao tratarmos da brincadeira diz respeito às regras. Ao abordar essa questão, Vigotski aponta que “qualquer brincadeira com situação imaginaria é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginaria. Parece-me que essa tese é clara” (Vygotsky, 1984, p. 41).

O Movimento da Brincadeira

A criança começa por uma situação imaginária, sendo que essa situação, inicialmente, é muito próxima da situação real. Ocorre a reprodução da situação real. Digamos que, ao brincar de boneca, a criança quase repete o que a mãe faz com ela.

Na situação inicial a regra está numa forma comprimida. O imaginário também é pouco imaginário. A brincadeira lembra mais uma recordação do que uma imaginação, ou seja, parece ser mais uma recordação na ação do que uma nova situação imaginativa. A brincadeira é uma atividade com objetivo.

No final do desenvolvimento desse período aparece a regra e quanto mais rígida, mais adaptação exige da criança (quanto mais regulada a atividade da criança, mais tenso e acirrado torna-se o jogo). Consequentemente, até o final do desenvolvimento, aparece nitidamente o que estava no início em forma de embrião.

A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento eminentes na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano, na brincadeira é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como a mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar um salto acima de seu comportamento comum. A relação entre brincadeira e desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento (Vigotski, 2007 p. 13).

A criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal. Na brincadeira a criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado. Do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Davidov entende que nesse momento da brincadeira se produz na criança uma “idealização” primária (fundamentada em primeiro plano pelos aspectos perceptivos e pelo surgimento dos conceitos) que vem assumindo, pela organização da atividade pelo professor, um conceito de classes que gradualmente se configura em nível de classificações gerais e juízos expressos a partir desses conceitos. Davidov define:

A formação das representações gerais, diretamente enlaçadas com a atividade prática, cria condições indispensáveis para realizar a complexa atividade espiritual que habitualmente se chama pensamento. Para este são características a formação e utilização das palavras-denominações que permitem dar à experiência sensorial a forma de universalidade abstrata. Graças a essa forma se pode generalizar a experiência nos juízos, utilizá-las nos raciocínios. Tal universalidade baseada no princípio da repetibilidade abstrata, constitui uma das particularidades do pensamento empírico. Este se constitui como forma transformada e expressada verbalmente da atividade dos sentidos, enlaçada com a vida real (Davidov, 1988, p. 72).

Assim, na educação pré-escolar existe uma proposta clara de organização de conceitos e formação de pensamentos empíricos de fundo generalista, permitindo a constituição de uma forma de pensar a realidade ainda relacionada às experiências da criança com o brinquedo e a brincadeira. Define-se aqui o papel que o ensino assume nesse momento, enlaçar a vida real com a dimensão imaginária generalista dos conceitos e experiências da criança.

É importante realçar que o enlace com a vida real traz em seu bojo a racionalidade existente nas atividades e objetos que estão entrelaçados ao pensamento empírico da criança. Dessa forma, na brincadeira e no brinquedo está a racionalidade próxima segundo a qual deve ser organizada a atividade mental da criança. A instrução do professor deve levar a criança ao universo da racionalidade que se aproxima, conduzindo seu pensamento empírico para formas mais racionais e científicas do pensar.

Na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Para Davidov, o pensamento empírico deve ser conduzido para um pensamento teórico caracterizado pela “existência mediatisada, refletida e essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetal-prática, a reprodução nelas das formas universais das coisas” (Davidov, 1988, p. 73). Dessa forma, a atividade de ensino passa a aproximar os objetos em sua realidade, ou seja, passa a utilizá-los dentro dos modos pensados e organizados culturalmente, afastando-se da percepção imediata da criança e colocando-os gradativamente em condições de uso objetivo, regrado e sistematizado.

Nesse período, o conceito e a racionalidade passam a atuar no pensamento dos alunos mediados pela atividade de ensino devidamente organizada. Para isso, o ensino deve ter o objetivo claro de aproximar a essência dos objetos e conceitos ao seu uso e função social determinados pelas formas mais elaboradas de uso. Para Davidov (1988, p. 73), “ter um conceito sobre um objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação mental de construção e a transformação do objeto constituem o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência”. Ao participar de atividades de ensino organizadas e estruturadas para o fim de formar pensamento teórico, a escola leva o aluno a entrelaçar-se com a sociedade e apropriar-se dos conceitos historicamente formados nesta.

Considerações Finais

Tratamos neste texto do brincar como atividade principal no desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar e como ferramenta necessária na transição para o desenvolvimento e construção da atividade de estudo nas séries iniciais do ensino fundamental. Destacamos que o desenvolvimento é processual e intimamente relacionado com as condições objetivas da vida da criança. Lembramos que quando a concepção predominante no espaço escolar é aquela que tem como pressuposto o amadurecimento do indivíduo para alcançar determinado nível de desenvolvimento - para só então aprender - e se esse desenvolvimento não foi alcançado, torna-se o impedimento para o aprendizado; o trabalho educativo fica distante de cumprir com seus objetivos, colaborando para a produção do fracasso escolar. Nessa direção, as mediações assumem um papel central e as atividades escolares precisam ser planejadas e, nesse sentido, afirmamos que se as brincadeiras no espaço escolar se limitarem ao espontâneo poderão apenas reificar papéis, contribuindo para a alienação. Por outro lado, quando planejadas, pensadas e utilizadas para reflexão, poderão contribuir para o processo de desenvolvimento pleno.

Referências

ARCE, A. Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância? In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

DAVIDOV, V. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. **Soviet Education**, New York, v. 30, n. 8, 1988.

FACCI, M. G. D. Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?:reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M. (org.). **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 135-155.

KAIL, R. **A criança**. Trad. Claudia Santana Martins. São Paulo: Thomson Learning, 2004.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (org.). **Uma introdução a Vigotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Icone, 1988.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva do fracasso escolar. In: AQUINO, J. G. (coord.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MENDONÇA, F. W. **A organização da atividade de ensino pelo professor alfabetizador**: contribuições da Teoria Histórico Cultural. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2017.

MOYES, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

PATTO, M.H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. reimpr., São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

RAPPAPORT, C. R. **Psicologia do desenvolvimento**: conceitos fundamentais. São Paulo: EPU, 1992.

REY, F. L. G. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson Learning, 2001.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SOUZA, M. P. R. Movimentos contemporâneos de crítica em psicologia e educação: interfaces Brasil-Canadá. In: NENEVÉ, M.; PROENÇA, M. (org.) **Educação e diversidade**: interfaces Brasil-Canadá. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003

TULESKI, S. **Vigotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 203-420. (Obra original publicada em 1927).

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, abr. 2007. disponível em www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf. Acesso em: 26 mar. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: problemas de la Psicología Infantil. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1996. v. 4.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas psicol.** v. 2, n. 2, p. 97-110, 1994. Disponível em: pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n2a11.pdf.

¹⁵ Alexis A. Leontiev (1904-1979), foi um importante psicólogo soviético, colaborador e assistente de Lev S. Vigotski.

¹⁶ Ao longo do texto o(a) leitor(a) encontrará duas grafias para o nome: Vygotsky e Vigotski. Deixamos claro que optamos pela grafia 'Vigotski', mas respeitaremos as referências consultadas.

Capítulo III

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE A PSICOLOGIA E A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA¹⁷

Leandro Carmo Souza

Nova dificuldade chegou-lhe ao espírito, soprou-a no ouvido do irmão. Provavelmente aquelas coisas tinham nomes. O menino mais novo interrogou-o com os olhos. Sim, com certeza as preciosidades que se exibiam nos altares da igreja e nas prateleiras das lojas tinham nomes. Puseram-se a discutir a questão intrincada. Como podiam os homens guardar tantas palavras? Era impossível, ninguém conservaria tão grande soma de conhecimentos. Livres dos nomes, as coisas ficavam distantes, misteriosas. Não tinham sido feitas por gente. E os indivíduos que mexiam nelas cometiam imprudência. Vistas de longe, eram bonitas. Admirados e medrosos, falavam baixo para não desencadear as forças estranhas que elas porventura encerrassem (Ramos, 2003, p. 38).

Introdução

Os primeiros capítulos do presente livro evidenciam que o desenvolvimento humano é um processo edificado na relação entre dois polos ativos: a realidade interpsíquica, que apresenta uma parcela das objetivações produzidas pela atividade humana, e a dimensão intrapsíquica, que, ao se apropriar dessas elaborações da humanidade, mediada pelo par superior, requalifica as suas funções psicológicas e reorienta a sua própria atividade-guia. Por sua vez, o estabelecimento de uma nova atividade principal – como a atividade objetal manipulatória, a atividade de jogos e a atividade de estudo, além de colocar em curso os processos psíquicos reais, engendra a formação de novos processos, transformando a consciência e o comportamento do sujeito.

É partindo desta perspectiva, na qual o desenvolvimento das potencialidades está relacionado à qualidade tanto da mediação quanto dos novos conteúdos sociais internalizados, que iniciamos o nosso estudo com esse excerto da obra *Vidas Secas*, do escritor Graciliano Ramos (1892-1953), para convidar o leitor a atentar que o estranhamento dos meninos ante os inúmeros e misteriosos objetos com que se deparavam é, em nosso atual contexto cultural, uma forma de estranhamento ainda muito frequente ante os diversos produtos da humanidade.

Defenderemos, neste capítulo, pautando-nos pelo referencial da Psicologia Histórico-Cultural, que a linguagem escrita é, embora distante e misteriosa para uma parcela dos homens, uma das mais importantes produções da humanidade. Esse rico constructo propiciou ao homem a possibilidade de registrar, recordar e transmitir a sua experiência. Apoiada nesse e em muitos outros instrumentos, a humanidade edificou a atual sociedade, na qual o domínio da escrita tem se tornado algo fundamental para que os homens consigam o mínimo de acesso às complexas mediações que a compõem.

A apropriação dessa produção social, portanto, deveria constituir-se em algo essencial aos homens deste período histórico. Entretanto, as notórias dificuldades enfrentadas diariamente por profissionais e alunos da educação escolar brasileira indicam que o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita não vem ocorrendo de modo a possibilitar que a apropriação desse instrumento, produto da humanidade, aconteça de maneira igualitária e satisfatória por todos (Souza, 2013).

Essas atuais limitações no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita encontram-se evidenciadas nos dados relacionados às avaliações da educação escolar no Brasil. Dentre as formas de monitoramento do desempenho dos alunos brasileiros no que tange à leitura, podemos destacar os índices do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Os dados do SAEB (Brasil, 2007) sobre o desempenho dos alunos brasileiros de 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e do 3^º ano do Ensino Médio, no período entre 1995 e 2005, indicam que houve um decréscimo na média no que tange à proficiência em leitura e interpretação em Língua Portuguesa. No ano de 1995, os alunos da 4^a e 8^a série obtiveram, respectivamente, as seguintes médias: 183,3 e 256,1 pontos, ao passo que em 2005 a pontuação nessas séries caiu para: 172,3 e 231,9 pontos. No 3^º ano do Ensino Médio, por sua vez, os alunos alcançaram 290 pontos em 1995 e não ultrapassaram 257,6 pontos no ano de 2005.

Quando confrontamos os dados das avaliações do SAEB ocorridas em 2005 e 2011, encontramos um aumento no índice de alunos que apresentaram média de 190 pontos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 243 pontos nos anos finais do Ensino Fundamental e 267,6, no Ensino Médio. Apesar desses avanços, os resultados dos anos finais no Ensino Fundamental e Médio ainda são inferiores aos índices obtidos em 1995.

Um olhar atento ao desempenho dos alunos na avaliação do SAEB 2011, Brasil (2012) revela que internamente há uma grande distância entre a proficiência em Língua Portuguesa dos alunos da rede privada e da rede pública. A título de exemplo, os alunos do terceiro ano do Ensino Médio das escolas privadas obtiveram 312,7 pontos, contra 260,6 pontos dos alunos das escolas públicas. Vale destacar que 85% dos, aproximadamente, 52 milhões de alunos matriculados nos estabelecimentos de educação básica do país estudam nas escolas da rede pública (IBGE, 2010).

Dante desse cenário marcado pela cisão entre a qualidade do ensino privado e do público, que se objetiva

no fracasso da escola pública alfabetizar principalmente os novos beneficiários da política de democratização do acesso à educação escolar, surgem os seguintes questionamentos: de que maneira a Psicologia tem se inserido nesse contraditório contexto? De que modo as demandas da Educação são absorvidas pela Psicologia e quais pressupostos metodológicos essa ciência tem oferecido às práticas pedagógicas? Instigados por essas questões, neste capítulo, pretendemos analisar a participação da Psicologia no âmbito das discussões sobre alfabetização ao longo do século XX, buscando respostas às contradições que se apresentam aos profissionais da educação no século XXI.

A Pedagogia Escolanovista e a Psicologia que deu base a ela no Século XX

As profundas mudanças no cenário social nacional, no fim do século XIX, engendraram a adoção do regime republicano. A construção da nação brasileira, balizada pelos ideais de modernização capitalista, foi marcada por um crescente processo de desenvolvimento das cidades e de ampliação da base produtiva, gerada pela industrialização voltada ao modelo econômico, até então, centrado na exportação de produtos agrícolas e na importação de produtos manufaturados (Antunes, 1999).

Esse processo de construção de uma nova nação passou a exigir a constituição de um sujeito condizente com o novo modelo societário, portanto, capacitado para contribuir para o estabelecimento do Brasil República. De acordo com Antunes, a missão de formar esse “homem novo, apto para as exigências de um novo modelo produtivo e de novas relações de trabalho [...], deveria ser empreendida pela educação” (Antunes, 2003, p. 151, grifo da autora).

O ensino – convocado a contribuir para a resolução dos problemas sociais que o Brasil enfrentava no processo de modernização nas primeiras décadas do século XX, por meio, principalmente, da constituição do cidadão condizente com os ideais liberais – encontrou na Psicologia os fundamentos científicos necessários para sua ação pedagógica. Ao mesmo tempo, essas novas exigências educacionais passaram a orientar a construção das concepções teórico-práticas da própria Psicologia; ciência que, no bojo da consolidação do capitalismo, constituía-se como campo autônomo do saber pertinente ao projeto de ingresso do Brasil no processo de modernização urbano-industrial. A inserção do conhecimento psicológico científico no âmbito educacional, portanto, é marcada por essa relação, que ao mesmo tempo determinou os contornos da Educação e os da própria Psicologia no Brasil (Antunes, 2003).

Essa crescente intersecção entre Psicologia e Educação se deu no interior de um movimento mais amplo, qual seja, de propagação, nos países capitalistas, de sistemas nacionais de ensino, pautados pelo oferecimento da escola pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga. Segundo Saviani (2011), tais sistemas, embora idealizados pelos revolucionários burgueses, que defendiam o acesso de todos à cultura letrada por meio da universalização da escola, somente tomaram forma mediante a luta entre a classe trabalhadora e os detentores do capital – confronto engendrado pelas profundas contradições estabelecidas pela Revolução Industrial.

A conquista de lugares nos bancos escolares para os filhos do proletariado possibilitou o início efetivo do processo de universalização do ensino, todavia, paralelo à entrada dos membros da classe trabalhadora na escola, o ensino tradicional foi submetido a um amplo processo de desmonte. A universalização do ensino no interior do modo de produção capitalista se concretizou, em grande medida, em decorrência da adoção do processo de simplificação do trabalho docente; especialização profissional similar à divisão do trabalho no sistema produtivo fabril. Em outros termos, nesse movimento de ampliação do acesso à escola, o investimento na formação do professor erudito tornou-se inviável aos interesses do Capital e, por isso, foi submetido ao processo de especialização profissional, que encontrou nos manuais didáticos sua estrutura basilar (Alves, 2006).

Nesse quadro de profundas mudanças engendradas pela expansão do capitalismo no final do século XIX, o modo de ensino centrado na figura do professor passou a ser considerado obsoleto, logo, deveria ser superado por uma nova concepção de educação. Essa nova escola, agora consonante aos interesses da reacionária burguesia, não deveria se pautar pela ‘socialização do conhecimento objetivo sobre a realidade natural e social’, mas se constituir “como espaço de respeito à individualidade, à atividade espontânea e às necessidades da vida cotidiana dos indivíduos” (Marsiglia, 2011, p. 56).

A escola que se universalizou no início do século XX, de acordo com Saviani (2006, 2011), estava alicerçada nos princípios da Escola Nova, que em “lugar de se centrar no educador, no intelecto, no conhecimento, se centra no educando, na vida, na atividade. Em lugar de seguir uma ordem lógica, segue uma ordem predominantemente psicológica” (Saviani, 2011, p. 24). A principal característica da Escola Nova é a defesa de que o ensino não deve ser organizado a partir dos resultados de pesquisas anteriormente realizadas, tal como acontecia no método tradicional, mas sim sobre o próprio processo de pesquisa.

Essa particularidade colocou o escolanovismo em campo oposto à Escola Tradicional, pois, enquanto este método de ensino gravitava em torno do professor, erudito e responsável por transmitir o conhecimento acumulado historicamente, no novo método, circunscrito ao próprio processo de investigação, o principal objetivo é tornar o aluno apto a conduzir o processo de pesquisa do assunto, preferencialmente, posto em pauta pelo próprio aprendiz (Saviani, 2006).

É, portanto, nesse cenário, no qual o aluno é transformado em centro privilegiado das ações pedagógicas, que a Psicologia – fundamentada nos princípios liberais, portanto, comprometida em “identificar e promover os mais capazes, independentemente de origem étnica e social” (Patto, 1990, p. 63); emerge como campo do saber essencial a esta tendência pedagógica, a Escola Nova.

Nesse sentido, a Psicologia, por meio de seu arcabouço prático-teórico positivista, ratificou a centralidade do aluno, orientou a configuração do novo processo educativo e criou a base para sua edificação como ciência autônoma ao ampliar o seu próprio campo de atuação e de conhecimento (Gebrim, 2002).

No interior desse embate entre as pedagogias tradicionais e novas, o processo de alfabetização também sofreu alterações. Segundo Mortatti (2006), até meados da década de 1920, a leitura e a escrita eram consideradas práticas tecnicamente ensináveis por meio de métodos sistematicamente organizados para esse fim. No período em questão, o ensino encontrava-se basicamente polarizado entre duas estruturas metodológicas antagônicas: o método de marcha sintética, na qual o ensino da leitura deveria seguir uma ordem crescente de dificuldade, iniciando das partes em direção ao todo, e o método analítico, que considerava o todo como ponto de partida para a posterior análise das partes que o compunham.

Com a crescente influência dos princípios escolanovistas, a dimensão do funcionamento psíquico do aluno deixou de apenas orientar as discussões sobre o ensino da escrita para, gradativamente, figurar como elemento central. Essa mudança no papel desempenhado pela dimensão psicológica do aluno no processo de aprendizado fez com que os educadores redimensionassem seus pressupostos didáticos, subordinando-os, assim, às “habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a quem ensinar” (Mortatti, 2006, p. 8).

Nesse contexto de modernização educacional, portanto, ocorre um processo de relativização da importância dada aos métodos sintéticos e analíticos no âmbito do ensino da linguagem escrita. A divisão entre esses métodos, até então considerada uma marca do rígido e metódico ensino tradicional, precisava ser superada pela nova escola (Mortatti, 2006).

Essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC* para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho. Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1ª série do ensino fundamental), que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizados, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização (Mortatti, 2006, p. 9).

Nesse cenário, a existência de um suposto nível natural de maturidade para a atividade de estudo tornou-se elemento balizador no processo de ensino da linguagem escrita. Diferentemente do proposto pelos autores do capítulo anterior do presente livro, de que o ensino devidamente planejado promove as condições para o desenvolvimento necessário à atividade de estudo, os pressupostos escolanovista postulavam que o enfrentamento das dificuldades inerentes ao próprio processo de ensino e aprendizagem estava atrelado à correta mensuração desse nível e à correspondente distribuição dos alunos nas salas de aulas.

De acordo com Mortatti (2000), esse modo de solução dos problemas relacionados ao rendimento dos alunos mostrava-se condizente com os novos princípios da educação postos na época, uma vez que os testes desenvolvidos por Lourenço Filho (1897-1970) apresentavam uma fórmula eficiente, simples e econômica, que, ao deixar de problematizar o trabalho desenvolvido pelo professor, colocava em segundo plano as questões relacionadas aos métodos de ensino.

As considerações da autora acima citada evidenciam o protagonismo da Psicologia nas definições teórico-práticas referentes à alfabetização. Essa ativa participação caracterizou o ensino da linguagem escrita na Escola Nova – pensamento educacional hegemônico nesse primeiro período de nossa análise – como um movimento gradativo de relativização da importância dos métodos de ensino e de subordinação destes à classificação do nível de desenvolvimento maturacional dos alunos.

Esse processo, no qual o ensino passa a ser subordinado à dimensão psicológica, foi definido por Mortatti (2000, 2006) como: ‘alfabetização sob medida’, visto que, assim organizada, a “alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de ‘medida’, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças” (Mortatti, 2006, p. 10, grifo do autor).

Dessa forma, a contribuição da Psicologia para a sistematização do ensino esteve pautada pelo processo de medição científica da prontidão dos alunos para a alfabetização e, consequentemente, pelo processo de homogeneização das salas de aula. Assim sendo, neste primeiro período de nossa análise, constatamos que a participação da Psicologia no campo da alfabetização esteve atrelada ao movimento de consolidação da República brasileira e à tentativa de universalização do sistema nacional de ensino com base nos pressupostos escolanovistas. Nesse processo regido pelo liberalismo, a Psicologia consolidou-se como campo autônomo do saber, fundamentou cientificamente a ação pedagógica e ratificou a centralidade do aluno no processo de alfabetização, por meio de atuação baseada na mensuração e na classificação da maturidade do psiquismo do aprendiz.

Emersão do Construtivismo e o ‘Novo’ Protagonismo da Psicologia

Elegemos a década de 1960 como o marco para o início deste segundo período de nossa análise por considerá-la uma década de profundas mudanças para a Psicologia no cenário nacional.

Nessa década, mais precisamente no dia 27 de agosto de 1962, a profissão de psicólogo foi regulamentada pela lei nº 4.119. O reconhecimento da Psicologia como profissão, de acordo com Antunes (2003), é resultado de um longo processo, no qual esse campo do saber conseguiu, a partir da última década do século XIX, estabelecer-se como ciência autônoma e, no início do século XX, conforme apresentamos anteriormente, consolidar-se efetivamente como campo prático-teórico específico e essencial ao processo de modernização no Brasil.

Para além da regulamentação dessa profissão no Brasil, no âmbito dos países capitalistas, a década de 1960 inaugura um período de intensas mudanças sociais. Durante essa década, os países capitalistas vivenciaram o início do declínio da Era de Ouro. Esse período dourado, que, segundo Paulo Netto e Braz (2007), perdurou entre o final da Segunda Guerra Mundial e meados da década de 1960, caracteriza-se por uma grande expansão econômica, na qual as crises cíclicas foram superficiais e rapidamente suprimidas por intensos momentos de prosperidade do capital.

Em âmbito nacional, a década de 1960 também foi marcada por importantes mudanças político-econômicas. Dentre essas, podemos destacar o golpe político de 1964, que instaurou a Ditadura Militar. De acordo com Antunes (2003), dentre outras iniciativas, esse regime de governo realizou, em 1968, a Reforma Universitária nacional. Tal Reforma provocou, por meio do amplo estímulo ao setor privado, a expansão do ensino superior no Brasil. No bojo desse processo de ampliação, “muitos cursos de Psicologia foram criados, gerando um grande contingente de profissionais formados, nem sempre com formação teórica e prática suficientemente sólida, nem tampouco com garantia de inserção na prática profissional” (Antunes, 2003, p. 164).

Paralelo ao reconhecimento legal da profissão de psicólogo e ao aumento do número de profissionais, graças à proliferação de novos cursos, havia uma crescente insatisfação com a inserção da Psicologia no campo educacional, considerada, por muitos, excessiva e muito efetiva em sua ação de atribuir ao aluno a responsabilidade exclusiva sobre os seus supostos problemas de aprendizagem (Antunes, 2003).

As duras críticas à intervenção da Psicologia no âmbito escolar, de que esta, pautada pelo modelo clínico, distanciou-se das questões pedagógicas e conduziu ao extremo a ênfase dada aos fatores psicológicos no processo de ensino, geraram, na década de 1970, exigências por mudanças nessa intersecção entre Psicologia e Educação (Antunes, 2003). Em outras palavras, a subordinação dos métodos educacionais ao desenvolvimento das habilidades psiconeuroológicas dos alunos, que inicialmente foi considerada como um importante passo no processo de superação do ensino Tradicional, a partir da segunda metade do século XX figura como um dos principais pontos de discordia entre psicólogos e educadores.

Nesse contexto, as críticas mais severas à atuação do psicólogo no campo educacional recaíram sobre as suas interpretações e ações reducionistas, que apontavam os supostos déficits de desenvolvimento mental ou emocional dos alunos como os principais fatores dos problemas escolares. Interpretações que atribuíam aos próprios sujeitos a responsabilidade por seus ‘problemas de aprendizagem’ e excluíam qualquer possibilidade de análise das condições pedagógicas ou sociais (Antunes, 2003).

Essa tensão entre Psicologia e Educação não foi gerada apenas pelo movimento interno destes dois campos teórico-práticos do conhecimento, mas, em grande medida, determinada pelas necessidades de reestruturação no modo de produção capitalista daquele período. De acordo com Saviani (2007, p. 427), “a crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo”¹⁸.

Nesse contexto de reestruturação produtiva, que por um lado, exigiu dos sujeitos adaptação à instabilidade e à flexibilização em seu trabalho e, por outro, impôs a manutenção das relações sociais capitalistas, dividida entre aqueles que vendem sua força de trabalho e os detentores dos meios de produção, ocorreu a consolidação do construtivismo no âmbito educacional. De acordo com Eidt (2009, p. 169), “esse referencial não foi produzido no abstrato, mas pretende colaborar na construção de um novo homem, capaz de atender as novas demandas do toyotismo”.

Segundo Nagel (1992), nas crises do sistema capitalista, os educadores são conclamados a elaborar alterações nas instituições educativas coerentes com as novas pretensões estabelecidas pelo próprio modo de produção e que não questionem as origens efetivas dos problemas. Assim, o surgimento do construtivismo, impulsorado pela reestruturação do capital, pode ser compreendido nesse movimento, em que as instituições são ideologicamente apontadas como responsáveis pela crise e, consequentemente, responsáveis por gerarem as condições para as reformas necessárias à manutenção do sistema.

Os fundamentos da teoria construtivista, de acordo com Facci (2004), sustentam que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de um processo no qual o sujeito, partindo de sua estrutura mental, constrói o seu conhecimento ao interagir com as características dos objetos e dos seres humanos que constituem sua realidade. Nesse processo, ao construir internamente o conhecimento sobre o meio, o sujeito não apreende uma cópia idêntica do real, mas, a partir do seu ato adaptativo, constrói a sua própria compreensão deste.

Em decorrência da grande influência desse ideário no campo educacional, essa compreensão de que é o

sujeito, em sua interação com o meio, que constrói seu conhecimento gerou mudanças no processo educacional. A escola passou a construir um ambiente propício à ação, um ambiente capaz de “proporcionar aos alunos momentos em que ele possa realizar suas próprias experiências, construir o seu conhecimento [...]. A proposta é que a escola seja ativa, no que diz respeito à produção dos alunos, levando-os a construir, individualmente, o conhecimento” (Facci, 2004, p. 106).

Assim, para um modo de produção que requer trabalhadores flexíveis para enfrentar um mercado de trabalho instável, nada melhor do que uma educação também flexível que se adapte às necessidades individuais dos alunos, na qual o professor não apresente planejamentos e conteúdos rígidos, mas sim uma postura receptiva, apta a acolher e a seguir as suas inclinações e de seus educandos.

No 1º Congresso Brasileiro Piagetiano, coordenado por Oliveira Lima em 1980, Emília Ferreiro apresentou seu inédito trabalho no Brasil sobre a psicogênese da língua escrita, a partir dos pressupostos da epistemologia genética (Klein, 1997). Segundo Mortatti (2006), esse estudo de Emilia Ferreiro inseriu o construtivismo no campo da alfabetização brasileira. De acordo com a autora: Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma ‘revolução conceitual’, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (Mortatti, 2006).

A adoção dos pressupostos construtivistas não alterou o protagonismo da Psicologia, pelo contrário, esta continuou atuando como um importante sustentáculo científico no processo de ensino da leitura e da escrita. Não obstante às críticas da década de 1970 à inserção da Psicologia no âmbito educacional, essa ciência continuou contribuindoativamente, tornando-se fundamental para o estabelecimento da revolução conceitual, na qual todas as discussões sobre os métodos de ensino foram postas de lado.

Segundo Mortatti (2006), no bojo dessa revolução, a construçãoativa do conhecimento pelo alfabetizando tornou-se o único aspecto relevante. A ênfase, portanto, incidiu sobre o sujeito que aprende. Nessa nova perspectiva, o ensino, dissociado da aprendizagem, dispensou qualquer estruturação metodológica.

Os estudos de Carvalho (2000) corroboram essa tese. Em sua análise sobre os artigos científicos referentes à alfabetização publicados em periódicos do campo educacional no período entre 1970 e 1992, a pesquisadora verificou uma redução no número de artigos que tratavam de temas relacionados à prontidão para a alfabetização e aos métodos de ensino mais adequados. A autora identificou um movimento crescente do Construtivismo na década de 1970, vindo a se tornar hegemônico entre as décadas de 1980 e 1990. Na década de 1990, vislumbrou um processo incipiente de inserção de novos autores, como Vigotski e Luria, que propunham a compreensão da alfabetização enquanto uma prática cultural. Com relação ao conteúdo dos artigos ancorados na visão hegemônica no período analisado, Carvalho avalia que:

[...] o foco central de abordagem dos artigos que utilizaram o referencial construtivista, especialmente na década de 80, era voltado à criança, para a forma como ela constrói o conhecimento sobre a língua escrita, predominando a compreensão de que as sistematizações que a criança faz sobre a leitura são construções próprias e internas, que dependem muito mais do desenvolvimento das estruturas cognitivas e muito menos do adulto que ensina ou do meio que a cerca (Carvalho, 2000, p. 28).

Esses estudos confirmam que, neste segundo período de nossa análise, a intrínseca relação entre o processo institucional de alfabetização e as novas necessidades do projeto político econômico capitalista encontrou nos pressupostos da Psicologia Construtivista a base teórico-prática necessária ao desenvolvimento de um sujeito cognoscente, autônomo, livre, proativo, capaz de construir o seu próprio conhecimento, o seu próprio mundo.

Esse breve sobrevoo sobre a atuação da Psicologia no âmbito do processo de alfabetização no século XX - inicialmente contribuindo para o processo de subordinação dos métodos de alfabetização ao nível de desenvolvimento psíquico do aluno; posteriormente colaborando para a edificação do sujeito cognoscente, supostamente capaz de construir o seu conhecimento a partir de suas próprias estruturas cognitivas -, nos permite visualizar a grande relevância dessa ciência na edificação de sujeitos condizentes com os interesses dos projetos político-econômicos hegemônicos.

Essa constatação de que o modo de inserção da Psicologia no campo educacional é datado historicamente abre espaço para ações que busquem problematizar e redimensionar a função dessa ciência no âmbito escolar. Encontramos nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural um importante estofo teórico para esse processo de oposição e de desnaturalização do pensamento hegemônico, uma vez que tais pressupostos nos permitem vislumbrar um novo papel social para a Educação e para a Psicologia no século XXI.

Tecendo um Novo papel para a Psicologia no Processo de Alfabetização: as Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

A elaboração de estudos sobre as características eminentemente humanas, como a apropriação da linguagem escrita, com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, deve partir do axioma de que o homem é o único ser histórico. Isto significa afirmar que, nessa perspectiva, devemos orientar nossos estudos com o objetivo de localizar as origens e as características dos aspectos que diferenciam o homem dos demais animais, “não dentro da consciência nem dentro do cérebro, mas sim fora, nas formas sociais da

existência histórica do homem" (Luria, 1986, p. 22).

Diante da centralidade desse pressuposto teórico, consideramos necessário destacar que encontramos as bases metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural nos acontecimentos que antecederam e sucederam a Revolução Russa de 1917, isto é, em um cenário de profunda transformação na organização social objetiva da vida. Esse intenso contexto revolucionário gerou a necessidade de estabelecimento de uma 'nova Psicologia', que fosse capaz de explicar o *novo homem* que tomava o destino em suas mãos e se modificava ao mesmo tempo em que transformava a sociedade (Tuleski, 2008).

Ancorados nos fundamentos do materialismo histórico dialético e comprometidos socialmente com a edificação de uma nova sociedade a partir da aplicação prática do conhecimento psicológico, os fundadores da Psicologia Histórico-Cultural postulam que o principal papel da Psicologia no âmbito educacional é tornar claro o processo de desenvolvimento do psiquismo incitado pela instrução escolar (Vigotski, 2010). Para apresentarmos tal elucidação, julgamos necessário apreendermos antes as explicações sobre a relação entre o desenvolvimento da linguagem e as alterações no psiquismo humano ao longo do desenvolvimento filogenético e ontogenético, para, então, posteriormente, compreendermos as considerações desses importantes pesquisadores sobre a relação entre Educação e apropriação da linguagem escrita.

O nascimento e o aprimoramento da linguagem são elementos constitutivos do desenvolvimento filogenético - desenvolvimento correspondente à evolução biológica da espécie humana e à construção histórico-cultural do gênero humano. Na filogênese, portanto, localiza-se a origem do homem enquanto ser histórico, ser que, por meio da criação e do uso dos instrumentos para a satisfação de suas necessidades, superou sua forma passiva de adaptação à natureza.

Essa peculiar forma de adaptação ativa, que transforma a natureza e o próprio homem, "se efetua em condições de atividade comum coletiva, de modo que o homem, no seio deste processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade" (Leontiev, 2004, p. 80). Esse caráter coletivo do trabalho gera no homem a "necessidade de intercâmbio com os outros homens" (Marx e Engels, 2008, p. 56). Essa condição, portanto, é a mola propulsora para o desenvolvimento de uma forma de linguagem, não instintiva, mas simbólica.

Luria (1979a), em consonância com o pensamento marxiano, afirma que o surgimento da linguagem humana não deve ser tratado como manifestação do campo espiritual ou como simples resultado da evolução biológica, deve, sim, ser entendido como produto das relações sociais de trabalho. O referido autor explica que a forma conjunta de atividade prática faz surgir no homem a necessidade de transmitir de modo intencional aos outros certas informações.

Inicialmente, portanto, a linguagem apresentava um caráter simprático, em que o intercâmbio do pensamento entre os homens somente era possível por meio da combinação entre diversos elementos como o som, o gesto e o contexto. Essa forma de linguagem era condizente com o estágio de desenvolvimento social no qual o homem ainda não havia produzido muitas mediações entre ele e os objetos, isto é, não havia desenvolvido condições para um alto grau de diferenciação dos elementos que constituíam a sua realidade objetiva (Luria, 1979b).

A configuração da linguagem, portanto, é diretamente relacionada ao nível de desenvolvimento da atividade material de uma determinada sociedade. Dito de outro modo, a estrutura da linguagem é condizente com o nível de intercâmbio material dos homens, é o meio de expressão, portanto, capaz de sanar as necessidades de intercâmbio daquele período histórico. De acordo com Luria, "somente como resultado de um longo processo de evolução, que durou vários milênios, as palavras começaram a significar traços particulares e, mais tarde, objetos complexos que eram portadores desses traços" (Luria, 1979b, p. 30).

À medida que o homem foi complexificando sua forma de intercâmbio com a natureza, também foi transformando sua linguagem em um processo de crescente abstração e generalização. Esse desenvolvimento da linguagem possibilitou que ocorresse, gradativamente, o estabelecimento de um sistema de códigos, que, ao iniciar o processo de diferenciação das características dos objetos, das ações e suas relações, propiciou a formação de códigos complexos, de frases inteiras. Nesse processo, a linguagem, que esteve estreitamente ligada à prática, simprática, foi paulatinamente descolando-se da ação prática, transformando-se, ao longo da história social, em um sistema sinsemântico capaz de designar os objetos e de também elaborar e transmitir o pensamento. Foi se transformando em um instrumento, portanto, decisivo ao conhecimento humano, por meio do qual o homem pôde e pode superar os limites da experiência imediata, sensorial, em direção ao desenvolvimento mediado, racional (Luria, 1986).

No plano ontogenético, isto é, de transformação da criança em adulto cultural, inicialmente o pequeno infante desenvolve uma atividade de comunicação emocional prática e direta com o adulto, ou seja, desenvolve uma forma de expressar seus estados físicos de conforto ou desconforto, por meio de seu aparato elementar biológico (Luria, 1986; Vigotski, 2009). Nesse período, o adulto possui papel fundamental, pois é ele quem irá sanar as necessidades fisiológicas da criança, muitas vezes externalizadas pelo choro, e irá inseri-la na complexa forma de linguagem social e cultural, representada pelo idioma.

Retomando a discussão realizada no primeiro capítulo do presente livro, podemos destacar que ao iniciar a apropriação dessa linguagem, composta por símbolos, ocorre uma profunda transformação no psiquismo infantil. Sua comunicação, antes prática, diretamente relacionada às suas necessidades fisiológicas, transforma-se gradativamente em linguagem social. A criança passa a ter condições de comunicar seu

estado afetivo, não mais utilizando seus recursos elementares, mas por meios mais complexos e efetivos: os símbolos. Contudo, esse processo só é possível porque, com a apropriação da linguagem, a comunicação prática funde-se ao pensamento, que, até este momento, também possuía caráter prático (Vigotski, 2009).

Comunicação e pensamento, portanto, possuem raízes genéticas distintas, isto significa afirmar que a criança, no início de seu desenvolvimento, consegue comunicar seus estados afetivos sem a utilização da linguagem e se relacionar com a realidade, que figura diante de seu campo visual, de modo prático. Com o início do processo de apropriação da linguagem, ocorre um salto qualitativo, em que comunicação e pensamento passam a se constituir dialeticamente. Estes se transformam em linguagem intelectual e pensamento verbal. Isto é, a linguagem, constituída pelo pensamento, passa a utilizar símbolos construídos socialmente e o pensamento, em decorrência da sua conexão com a linguagem, deixa seu caráter prático e torna-se racional (Vigotski, 2009).

Esse salto qualitativo da comunicação e do pensamento, mediado pelo domínio da linguagem desenvolvida, constitui-se no principal marco na transformação qualitativa do desenvolvimento ontogenético. De acordo com Luria (1979a; 1986), esse salto transforma o homem e sua relação com a realidade. A linguagem duplica o mundo e o sujeito torna-se capaz, portanto, de compor e operar mentalmente com os objetos da realidade externa. Essa transformação altera a consciência do homem, que pode manejá-la em seu psiquismo as imagens dos objetos mesmo na ausência destes, assim, desenvolve sua capacidade de planejamento e de ação voluntária com a realidade e assegura a possibilidade de transmissão da experiência produzida pelo gênero humano aos novos candidatos à humanidade.

Esse breve percurso até este ponto ajuda-nos a compreender, dentre outras coisas, que o desenvolvimento da linguagem não é resultado do amadurecimento dos primeiros sons que a criança de tenra idade produz para exprimir seu estado de conforto e de desconforto. A possibilidade em designar qualquer objeto por meio da linguagem passa a existir quando a criança, em interação com o adulto, começa a reconhecer e utilizar os sons desenvolvidos e empregados culturalmente. Esse processo de identificação e de imitação do uso funcional da linguagem por parte do aprendiz é apenas o primeiro passo de um longo caminho até a efetiva apropriação da dupla função da palavra: a função de referência objetal e de significado.

A referência objetal da palavra, de acordo com os estudos de Luria (1979a), refere-se à função básica de cada palavra designar especificamente objetos, ações, qualidades e relações. A segunda função da palavra, o significado, é o componente da linguagem relacionado a dois importantes processos: o de separação e de análise das principais propriedades do objeto e a função de generalização e introdução desse objeto em um determinado sistema de relações entre categorias (Luria, 1979a).

A palavra, portanto, tem uma estrutura complexa, que além de designar os objetos e os fenômenos, possui uma dimensão conceitual, capaz de analisar e organizar os elementos da realidade em um sistema de relações lógicas. Esse aspecto conceitual da linguagem pode ser dividido em conceitos cotidianos e científicos.

Desenvolvidos a partir do processo de apropriação das produções humanas presentes na realidade diária, os conceitos cotidianos se caracterizam por sua vinculação com a experiência prática. Esse tipo de conceito, por sua origem empírica, não garante a apropriação de todo o sistema lógico de relações abstratas entre os conceitos, mas é rico ao possibilitar, no interior das operações e das relações empiricamente apreendidas, a relação prática entre os objetos da realidade (Vigotski, 2009).

O processo relacionado ao domínio da linguagem oral nos oferece elementos para classificá-lo como um exemplo de conceito espontâneo. Vejamos porque essa afirmação é possível. A criança aprende a utilizar objetivamente as palavras, mesmo antes de ter obtido consciência da composição, organização e estruturação da linguagem. Dito de outro modo, impulsionada pela sociedade, a criança estabelece contato com as palavras e, por meio do processo de imitação, consegue utilizá-las corretamente, apropriando-se, assim, dos meios necessários para comunicar-se com os adultos. Nessa forma de comunicação, entretanto, a criança domina principalmente a referência material da palavra, não todo o sistema lógico abstrato do significado desta (Souza, 2013).

A linguagem oral é acompanhada por fatores extralingüísticos, como os gestos e a entonação; além desses fatores, as pessoas envolvidas na alocução estão inseridas no mesmo contexto e minimamente reconhecem o assunto em questão. Essas características permitem que a informação se torne cognoscível aos envolvidos, sem a necessidade de utilização de uma estrutura gramatical altamente desenvolvida (Luria, 1979a; 1986).

A linguagem oral, portanto, é uma forma de linguagem reduzida, fragmentada, que não exige o domínio consciente de sua estrutura gramatical, mas é efetiva no estabelecimento de uma comunicação inteligível. Isto é possível uma vez que as lacunas dessa forma de oração elíptica são completadas pelos recursos simpráticos (Luria, 1979a, 1986).

Em uma forma de sociedade complexa, na qual há um grande número de mediações entre o homem e suas condições objetivas para a satisfação de suas necessidades, a apropriação dos conceitos espontâneos não é a única forma de apropriação da experiência social objetivada. Nessas sociedades, o domínio das máximas produções humanas somente pode ser adquirido por meio de uma atividade de estudo, devidamente organizada e sistematizada para esse fim. Esses conteúdos devidamente organizados são definidos como conceitos científicos.

Luria (1979a) e Vigotski (2009) postulam que esses conceitos possuem características genéticas

diferentes das dos cotidianos, pois não são incorporados pela criança mediante experiência prática, mas por via do ensino deliberadamente sistematizado. Isto determina que haja também diferenças no modo de operação do psiquismo, uma vez que a apropriação dos conceitos científicos permite a estruturação do pensamento baseado em operações lógico-verbais e a possibilidade do emprego deliberado desses conceitos.

Vigotski (2009) destaca que a utilização consciente do conceito científico decorre do fato de que a criança primeiro tem contato diretamente com o conceito e suas relações lógicas, e apenas posteriormente com a dimensão objetiva deste. O contato com o conceito científico, portanto, começa pela definição verbal, pela relação consciente, mediada, abstrata. Nesse processo, a apropriação dos conceitos e de seus enlaces lógicos, segundo Vigotski (2009), não ocorre mediante a simples acumulação quantitativa de definições conceituais, mas sim por meio de uma intensa atividade interpsíquica, em que o educando é mobilizado pelo professor a se apropriar do sistema de relações lógicas dos conceitos científicos.

Por sua estrutura, a linguagem escrita pode ser considerada um conceito científico. De acordo com os estudos de Luria (1979; 1986) e Vigotski (2009), a linguagem escrita constitui-se como uma das produções mais ricas e complexas da humanidade. Essa forma de linguagem caracteriza-se pela ausência do interlocutor, do aspecto sonoro e extralingüístico da linguagem. Portanto, para ser uma linguagem efetiva, isto é, capaz de sistematizar o pensamento e comunicar algo, requer alto grau de abstração e domínio consciente dos meios técnicos historicamente desenvolvidos.

O domínio do sistema de códigos, portanto, é fundamental para a efetiva utilização da linguagem escrita, uma vez que, para conseguir comunicar algo para o interlocutor ausente, o sujeito deve utilizar todos os recursos disponíveis para tornar cognoscível sua mensagem. De acordo com Vigotski (2009), exatamente para situações em que não tem diante de si seu interlocutor, o homem precisou desenvolver em alto grau sua linguagem escrita.

Nesse sentido, o processo de ensino da linguagem escrita deve possibilitar o domínio dos meios de expressão dessa forma específica de linguagem. Inicialmente, esse ensino deve estar sistematicamente voltado para a apropriação consciente dos instrumentos técnicos dessa linguagem, por exemplo, os meios utilizados para a representação gráfica dos sons das palavras e para a composição de uma frase. Somente após o domínio funcional desses instrumentos, que na linguagem oral são inicialmente empregados espontaneamente, a criança terá condições para registrar e expressar conscientemente seu pensamento por meio da escrita (Luria, 1979a).

Vigotski (2009), ao estudar as relações entre a tomada de consciência e as características da apropriação da linguagem oral e escrita, destaca: A primeira peculiaridade dessa relação consiste em que, na escrita, a criança deve agir voluntariamente, em que a linguagem escrita é mais arbitrária que a falada. Este é o motivo central de toda a escrita. A forma sonora da palavra, que na fala é pronunciada automaticamente, sem decomposição em sons particulares, tem de ser decomposta na escrita. Ao pronunciar qualquer palavra, a criança não se dá conta dos sons que emite nem realiza nenhuma operação ao pronunciar cada som separadamente. Na escrita, ao contrário, ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos (Vigotski, 2009, p. 315).

Considerando as características apontadas, temos que a escola deve oferecer condições para que a criança – que já desenvolveu ao longo do processo de apropriação da linguagem oral o domínio da referência objetal – possa compreender que na linguagem escrita precisará “abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações de palavras” (Vigotski, 2009, p. 313).

Por esse motivo, os processos de apropriação da linguagem oral e escrita diferem substancialmente, pois enquanto no primeiro as situações cotidianas indicam as relações entre objetos e seus respectivos nomes, no segundo, a escola precisa deliberadamente ensinar as relações lógicas que constituem a linguagem e seus meios abstratos de representação das palavras (Vigotski, 2009).

Esse complexo processo de apropriação da linguagem escrita, em que a sonoridade da palavra é representada por símbolos gráficos, exige que a escola crie meios eficazes para mediá-lo sistematicamente, pois “[...] é exatamente este lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita” (Vigotski, 2009, p. 313).

Luria (1986) reforça as especificidades no processo de ensino desta forma de linguagem altamente desdobrada, ao afirmar que:

[...] a linguagem escrita, diferente da oral, a qual se constitui no processo de comunicação viva, é, desde o início, um ato voluntário consciente, no qual os instrumentos de expressão se configuram com o principal objeto da atividade. As operações intermediárias, como a individualização dos fonemas, a representação destes fonemas em letras, a síntese das letras na palavra, a passagem de uma palavra à outra, que nunca se tornam conscientes na linguagem oral, na linguagem escrita são, durante longo tempo, o objeto da ação consciente. Somente depois da automatização dessa linguagem escrita, estas ações conscientes transformam-se em não-conscientes (Luria, 1986, p. 170).

Destarte, o ensino, devidamente organizado, deve garantir a apropriação consciente dos instrumentos técnicos dessa forma de linguagem, tornando automatizado o processo de compreensão, desmembramento e restauração da estrutura sonora na escrita. Nesse processo, o professor possui papel de destaque, uma vez que tem a incumbência de elaborar um ensino devidamente organizado, que supere os limites da experiência

empírica, possibilitando que o aprendiz tome consciência das relações lógicas e dos meios abstratos, altamente desenvolvidos, de representação da linguagem escrita. O professor, nessa perspectiva, deve dominar a estrutura da língua escrita para, assim, poder ensinar o sistema lógico e os dispositivos culturais relacionados à configuração de um sistema complexo de relações entre contexto, frase, palavra, letra e som (Souza, 2013).

De acordo o fonoaudiólogo Zorzi (2003), o professor deve garantir que o aluno controle, com clareza, as importantes noções da estrutura da linguagem escrita. Nesse sentido, os profissionais envolvidos com a educação escolar devem levar o aprendiz a compreender: o que é frase; o que é palavra; que as palavras podem ser divididas em diferentes categorias; que existem palavras de diferentes extensões e composições silábicas; que as sílabas podem ser segmentadas em sons; que os sons podem ser transformados em letras; que pode existir diferença entre o som que a letra representa e o nome da letra; que existem possibilidades variadas de relações entre letras e sons; que a regra contextual altera a representação da palavra; que existe variação entre o modo de falar (todas as palavras interligadas) e o modo de escrever (todas as palavras separadas por um espaço); que é importante o papel da pontuação; que a intensidade sonora que recai sobre as sílabas pode variar de posição; que uma mesma palavra pode ser lida de forma diferente à medida que se varia a aplicação da tonicidade em cada uma das sílabas; que a construção das sílabas pode apresentar estrutura mais complexa do que o padrão consoante-vocal.

A lista das noções linguísticas que o aluno deve compreender, elaborada por Zorzi (2003), que apresentamos acima, consolida a nossa compreensão de que a linguagem escrita, por sua complexidade, é um conceito científico e que, por isso, requer uma organização de ensino na qual o professor, bem instrumentalizado, ofereça mediações necessárias para que o aluno se aproprie do sistema lógico e dos dispositivos culturais relacionados a essa habilidade social.

O domínio das operações lógico-abstratas, portanto, é a principal potencialidade da apropriação do conceito científico. Todavia, essa forma de apreensão da realidade revela suas limitações no campo da vinculação prática desse conceito com a realidade objetiva. A criança inicialmente domina apenas a capacidade de utilizar, definir e compreender as relações lógicas complexas inerentes ao conceito científico, mas possui dificuldade em localizar seu conteúdo empírico em sua dimensão objetiva (Vigotski, 2009).

Essas características do conceito científico assinalam que a educação escolar deve elaborar meios para que a criança se aproprie das mediações abstratas que constituem esse conceito e, também, oferecer condições para que ela compreenda a materialidade presente nesse sistema lógico, pois os conceitos científicos não são idealizações da mente humana, mas sistematizações abstratas da realidade objetiva da humanidade. O ensino da linguagem escrita, portanto, deve oferecer mediações para que o aluno compreenda a materialidade desse conceito científico, isto é, deve relacionar o domínio dos meios técnicos da escrita com o uso social dessa forma de linguagem.

De acordo com Luria (1979b; 2010), o emprego da escrita tem três funções sociais. A sua primeira função desenvolvida pelo homem foi a de ampliação da memória, por meio da utilização dos signos para o registro; posteriormente, a humanidade elaborou mais duas importantes funções sociais para a escrita, a saber: a função de comunicar algo ao interlocutor ausente e o papel de meio auxiliar no processo de sistematização do pensamento. Atualmente, dada à complexidade da maioria das práticas sociais, essas três funções sociais são altamente necessárias para que os homens desta sociedade possam se apropriar das mediações e das contradições que sustentam esta realidade social.

Nesse sentido, constatamos a importância da inserção das dimensões contextuais e textuais ao longo de todo o processo de apropriação da linguagem escrita, uma vez que, por meio do contexto e do texto, é possível captar a palavra para além de sua estrutura nominativa, em direção à compreensão das propriedades do sistema de relações na qual está inserida. Isto é, o professor deve ensinar a relação existente entre o processo de decodificação dos sons e de letras, o contexto e o processo de leitura de um texto. O professor deve tornar claro que a apreensão da estrutura da palavra é um importante instrumento, pois além de permitir a reprodução gráfica correta de uma determinada palavra, ainda oferecerá condições para que o aluno domine as funções sociais da escrita, como o processo de registro de um determinado conteúdo, a comunicação ao interlocutor ausente e a sistematização do pensamento (Souza, 2013).

Vigotski (2009) postula que há uma relação dialética entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos. Nessa relação, o conceito espontâneo se movimenta no sentido ascendente, isto é, do campo da experiência pessoal à consciência, do concreto ao abstrato, e o conceito científico, por sua vez, transcorre no sentido descendente, da consciência à concretude. Esses movimentos demonstram que esses conceitos estão profundamente interligados.

Nesse processo, um conceito passa a determinar e constituir dialeticamente o outro. A apropriação dos conceitos científicos, que só é possível após o domínio de alguns conceitos cotidianos, amplia a experiência da criança e dá condições para que ela opere conscientemente com seus conceitos apreendidos espontaneamente.

Relacionando estas duas linhas de desenvolvimento com a apropriação da linguagem, observamos que a apropriação da linguagem escrita somente pode ocorrer após o domínio da relação abstrata entre a palavra e o objeto, isto é, a criança deve dominar a referência material da linguagem oral, a prevenida em sua experiência prática, para assim ter condições de iniciar o processo de apropriação da linguagem mais

elaborada. Por seu turno, o aprendizado da linguagem escrita possibilita que a criança compreenda o sistema lógico no qual a palavra utilizada por ela, até então de modo espontâneo, está inserida, ampliando dessa forma a sua consciência em relação aos enlaces semânticos da linguagem, alterando, por conseguinte, a relação com sua própria linguagem oral.

Essa relação entre a linguagem oral e a escrita assinala um importante aspecto do desenvolvimento das operações intelectuais, qual seja, a unidade dialética entre a apropriação de novos conhecimentos e a modificação na forma do funcionamento psíquico. Vygotski (1995) destaca que o conteúdo do pensamento e a estrutura da atividade intelectual são indissociáveis, interdependentes, elementos de um processo único. Nesse sentido, “cada novo passo no desenvolvimento do conteúdo do pensamento também está intimamente ligado com a aquisição de novos mecanismos de comportamento, com a mudança para um estágio superior de operações intelectuais” (Vygotski, 1995, p. 53).

A partir dessas considerações, avaliamos que a Psicologia Histórico-Cultural opõe-se radicalmente ao processo de formação dos indivíduos no limite do conhecimento empírico, cotidiano – principal implicação da inserção das teorias hegemônicas da Psicologia. Tal avaliação é possível na medida em que constatamos que o processo de apropriação conceitual não decorre da simples exposição ao objeto, mas exige uma ampla atividade interpsíquica e intrapsíquica, em que o educando é mobilizado pelo conteúdo devidamente organizado pelo professor a se apropriar do sistema de relações lógicas plasmadas no objeto, no caso, a linguagem escrita.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o ensino devidamente organizado dos conceitos científicos dessa forma de linguagem deve promover a possibilidade de domínio consciente das propriedades e dos significados das palavras, por meio de uma intensa atividade de reflexão, de análise e de generalização do aluno sobre o processo de representação gráfica da sonoridade da palavra e das relações lógicas presentes nessa forma de linguagem (Vygotski, 2009).

Nesse sentido, ao compreender a importância do pensamento conceitual, desvelando a sua constituição e funcionamento, essa Psicologia contra-hegemônica oferece condições para que os profissionais da educação compreendam a importância do aprendizado da linguagem escrita na constituição das funções psicológicas superiores, ao destacar a centralidade da apropriação das objetivações histórico-culturais no desenvolvimento das operações intelectuais complexas, necessárias ao desenvolvimento de uma forma superior de comportamento.

Dessa forma, ao instrumentalizar o professor para o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, a Psicologia ajuda-o na compreensão da língua escrita como produto histórico, ou seja, fruto da unidade entre sujeito-objeto, indicando que a apropriação conceitual exige um processo de intensa atividade, não apenas do aluno, mas também do professor e do conteúdo. Nesse processo, o professor desenvolve um importante papel na organização e na sistematização desse rico constructo histórico, oferecendo condições para que o aluno mobilize suas diversas funções psicológicas, essenciais no processo de apropriação da linguagem escrita. Esse conteúdo apropriado, por sua vez, possibilitará a elevação do funcionamento da consciência ao patamar mais complexo.

Considerações Finais

Em nossa análise, verificamos que, no cenário nacional do século XX, a principal característica das metodologias hegemônicas sobre a alfabetização é a crescente cisão entre o processo de desenvolvimento do sujeito e o conteúdo do ensino. A Psicologia, como elemento constituinte das metodologias hegemônicas, contribui para esse processo de predomínio dessa cisão no campo educacional, na medida em que, por um lado, coloca em segundo plano a análise das condições objetivas relacionadas ao processo de ensino e, por outro, direciona o foco das discussões sobre aprendizagem exclusivamente para o sujeito. Sujeito considerado autônomo pelas perspectivas hegemônicas, livre para desenvolver sua maturidade psíquica, para construir o seu próprio conhecimento sobre a alfabetização de modo independente do conteúdo e da mediação do professor.

A atuação da Psicologia nesse contexto, portanto, corrobora a constituição de um cenário educacional nacional hegemônico, no qual a atividade educativa escolar passou a ser direcionada para a formação dos indivíduos no limite do conhecimento cotidiano, posto que a transmissão do conhecimento científico relacionado à linguagem escrita é considerada secundária ou, até mesmo, desnecessária à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno. Em outros termos, algumas correntes da Psicologia, por meio de suas explicações reducionistas e individualizantes, compactuam com um processo hegemônico que, ao pautar-se na cisão entre sujeito-objeto, aprendizagem-desenvolvimento, termina por valorizar o desenvolvimento de habilidades cognitivas esvaziadas de conteúdo.

A partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, verificamos que a linguagem escrita – forma de comunicação histórico-social, fundamental no processo de desenvolvimento filogenético e ontogenético – não é apropriada mediante um processo natural, espontâneo, no qual a atividade do aluno é independente das características estruturais dessa forma de linguagem e do processo de ensino mediado pelo professor. Isto é, como produto social complexo, essencial ao desenvolvimento psíquico superior, a apropriação da linguagem escrita não decorre de um processo de descoberta, de construção particular, a partir do contato cotidiano

com os elementos dessa linguagem, mas sim mediante um ativo processo educativo organizado para esse fim.

Para que a linguagem escrita não seja mais um produto distante, misterioso, estranho, como para os irmãos de 'Vidas Secas' e para uma parcela dos homens deste período histórico, isto é, para que essa forma de linguagem se torne órgão da individualidade do sujeito, é preciso que ocorra um processo de ampla atividade interpsíquica e intrapsíquica. Nessa atividade, o educando é mobilizado pelo conteúdo mediado pelo professor apropriar-se do sistema de relações lógicas objetivadas na linguagem escrita. A apropriação desse conteúdo, por meio de uma intensa atividade de reflexão, análise e generalização do aluno, dialeticamente, modifica a forma do funcionamento psíquico deste. No próximo capítulo do presente livro, por exemplo, a autora destaca detalhadamente as transformações da memória, incitada pela educação escolar.

Constatamos que a inserção dos princípios da Psicologia no âmbito da Educação assinala a necessidade de construção de um processo de ensino da linguagem escrita que prime pelo desenvolvimento do pensamento científico. Isto significa a defesa da proposição de que os processos educativos escolares devem oferecer as mais elaboradas mediações para que o aluno domine não apenas as propriedades aparentes, cotidianas, das produções sociais, mas, também, a essência destas, uma vez que a apropriação das objetivações histórico-culturais, para além das suas propriedades ligadas à experiência prática-cotidiana, em direção à apreensão de suas características científicas, é fundamental ao desenvolvimento das operações intelectuais mais complexas (Souza, 2013).

A Psicologia Histórico-Cultural, a partir da compreensão científica sobre as características da linguagem oral e escrita, oferece ao psicólogo condições para assumir o compromisso teórico-prático com a tarefa de construção de um processo de alfabetização qualitativamente superior, contribuindo com o professor no processo de organização de um ensino capaz de incitar o desenvolvimento e abrindo condições para a superação da atuação tradicional da Psicologia, centrada no diagnóstico e nas explicações individualizantes e patologizantes.

Referências

- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil**: leitura história sobre sua constituição. São Paulo: Unimarcos Educ, 1999.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação: Um olhar histórico-critico. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia Escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 139-168.
- BRASIL. Ministério da Educação. **SAEB-2005**: primeiros resultados. médias de desempenho do saeb/2005 em perspectiva comparada. Brasília, 2007. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/resultados/Saeb_resultados95_05_UF.pdf. Acesso em: 14 out. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resultados saeb prova Brasil**. Brasília, 2012. Disponível em:
<http://sistemasprobabrasil2.inep.gov.br/resultados>. Acesso em: 12 nov. 2014.
- CARVALHO, D. C. **A relação entre psicologia e alfabetização sob a óptica dos professores**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.
- EIDT, N. M. **A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura**: a Psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise. Tese (Doutorado) - Faculdades de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2009.
- FACCI, M. G. D. **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.
- GEBRIM, V. S. **Psicologia e educação no Brasil**: uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Goiânia: UFG, 2002.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010**: resultados preliminares da amostra. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2018&id_pagina=1. Acesso em: 14 out. 2011.
- KLEIN, L. R. **Uma leitura de Piaget sob a perspectiva histórica**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**: introdução evolucionista à Psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a. v. 1.
- LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**: linguagem e pensamento.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b. v. 4.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-190.

MARSIGLIA, A. C. G. **Um quarto de século do construtivismo como discurso oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdades de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**: Feuerbach, a oposição entre as concepções materialistas e idealista. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo/1876-1994. São Paulo: Unesp, 2000.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/enfund/alf_mortattihistppextalfbbr.pdf. Acesso em: 20 set. 2011.

NAGEL, L. H. **A crise da sociedade e da educação**. Maringá: Apontamentos UEM, 1992.

PAULO NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007.

PATTO, M H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

RAMOS, G. **Vidas secas**. São Paulo: Record, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (org.). **História, educação e transformação**: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA, L. C. **A apropriação da escrita e sua relação com o desenvolvimento do psiquismo**: em defesa de um papel propositivo da Psicologia para a Educação Escolar. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2008.

VYGOTSKI, L. S. El Desarrollo del Pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. In: _____. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1995, p. 47-116. v. 4.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. Trad. Zolia Ribeiro Prestes. In: Prestes, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

¹⁷ Este trabalho é resultante da dissertação de mestrado intitulada: A Apropriação da Escrita e sua Relação com o Desenvolvimento do Psiquismo: em defesa de um papel propositivo da Psicologia para a Educação Escolar, defendida em 2013. Retirada pelo autor.

¹⁸ O toyotismo reformulou a estrutura produtiva capitalista ao instaurar, em oposição ao modo rígido de produção taylorista-fordista, um processo produtivo flexível, de artigos diversificados, confeccionados de acordo com a demanda, sem o acúmulo de grandes estoques e pautado em recursos de base eletrônica. Essa nova organização no circuito produtivo impôs aos trabalhadores o desenvolvimento de aptidões relacionadas à instabilidade de seu trabalho e ao processo de flexibilização da produção. Para o aprofundamento sobre essa temática, sugerimos a leitura de: PAULO NETTO, João; BRAZ, Marcelo. *Economia Política: uma introdução crítica* (3^a ed.). São Paulo: Cortez, 2007.

Capítulo IV

DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA LÓGICA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR¹⁹

Eloisa Atsue Tanaka Beppu

Introdução

Neste capítulo abordamos o funcionamento da função psíquica memória segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, descrevendo o processo de desenvolvimento da memória lógica e relacionando-a com a educação escolar. Ao enfocar o processo de desenvolvimento da memória, que passa de um modo de funcionamento do nível elementar para cultural, é importante assinalar que as mudanças descritas não ocorrem de maneira ‘natural’, como se estivessem predeterminadas a acontecer.

O processo de desenvolvimento do psiquismo humano tem início a partir do nascimento. O novo representante da espécie, carregando no código genético a evolução alcançada ao longo do processo filogenético, descrito no Capítulo III deste livro, e por meio do processo de mediação (Capítulo I) realizado na relação com o(s) outro(s), vai sendo apresentado ao meio em que está inserido. A mediação torna-se possível graças aos processos de apropriação e objetivação, por meio dos órgãos dos sentidos. Por exemplo, pela percepção e/ou sensação, realizada por um dos sentidos, ocorre a apropriação, que é a passagem de um nível interpsíquico para o intrapsíquico, e é desencadeado o processo de objetivação, que pode se manifestar por meio das reações de choro, sucção ou comportamentos motores.

Em uma etapa posterior do processo de desenvolvimento, com a apropriação da linguagem, ocorre um verdadeiro salto qualitativo no desenvolvimento das funções psicológicas. O código – linguagem – é o instrumento que garante o processamento do sistema psíquico e, ao mesmo tempo, possibilita a mudança de um modo de funcionamento primário (ou elementar) para outro de ordem superior (ou cultural).

O Funcionamento da Memória de Acordo com a Psicologia Histórico-Cultural

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre conforme os centros ou estruturas superiores se desenvolvem, sendo que as estruturas inferiores não desaparecem, mas cedem uma parte de suas funções antigas às novas, e as tarefas mais adaptadas passam a ser desempenhadas pelas funções superiores

Assim, por exemplo, a admirável memória natural do homem primitivo tende progressivamente a reduzir-se a nada no processo de desenvolvimento cultural. Por isso, Baldwin²⁰ estava certo ao defender a posição de que toda evolução é, na mesma medida, uma involução, isto é, todo processo de desenvolvimento contém como seu componente mais importante os processos retrógrados da diminuição e da atrofia das velhas formas (Vygotski; Luria, 1996, p. 118).

Vygotski, Luria (1996) explica que as funções psicológicas superiores são formadas no período compreendido entre a infância e a adolescência, estruturando-se e formando novas e complexas combinações de sínteses. Isso significa que as funções psicológicas superiores não são criações novas, mas resultam de um complexo processo de síntese (combinação/rearranjo) dos processos psíquicos elementares.

Luria (1991) descreve que o ponto de partida para as pesquisas sobre o funcionamento da memória foi o estudo do processo de conservação dos vestígios, que são marcas, rastros, indícios, deixados pelos estímulos que chegam ao sistema nervoso central, no qual a estimulação provocada por uma excitação continua se propagando por um período de tempo, mesmo depois de a estimulação ter cessado. Dessa forma, observou-se que os neurônios não são apenas responsáveis por receber os sinais e reagir a estes com respostas mecânicas adequadas, mas que conservam os vestígios do estímulo e continuam a emitir respostas rítmicas por certo tempo.

A reanimação de um reflexo extinto pode ser observada não só imediatamente, mas depois de certo de tempo. Ou seja, o cérebro registra não apenas o próprio fato da apresentação do sinal, mas, também, a frequência com que esse se apresenta. O registro e a regulação da rapidez da resposta à probabilidade do aparecimento do sinal é uma das principais funções do cérebro. Desse modo, evidencia-se a importância da memória para o planejamento e a previsibilidade das ações humanas (intencionalidade) (Luria, 1991).

Luria (1991) descreve como funções da memória o registro, a conservação e a reprodução das marcas de experiências anteriores. Esse funcionamento possibilita ao homem acumular informações e operar com os registros daquilo que passou, mesmo após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios, tanto do campo das emoções como das percepções.

Sokolov ratifica esse entendimento ao afirmar que

As imagens dos objetos e fenômenos da realidade que se originam nos processos da sensação e da percepção, bem como dos pensamentos, sentimentos e atos relacionados com eles, podem se manifestar de novo, em condições determinadas, quando os objetos e fenômenos que os haviam provocado já não atuam sobre os órgãos dos sentidos. Neste caso já não tem lugar a percepção dos objetos ou os mesmos fenômenos, senão sua recordação (Sokolov, 1969, p. 201).

Desse modo, os processos que compõem o funcionamento da memória são: a fixação, a reprodução e o reconhecimento. Para que os fenômenos e imagens que não fazem parte do presente possam se manifestar novamente, por meio dos processos de reprodução e/ou reconhecimento, é preciso que estejam fixados na memória. Em outras palavras, a memorização pode ser descrita como um processo em que algo percebido por meio dos sentidos é fixado na memória, ou aquilo que foi experimentado pode ser reproduzido ou reconhecido posteriormente desde que tenha sido fixado na memória. A recordação e o reconhecimento podem se entrelaçar, de modo que, quando vemos um livro, lembramos daquilo que foi lido e, ao mesmo tempo, podem surgir imagens ou pensamentos relacionados com seu conteúdo. Assim, para recordar algo é preciso que se tenha fixado na memória, ou seja, formado conexões temporais firmes e capazes de se atualizar no futuro. A reprodução é o restabelecimento dessas conexões temporais formadas anteriormente e a memória se constitui em um processo sem o qual não seria possível conservar as experiências do passado, realizar as atividades de ensino, nem promover o desenvolvimento psíquico (Sokolov, 1969).

Os conteúdos fixados na memória são reproduzidos (lembados) em grupos ou séries, porque as relações existentes na realidade influenciam a criação dessas conexões que são formadas durante o processo de fixação na memória e dão origem às associações. Estas podem ser por contiguidade no tempo ou no espaço, por semelhança e por contraste. As associações por contiguidade acontecem quando a percepção, a representação ou o pensamento de um objeto ou fenômeno arrasta a recordação de outros objetos ou fenômenos contíguos a ele no tempo ou no espaço. As associações por semelhança acontecem quando os objetos e fenômenos ou os pensamentos sobre eles atualizam a recordação de algo parecido. Finalmente, se associam por contraste fenômenos muito diferentes, contrários por qualquer característica (Sokolov, 1969).

De acordo com Luria (1991), a descoberta do registro dos vestígios efetuado pelo cérebro desencadeou o surgimento de algumas questões acerca do processo de consolidação desses registros na memória. Essas indagações motivaram uma série de pesquisas e os resultados demonstraram que o tempo médio necessário para consolidar definitivamente os vestígios na memória seria de 10 a 15 minutos, sendo que nem todos foram consolidados, pois isso dependia de uma série de outros fatores, até mesmo condições físicas individuais.

Luria (1980) define que a memória ‘ultra breve’ dura apenas algumas frações de segundo, sendo marcada por traços relativamente elementares, sensoriais. Nesse caso, material acessível à recordação é restrito e o lapso de tempo que se conserva é muito breve. A etapa seguinte é denominada de memória breve ou operativa, na qual se conserva quantidade relativamente reduzida de marcas selecionadas pela atenção. Essas marcas estão relacionadas com uma operação específica e logo desaparecem.

A passagem da memória breve, que é mais limitada em possibilidades, para a memória longa, mais estável e de ampla capacidade, ocorre por meio da consolidação do material registrado. A consolidação ocorre quando o registro percebido é codificado e incluído em um sistema de conexões conceituais. Desse modo, a formação da memória longa é resultado do crescimento do sistema formado pelas sinapses e dendritos (sinapso-dendrítico) de uma série de neurônios em um processo que ocorre ao longo da vida. Essa ampliação não está associada com alguma estrutura ou sistema específico, mas é a formação de uma nova rede constituída por sinapses que fornece substrato para esse tipo de memória. O autor ressalta a importância dos exercícios mentais, realizados por meio de estudos, jogos, leitura, possibilitando o aumento do número de sinapses e garantindo o fortalecimento e o melhor desempenho desse tipo de memória (Luria, 1991).

Luria (1991, p. 80) reitera a afirmação precedente ao indicar que “O êxito da memorização involuntária não depende apenas da tarefa da atividade mas também do caráter da atividade e do grau de sua complexidade e operância.” Entre a realização de tarefas mecânicas e tarefas que exigem atividade intelectual, observou-se que as tarefas mais complexas, envolvendo a formulação de raciocínio mais elaborado, resultaram em melhor memorização e retenção.

Até este ponto, descrevemos o desenvolvimento e funcionamento da memória de acordo com o processo biológico. Visando à compreensão do funcionamento completo dessa função psíquica, apresentamos o Quadro 1 - Relação entre faixa etária e atividades da memória, contendo a descrição dos períodos de desenvolvimento da memória de acordo com a idade cronológica, baseado em estudo elaborado por Yendovitskaya (1974).

Quadro 1 - Relação entre Faixa Etária e Atividades da Memória.

Faixa etária	Atividades da memória
Durante o 1º mês	Forma mais elementar de memória, com apresentação de respostas estereotipadas, inatas ou reflexas, como sucção, choro, bocejo etc.
Em torno do 3º, 4º mês	Formação mais complexa que passa a revelar a coincidência entre a imagem e a impressão do objeto. O reconhecimento prévio dos objetos percebidos marca a origem da memória. Observa-se um reconhecimento visual e auditivo: primeiramente, a face e a voz da mãe, e a situação para alimentação. Comportamentos de sorrir ao ouvir a voz da mãe ou de voltar a cabeça com a boca aberta em direção ao alimento denotam a evolução do processo da memória.
Em torno do 5º, 6º mês	A criança reconhece as pessoas da família e as diferencia de estranhos. Ainda se trata de reconhecimento.
Em torno do 7º, 8º mês	No processo de socialização da criança observa-se uma forma diferenciada de memória que é o reconhecimento mediado pela linguagem. Isso é expresso pela fixação de um objeto nomeado pelo adulto

	e, depois, de objeto por objeto, de acordo com a designação verbal. Tem início a formação da memória significativa, na qual o adulto, por meio da linguagem, dirige a percepção da criança.
Entre 8º e 9º meses	Crianças reproduzem movimentos de acordo com aquilo que é falado pelos adultos. Como bater palmas com referência à palavra festa, movimentar a mão para se despedir etc.
Final do 1º e início do 2º ano	Realização de gestos com as mãos para tentar identificar objetos. Ações da criança começam a ganhar significado, com o aval da linguagem dos adultos. Linguagem possibilita a memorização da criança, tanto de objetos como de ações a serem realizadas. Os objetos passam a ser memorizados pelos nomes.

Fonte: Yendovitskaya (1974).

Observa-se que Yendovitskaya (1974) apresenta a atividade mnemônica não como resultado de uma função inata, mas como a resultante de um processo de formação que ocorre no decorrer do processo de desenvolvimento da criança. Pela síntese apresentada, torna-se possível observar que no processo de desenvolvimento da memória, a partir do nascimento, as relações sociais constituem a base do processo de mediação (descrito no Capítulo I) e do desenvolvimento do psiquismo. Desde o início na interação que a criança estabelece com as pessoas, manifestando-se por meio das reações inatas e dos processos de apropriação e objetivação, sendo mediados pelos instrumentos psíquicos criados pelo homem, a memória e todas as demais funções psicológicas se desenvolvem.

Sokolov (1969) acrescenta que o desenvolvimento da memória começa 15 dias após o nascimento, juntamente com o início do reflexo condicionado. Por volta do quarto ou quinto mês de vida, a criança reage ao ouvir a voz da mãe e surgem os reflexos condicionados, conectando todos os sentidos. Nesse período, a criança tenta pegar objetos reconhecidos e sorri quando vê a mãe.

A Formação da Memória Lógica

Para Vigotski e Luria (1996, p. 106), “[...] o processo de transformação do homem primitivo em homem cultural e o processo de sua evolução biológica não coincidem.” Ou seja, o processo de transformação do homem primitivo em cultural não coincide com o processo de aperfeiçoamento biológico pelo qual a espécie humana passou. A atividade consciente do homem não está ligada exclusivamente a motivos biológicos, mas é regida por complexas necessidades superiores ou intelectuais. Isto é, o desenvolvimento do psiquismo humano se origina a partir do surgimento de necessidades humanas reais e a realização de atividades com ações planejadas para satisfação das mesmas.

Como Vigotski indica,

[...] sem exagero podemos dizer que o pensamento primitivo nos estágios precoces do desenvolvimento da onto e da filogênese é apenas uma função da memória. **Mais ainda, nos estágios primitivos a memória cumpre de forma indiferenciada três funções distintas: memorização, imaginação e pensamento** (Vigotski e Luria, 1996, p. 128, grifo nosso).

Vigotski e Luria (1996) ratificam tal condição afirmando que quase todas as experiências do homem primitivo estão apoiadas na memória, e descrevem-na como muito acurada e emocional, preservando as representações da realidade com riqueza de detalhes e na mesma ordem da conexão original.

Esses autores indicam que, no início do século XX, a psicologia experimental descobriu um tipo de memória, denominada memória eidética, que associaram ao homem primitivo. Desse modo, o eidetismo, que é o processo em que a intensidade da excitação nervosa provocada pelas sensações (visuais, auditivas, tátteis) se prolonga depois que a estimulação cessou completamente, embasa o funcionamento da memória do homem primitivo (Vigotski; Luria, 1996).

Entretanto, embora a memória de imagens eidéticas esteja relacionada à memória do homem primitivo, a mesma não ficou restrita a essa época da evolução, pois continua presente na fase do desenvolvimento infantil e é, ainda, de grande importância porque, ao se desenvolver, a memória eidética se divide em duas: uma parte garante estabilidade às percepções, enquanto a outra passa a constituir a memória de imagens (Vigotski; Luria, 1996).

De acordo com os autores russos, a memória biológica alcança seu máximo desenvolvimento no homem primitivo, haja vista a impossibilidade de ultrapassar esse limite. Ou seja, considerando que a memória eidética preserva as imagens diretas da realidade e mantém a mesma ordem de conexão, essa limitação biológica se deve ao esgotamento dos recursos próprios que esse tipo de memória possui. Porém, é da própria limitação biológica que surge a possibilidade de avanço: A partir da capacidade de encontrar caminhos, isto é, da capacidade de utilizar pistas como signos que lhe revelam e lembram figuras complexas inteiras - a partir do uso de um signo - o homem primitivo, em determinado estágio de seu desenvolvimento, chega pela primeira vez à **criação de um signo artificial** (Vigotski; Luria, 1996, p. 114, grifo do autor).

Do nó amarrado para estimular a memória, que parece ser o registro mais antigo de um signo artificial, percebe-se o progresso alcançado até chegar ao controle voluntário dessa função psíquica. A utilização de um sistema de símbolos e signos desencadeia uma mudança qualitativa no funcionamento do sistema psíquico e possibilita a formação da Memória Cultural ou, em outras palavras, da memória como Função Psicológica Superior. O período de transição da memória primitiva para o uso de instrumentos externos -

dedos, artelhos, marcações, objetos, etc. - caracteriza a passagem da atividade mnemônica para a mnemotécnica. Esse é o ponto crucial para o desenvolvimento cultural da memória, quando o externo incrementa o interno (Vigotski; Luria, 1996).

Numa situação análoga, o homem primitivo executava as operações de cálculo matemático utilizando uma parte muito aguçada de sua percepção, de modo que ele não quantificava numericamente, mas realizava comparação do montante percebido visualmente (depois) com aquele que havia fixado na memória (antes). O que surpreendeu os cientistas foi constatar a precisão e a sofisticação da aritmética natural utilizada pelos primitivos. O desenvolvimento do cálculo matemático, a exemplo do pensamento e da memória, também ocorreu pelo caminho da criação de signos específicos (Vigotski; Luria, 1996).

A memória eidética, formada por imagens eidéticas ou diretas, resulta de imagens claras e precisas que se mantêm por muito tempo após o desaparecimento dos objetos e situações apresentados. Diferentemente das imagens sucessivas, as imagens eidéticas permanecem nítidas, sem ocorrência de dispersão ou flutuação, e, além disso, podem ser reproduzidas voluntariamente a qualquer momento, mesmo após ter passado muito tempo (Luria, 1991).

De acordo com Vigotski e Luria (1996), a base psicológica para a memória formada por imagens eidéticas é a intensidade do estímulo nervoso que se prolonga depois que a excitação do nervo deixou de produzir qualquer efeito. Segundo Vygotski (1996), o emprego de imagens eidéticas no processo de memorização predomina no período que vai da infância à adolescência e tende a diminuir após essa fase. Em adultos, a memória eidética, culturalmente desenvolvida, manifesta-se, por exemplo, em pintores que conseguem reproduzir cenários e paisagens com precisão sem terem a imagem real como modelo. Há também casos de pessoas que trabalham em apresentações artísticas de rememoração usando apenas recursos da memória.

De acordo com Luria (1991), a memória visual possui uma estruturação mais complexa, é formada por imagens da representação. A primeira característica de imagens das representações é serem sempre polimodais, ou seja, não são vestígios de apenas um tipo de percepção, mas incluem entre seus componentes elementos de vestígios visuais, auditivos, táteis e motores. A segunda característica é que a imagem da representação sempre engloba uma elaboração intelectual da impressão do objeto, na qual se percebe a discriminação dos traços essenciais do mesmo e a sua inclusão em uma determinada categoria.

Desse modo, a imagem da representação não resulta de simples percepção visual, mas é o resultado de análise e síntese, de abstração e generalização, em suma, da conversão de uma codificação percebida como sistema. Por isso, a imagem da representação na memória resulta de um complexo trabalho que reúne uma série de impressões que unificam as experiências com os conhecimentos anteriormente adquiridos. Ou seja, são sucessivos processos de sínteses elaboradas, bem como de recodificação do material que foi memorizado (Luria, 1991).

Por fim, há a memória verbal, que é a modalidade mais complexa e mais elevada da memória, e é especificamente humana. O conteúdo da memória verbal caracteriza-se pela transformação da informação recebida verbalmente, através da seleção daquilo que é essencial. Ou seja, a retenção não é das palavras imediatamente percebidas, mas das ideias transmitidas pela comunicação verbal, de forma que a memória verbal mantém estreito vínculo com as imagens da representação, haja vista que ambas combinam complexos processos de síntese e codificação do conteúdo a ser memorizado (Luria, 1991).

De acordo com Luria (1980), uma característica fundamental da memória humana é o complexo processo de codificação do conteúdo memorizado, baseado em um sistema multidimensional de conexões e relações que engloba componentes sensoriais, perceptivos e conceituais. As relações mútuas entre os componentes e os níveis de organização do processo de memorização dependem da tarefa e do material, bem como do tempo que é determinado para seu processo de registro.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a memória humana é constituída por meio de uma atividade dinâmica de inclusão daquilo que é memorizado em um complexo sistema formado por relações conceituais. Retomando a ideia de processos psíquicos ativos, evidencia-se nesse processo de memorização que o novo modifica aquilo que foi fixado anteriormente, ao mesmo tempo em que também se transforma ao ser memorizado. Assim, da mesma forma como ocorre no processo de memorização, Luria (1980) indica que

A evocação do conteúdo gravado também tem deixado de ser entendida como uma simples emergência das imagens gravadas e começa a compreender-se como um complexo processo de busca ativa, de eleição da conexão necessária entre as muitas possíveis e, por isso representa uma forma peculiar de atividade cognoscitiva (Luria, 1980, p. 7).

Nesse processo de inclusão, a escolha da conexão se baseia em um vínculo essencial, ou seja, a exemplo do processo de decodificação, depende da complexidade da codificação e da estratégia usada para sua reprodução. Em outras palavras, no processo de reprodução ativa é feita uma comparação do resultado da busca com o material original até que se encontre a solução correta. Nesse processo evidencia-se novamente o caráter ativo e intencional presente no funcionamento do psiquismo humano (Luria, 1980).

Luria (1991) enfatiza que o desenvolvimento da memória é o que menos se pode considerar como crescimento contínuo ou linear, e muito menos maturacional, uma vez que, durante seu processo de desenvolvimento, essa função psíquica passa por profundas transformações qualitativas e mudanças tanto na própria estrutura, quanto nas relações mútuas e com as outras funções.

Mukhina (1996) considera que, durante a primeira infância, a memória trabalha intensamente.

Inicialmente, sob a forma de memorização involuntária, que predomina até o final da idade pré-escolar. Nesse período, segundo a autora, constantemente, a criança ainda lança mão da memória eidética, que é formada por imagens, sendo raras as tentativas de lembrar algo acionando a função psíquica pensamento.

Nesse sentido, vale a pena destacar a indicação feita por Sokolov (1969) ao relatar que, como as crianças ainda não têm o domínio da noção de tempo, a reprodução tende a ficar confusa, pois, para a criança pequena, tudo está relacionado com o momento presente e a delimitação entre memória e imaginação fica sem efeito. Observa-se, assim, a exemplo da apropriação da questão temporal, dividida em horas, dias, semanas, meses e anos, que o processo de transformação das funções psíquicas, que passam de uma condição primitiva para uma forma de funcionamento superior ou cultural, além de prolongado, é marcado por fatores que tornam os sistemas mais complexos à medida que estes vão sendo formados.

A linha de desenvolvimento da memória da criança, traçada por Luria (1991), estabelece que, primeiramente, ocorre uma redução da memória figurativa e o aumento da capacidade diretiva de memorização. O segundo traço é do desenvolvimento paulatino da memorização mediata e a transição da memória imediata natural (involuntária) para a memória mediata verbal (voluntária). O passo seguinte é a organização lógica interna, ou seja, é a passagem para o processo mediato interno ou conversão da memória mecânica em memória lógica.

Em outras palavras, se no início a memória encontrava-se mais próxima da percepção, sendo do tipo objetiva e formada por imagens da realidade, paulatinamente, com o desenvolvimento da imaginação, da capacidade de abstração e do domínio da linguagem, a memória se transforma em memória cultural e seu funcionamento passa a ser regido pelo pensamento conceitual. As formas inatas biológicas de memorização mudam para funções psicológicas superiores. O salto qualitativo que ocorre na passagem da memória primitiva para cultural verifica-se no aumento da capacidade e rapidez dos processos que compõem a memória, bem como no aprimoramento e complexificação de seu funcionamento (Luria, 1991).

A Memória Lógica e a Educação Escolar

Embora repetitivo, neste subitem, para apresentar a relação entre o desenvolvimento da memória lógica e a educação escolar, retomamos: do Capítulo I, o desenvolvimento dos conhecimentos espontâneos ou cotidianos; do Capítulo II, a importância da brincadeira para o desenvolvimento psíquico da criança; e, do Capítulo III, a importância da apropriação da linguagem. Essa reaproximação é porque tais atividades, ao mesmo tempo em que auxiliam na preparação para o processo de aprendizagem, contribuem para o estabelecimento da memória lógica ou cultural, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos aprendidos na escola (Vigotski, 2008).

Em relação aos processos mnemônicos, Sokolov (1969) afirma que as crianças começam a fixar racionalmente na memória a partir da utilização da linguagem e, à medida que as experiências da criança são enriquecidas, a memória racional se aperfeiçoa e se desenvolve juntamente com esse sistema de signos. Com 2 ou 3 anos de idade, a criança tem poucas conexões temporais estabelecidas. Posteriormente, à medida que desenvolve a linguagem e acumula experiências, o número de conexões e a capacidade de sistematização aumentam extraordinariamente. Em consequência disso, uma percepção se conecta com muitas outras e se fixa melhor na memória.

As primeiras fixações voluntárias ocorrem por volta de 4, 5 anos de idade, ou seja, a criança começa a ter controle sobre o seu processo de memorização por volta dessa idade. No início do processo de memorização, o interesse, ou aquilo que faz parte das brincadeiras, auxilia no desenvolvimento da memória. A criança recorda o imediato, aquilo que faz parte da brincadeira, ou alguma tarefa recente planejada com os demais. A memória infantil é do tipo concreto-visual, isto é, memoriza melhor os desenhos ou objetos a ela apresentados. Isso explica o porquê de as crianças pequenas fixarem mal os conceitos abstratos (Sokolov, 1969).

Em relação à memória, a passagem da memória breve para memória de longa duração ocorre pela consolidação do conteúdo fixado e pela formação de conexões conceituais. O que é considerado motivador e tem relação com o objetivo da atividade é memorizado, enquanto aquilo que é secundário pode nem ser percebido. Já as tarefas mais complexas e que envolvem alguma atividade intelectual são memorizadas de maneira melhor. Desse modo, a aprendizagem está, também, relacionada com a fixação involuntária na memória. A organização dos elementos memorizados em estruturas lógicas ou conceituais auxilia no processo de memorização e dificulta o esquecimento. Os diferentes métodos para fixação dão origem aos diversos tipos de memorização, que variam em função da precisão, rapidez, quantidade etc. (Sokolov, 1969).

Vigotski define que as relações entre pensamento e linguagem não são preliminares ou dadas anteriormente, mas surgem e se constituem unicamente no “[...] processo do desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem (Vigotski, 2001, p. 395)”. Em outras palavras, o pensamento e a linguagem são resultantes de um processo de desenvolvimento, e como não fazem parte da herança genética e não são objetos com existência autônoma, não podem ser entregues de uma pessoa para outra. Além disso, segundo o autor, são os vínculos criados por essas relações, que passam a constituir o pensamento verbal, cuja origem é social, que modificam e ampliam todo o processo de desenvolvimento psíquico.

Sokolov (1969) acrescenta que a linguagem é muito importante para os processos de fixação, reconhecimento e recordação, pois aquilo que é fixado na memória forma relações, não somente entre os objetos e suas imagens correspondentes, mas também entre as palavras que guardam alguma correspondência entre si (tipo, significado, utilidade etc.), criando associações entre elas que facilitam sua fixação. Desse modo, são as palavras que permitem fixar os nomes dos objetos na memória de uma maneira generalizada, fixar e recordar a experiência social e a experiência de outras pessoas, que nos chegam sob a forma de palavras. Esse é o traço típico da memória humana.

Além disso, conforme atesta Luria (1991), no processo de memorização, a organização dos elementos em estruturas lógicas é muito importante, haja vista o aumento das possibilidades de reprodução e a estabilidade alcançada nos processos de consolidação da memória. Em outras palavras, a organização dos elementos memorizados em estruturas lógicas (conceitos), além de auxiliar no processo de memorização, dificulta o esquecimento e otimiza o processo de reprodução. No caso da atividade escolar, é um aspecto de suma importância, pois quanto mais organizado está o conteúdo estudado, melhor é o processo de memorização.

Do convívio familiar, a língua materna é aprendida na rotina do cotidiano, por meio da comunicação com os adultos e, dessa maneira, das relações sociais, a criança formula os conceitos espontâneos, na maioria das vezes sem tomar consciência dos mesmos. É importante destacar que a criança não cria uma linguagem particular, para uso próprio, mas a assimila dos adultos e a reproduz, sendo que muitas vezes essa linguagem ainda rudimentar, ou de pedaços de palavras ou palavras isoladas combinadas com gestos, somente pode ser entendida dentro do contexto de comunicação. Porém, não se trata de uma assimilação passiva, pois a criança cria relações entre os objetos que vai conhecendo e, como citado anteriormente, o estabelecimento de associações favorece o processo de memorização (Vigotski, 2001b).

De acordo com Vigotski (2001b), as formações complexas espontâneas representam o primeiro nível do desenvolvimento das palavras infantis. Exemplo dessa fase é quando a criança usa a palavra 'quá' para designar um pato nadando e, posteriormente, usa o mesmo termo para qualquer espécie de líquido, ou uma moeda com desenho de águia e, ainda, para qualquer objeto semelhante a uma moeda. Tais escolhas não foram feitas de maneira aleatória, destituídas de sentido, mas representam o percurso seguido pelo pensamento da criança até o estabelecimento dos conceitos espontâneos. Ao associar uma palavra a um objeto, a criança elabora hipóteses que depois pode refutar ou confirmar a partir dos contextos de comunicação.

Entretanto, o gradativo processo de elaboração de formas de pensamento não ocorre de maneira mecânica, definitiva ou linear, pois coexistem formas diversas que compõem o comportamento. Os conceitos não surgem mecanicamente, mas resultam "[...] de um processo longo e complexo de evolução do pensamento infantil" (Vigotski, 2001a, p. 236).

A seguir apresentamos um quadro resumo baseado no estudo experimental sobre desenvolvimento dos conceitos, realizado por Vigotski (2001a), com o objetivo de auxiliar na visualização do processo de desenvolvimento do pensamento conceitual e descrever as características principais de cada fase que comprehende esse processo.

Quadro 2 - Desenvolvimento dos Conceitos.

Fase	Descrição
Fase Sincrética	Observada em crianças de pouca idade, da primeira infância; Pensamento resulta do encadeamento de uma única impressão associada a elementos diversos. Exemplo palavra <i>quá</i> para designar pato, água, aves, etc.; Pensamento é formado a partir de imagens sincréticas, baseadas em vínculos emocionais que a criança estabelece sem discriminá-los. Por exemplo, pode considerar a palavra "imbecil" bonita pelo aspecto sonoro e empregá-la em conformidade com isso e não com seu significado real.
Fase Formação de Complexos	Baseado em vínculo concreto, fatual e fortuito. Há diversidade de vínculos, mas não existe hierarquia. Pensamento da criança se caracteriza pela construção de complexos, que são formados por objetos combinados em determinados grupos. O pensamento baseado em complexos apresenta cinco fases: 1) Associativa: associação por semelhança. Ex.: somente objetos vermelhos; 2) Coleção: associação de diferentes objetos baseada em complementação mútua. Ex.: álbum de figurinhas; 3) Em cadeia: ocorre mudança de um traço a outro, há diversidade fortuita de vínculos. Ex.: separa objetos por forma, muda para cor, muda para tamanho, etc.; 4) Difusa: traço básico se dilui, torna-se difuso, indefinido. Ex.: triângulos, trapézios, quadrados, hexágonos = juntam-se de forma difusa; 5) Pseudoconceito: generalização é passada pronta por outras pessoas e parece, externamente, com conceito. Porém, não ultrapassa a compreensão intelectual de definição das palavras. A criança assimila, repete, mas não explica. Marca transição entre complexos e conceitos.
Fase Conceitual	Baseado em vínculo abstrato e lógico, essencial e uniforme. Há uniformidade de vínculos; A totalidade expressa entre os conceitos revela que eles estão ligados do mesmo modo, e por um vínculo do mesmo tipo; A formação de conceitos não ocorre pela complexificação quantitativa, mas sim qualitativa. Neste nível é possível um enunciado verbal completo, envolvendo atributos específicos do objeto e sua função.

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale a pena destacar que, de acordo com Vigotski (2001a), nesse processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, alcançar um modo mais avançado de funcionamento não significa que ocorra uma substituição definitiva e irreversível de uma fase se sobrepondo à anterior. As fases mais antigas se manifestam juntamente com a atuação das novas e, desse modo, após o estágio do tipo de pensamento conceitual ser alcançado, as formas desenvolvidas anteriormente não se apagam nem são eliminadas. Pelo contrário, as duas formas continuam coexistindo e o adulto não elabora o pensamento somente em conceitos, pois cada nova palavra ou apropriação de conhecimentos representa um desafio em termos de desenvolvimento conceitual e põe em movimento os processos de formação de conceitos desde sua gênese.

Ao descrever o processo de desenvolvimento de conceitos, Vigotski (2001a) chama atenção para o fato de que a criança elabora o processo de solução de um problema de modo diferente do adulto, não sendo esse incompleto ou incorreto, mas usando outros recursos. Manifesta-se, novamente, a importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento conceitual, pois o conceito requer a apropriação do significado exato da palavra, mas numa instância além do significado literal que a compõe.

Luria (1987) explica que, como para a criança pequena o pensamento é direto, baseado em acontecimentos da realidade, e a memória tem um caráter imediato, ou seja, é aquilo que ela percebe no momento presente, como uma continuação da percepção, ela não estabelece relações e não cria enlaces práticos, mas mistura atributos reais com aspectos afetivos e subjetivos. Isso evidencia que o domínio da linguagem resulta de um processo gradativo, no qual, inicialmente, a informação comunicada precisa estar incluída numa situação em que a criança esteja presente. Ou seja, a criança pequena começa a assimilar aquilo que é falado a partir de situações, tons de fala e palavras que sejam conhecidos e seguidos de ações reais. Sem esse aparato formando o contexto no qual a criança se encontra inserida, ela não entende o discurso que lhe é dirigido. Por volta do terceiro ano de idade a criança comprehende frases relativamente complexas que exigem o emprego do pensamento abstrato (Luria, 1991).

Do mesmo modo, o cumprimento de instruções dadas pelos adultos passa por processo semelhante. Isto é, ao final do primeiro ano, a criança se torna capaz de obedecer a ordens simples, desde que transmitidas em tom e situação que são conhecidas. Até os dois anos de idade o efeito da ordem verbal se perde com facilidade, não tem estabilidade o conteúdo memorizado, pois caso haja conflito entre a instrução e alguma outra situação interessante para a criança, ela escolherá aquela que chama mais sua atenção. Somente a partir de três anos, três anos e meio de idade a criança executa as tarefas passadas verbalmente (memorizadas), independentemente das condições da situação externa (Luria, 1991).

De acordo com Luria (1987), a palavra, além de designar um objeto, separa o traço essencial desse objeto e o generaliza, incluindo-o numa determinada categoria. Por exemplo, a palavra mesa designa qualquer mesa: usada para escrever, para cozinhar, para jogar, pode ser redonda, quadrada, com três ou quatro pés, simples ou extensível. Dessa maneira, a palavra exerce a função de instrumento de abstração e generalização, que é de fundamental importância para o pensamento conceitual.

Desse modo, a palavra, além do significado direto que é o referencial ou denotativo, possui o significado associativo, que remete a uma série de enlaces que incluem palavras associadas à primeira, pela situação imediata ou experiência anterior. Por exemplo, à palavra jardim se associam as palavras árvore, flores, banco, grama; e, da mesma maneira, à palavra horta estão associadas, batata, cebola, alface, etc (Luria, 1987).

Porém, Vigotski (2001b) ressalta que o processo de desenvolvimento dos conceitos requer a participação de uma série de funções psíquicas desenvolvidas, como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, sendo que esses processos psicológicos não podem ser simplesmente memorizados mecanicamente.

Vygotski e Luria (1996) chama atenção para a mudança que ocorre no modo de funcionamento do sistema psíquico e indica que

Com a aquisição da linguagem, o pensamento em complexos da criança passa ao pensamento em conceitos do adolescente. Enquanto para a criança a palavra é um complexo de objetos concretos unidos por uma relação afetiva, para o adolescente o significado se manifestava em conceitos refletindo os nexos e contatos com a realidade (Vygotski e Luria, 1996, p. 125).

Luria (1987) explica que para o adolescente o pensamento estabelece ligação com a memória, transformando-a em memória conceitual ou lógica. Nesse sentido, a memória cultural ganha um caráter mais amplo e se completa com conceitos, vínculos e relações das experiências vividas pela pessoa, ou seja, adquirem significado através da linguagem.

Vigotski (2001a, p. 172) evidencia a transformação que a linguagem promove no funcionamento psíquico ao afirmar que “O novo emprego significativo da palavra, ou seja, o seu emprego como meio de formação de conceitos é a causa psicológica imediata da transformação intelectual que se realiza no limiar entre a infância e a adolescência.” Em outras palavras, o funcionamento das funções psíquicas utilizando o significado das palavras na formação de conceitos representa um salto qualitativo e garante uma qualidade superior aos processos de planejamento, organização e processamento do pensamento. Sobre esse aspecto, é importante considerar que a formação de conceitos não ocorre por uma mudança quantitativa, mas sim qualitativa. Isto é, a mudança não acontece pelo aumento do número de palavras conhecidas, mas pelo modo como essas palavras aprendidas são empregadas pelas funções que regem a elaboração do pensamento

conceptual.

Percebe-se, com isso, que, no processo de transformação da memória natural em cultural, o pensamento conceptual não é mero apêndice, pelo contrário, como Vygotski (1996) postulou: a linguagem, o pensamento conceptual e a memória cultural são produtos de todo esse processo de desenvolvimento, e “[...] a paulatina aproximação da memória e intelecto faz parte do processo de desenvolvimento da memória e evidencia, nessas circunstâncias, o progresso alcançado por essa” (Vygotski, 1996, p. 135).

Ganha relevância o papel desempenhado pela escola, cuja função primordial é a promoção do desenvolvimento humano por intermédio da educação. Como Saviani (2008, p. 13) define, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Segundo Luria,

Quando a criança aprende a ler, na escola, a fazer contas, quando aprende os fundamentos da ciência, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar sequer uma parte insignificante se o seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que poderia alcançar mediante uma interação directa com o ambiente. Através da generalização verbal, a criança fica possuidora de um novo factor de desenvolvimento - a aquisição da experiência humano-social - que se converte rapidamente no factor fundamental da sua formação mental (Luria, 1991, p. 124).

O funcionamento da memória tem um incremento com a formação de conceitos científicos, tornando-se uma função qualitativamente superior. Do mesmo modo, Vygotsky (1994) considera que a criança mais velha não lembra somente mais fatos, mas lembra, principalmente, por meio de significados, indicando que sua memória cultural encontra-se melhor estabelecida. Por isto, a ação da memória lógica extrapola o quantitativo, haja vista que o processo de memorização se realiza por meio da criação de vínculos e relações que são estabelecidos entre os objetos e suas representações.

Com outras palavras, Vigotski e Luria (1996, p. 107) reiteram que “O uso constante de mecanismos lógicos e de conceitos abstratos modifica profundamente o trabalho de nossa memória.” Por isto, com o estabelecimento do pensamento conceptual, as atividades realizadas promovem a formação de sistemas lógicos, que, de um lado, aumentam a capacidade de abstração e a elaboração do raciocínio lógico e, de outro, ampliam a complexa rede de sistemas categoriais que vão se formando e/ou reorganizando.

Em outra parte de seu estudo, ao se referir a essa mesma questão, Vygotski e Luria (1996) esclarece que a atividade de memorização do adolescente passa por uma transformação qualitativa radical, em virtude de ficar subordinada a outras leis. Isto é, a “memória, mais que por imagens dos objetos concretos, se completa com seus conceitos, vínculos, relações” (Vygotski e Luria, 1996, p. 136), e passa a funcionar em um nível de complexidade maior.

Luria (1980) enfatiza que a memória do homem cultural deve ser compreendida como estando em um processo dinâmico, haja vista que ocorre uma elaboração ativa das informações que chegam até ele, não sendo simples registro de dados. No processo de memorização, por meio do uso da linguagem, ocorre a codificação que, simultaneamente, seleciona os traços essenciais dos estímulos recebidos. A partir desse processo de transformação, as palavras memorizadas são organizadas de acordo com um sistema categorial.

Considerações Finais

A educação escolar ocupa papel central no processo de desenvolvimento da criança, não apenas pela apropriação de conhecimentos científicos, mas pela possibilidade da convivência social, da participação em grupos diversificados e da ampliação da rede de relacionamentos, isto é, pela oportunidade de vivenciar experiências que envolvem múltiplos aspectos emocionais e culturais.

A escola se revela uma oportunidade de propor novos desafios aos jovens, seja ao apresentar conhecimentos científicos, que possibilitam formar novos conceitos, ou conhecimentos teóricos, que permitem a compreensão dos mecanismos e relações que constituem o sistema social. Desse modo, inserindo os alunos em contextos diversos, cria-se a oportunidade de promover o desenvolvimento e fazê-los avançar das compreensões literais ou concretas para as mais abstratas ou lógico-lingüísticas.

Nesse sentido, consideramos que o desenvolvimento da memória e das demais funções psicológicas superiores é o que menos pode representar um desenvolvimento maturacional, pois as transformações por que passam são de caráter qualitativo e envolvem inúmeros fatores e variáveis materiais e intelectuais. O processo de aprendizagem se revela uma mola propulsora que funciona como um catalisador desse processo transformador.

Ultimando com um apontamento, vislumbramos uma possibilidade de contribuição para o momento histórico atual, de estudos a respeito da conservação da memória em idade avançada. Profissionais da área da saúde que trabalham com prevenção e tratamento do Alzheimer indicam benefícios proporcionados pela prática da leitura. Há pesquisas que demonstram que pessoas que leem mais ou se mantém ativas intelectualmente se ‘protegem’ da doença. Essa é uma investigação interessante a partir da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que a memória lógica é formada culturalmente e, nesse caso, podemos pensar em sua manutenção por meio da cultura.

Referências

- LURIA, A. R. **Neuropsicología de la memoria.** Trad. M. Shuare. Madri: H. Blume, 1980.
- _____. Organização funcional e atividade mental. Trad. J. A. Ricardo. In: LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicología.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981. pte. 1, p. 1-79).
- _____. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Trad. D. M. Lichtenstein & M. Corso Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- _____. **Curso de psicologia geral.** Trad. P. Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1, v. 3.
- MUKHINA, V. **Psicología da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PRESTES, Z. R. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. In: _____. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional (versão online). Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: http://cepaee.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-TESE.pdf?1462533012. Acesso em: 15 abr. 2019. (Obra original estenografada em 1933).
- SOKOLOV, A. N. La memoria. In: SMIRNOV *et al.* (org.). **Psicología.** Trad. F. V. Landa. México: Grijalbo, 1969. cap. 7, p. 201-231.
- VIGOTSKI, L. S. Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a. cap. 5, p. 151-239.
- _____. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b. cap. 6, p. 241-394.
- _____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Z. Prestes. **Revista Virtual GIS**, n. 8, p. 23-36. 2008.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKI, L. S. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. In: _____. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1996. cap. 11, p. 117-203, t. 4. (Obra publicada pela primeira vez em 1931).
- YENDOVITSKAYA, T. V. Development of Memory. In: ZAPOROZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. (org.). **The Psychology of preschool children.** Cambridge: MIT, 1974. cap. 3, p. 89-110). (Publicado primeiramente, 1964).
- 19 Este trabalho é resultante da dissertação de mestrado intitulada “O Desenvolvimento da Memória Cultural na Compreensão da Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para os processos de aprendizagem e desenvolvimento”, defendida em 2011.
- 20 J. B. Baldwin (1861-1934): psicólogo norte-americano interessado na psicologia do desenvolvimento, ou funcional, e no interacionismo simbólico. Abordou o desenvolvimento evolutivo do ponto de vista das diferenças individuais, propondo elaborada hipótese de seleção orgânica, responsável pela nova direção da evolução - essa ideia tornou-se conhecida como efeito baldwin.

Capítulo V

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E PERIODIZAÇÃO²¹

Renata da Silva

Introdução

A Psicologia do Desenvolvimento, em uma concepção a-histórica e linear, considera a emoção de maneira secundária e diferenciada do intelecto, como se essas fossem funções antagônicas. Nessa perspectiva, a emoção é compreendida com base em seus aspectos biológicos, sobre os quais os fatores históricos e culturais teriam pouca ou mesmo nenhuma influência. O desenvolvimento humano seria, assim, visto como um processo único, que acontece da mesma maneira com todos os indivíduos, independentemente do período histórico e da cultura em que vivem.

A emoção assim como a memória, a imaginação e os processos de desenvolvimento e aprendizagem, com destaque para a que acontece no âmbito escolar, têm sido considerados na sociedade contemporânea como funções e acontecimentos naturalizados, como se ocorressem de modo independente das condições objetivas em que os indivíduos estão inseridos. De maneira diferente, nos capítulos anteriores foram apresentadas discussões que abordam os multideterminantes do desenvolvimento psíquico. De tal modo, o presente capítulo visa discutir a emoção como sendo uma função psíquica que se desenvolve a partir das condições históricas, sociais e culturais que constituem as formas de vida dos indivíduos. Assim, o desenvolvimento emocional será abordado como uma função vinculada às transformações que acontecem no decorrer da vida dos indivíduos.

Os fatores emocionais, a vida afetiva das pessoas, constituem temas complexos, que adquiriram evidência na atualidade por estarem relacionados aos processos psíquicos que envolvem as psicopatologias que vêm se destacando na sociedade atual. Frances (2015) considerou que a nova versão do Manual de Diagnóstico e Tratamento de Transtornos Mentais (o DSM-V) -, realizada pela *American Psychiatric Association* (Sociedade Americana de Psiquiatria), pode aumentar consideravelmente as taxas de transtornos mentais entre a população pelo fato de abranger demasiadamente as patologias ao envolver situações comuns que podem ser facilmente identificadas em um diagnóstico equivocado, além de modismos estimulados pelo *marketing* das indústrias farmacêuticas. O DSM-V é utilizado por psiquiatras como referência para seus diagnósticos e tem como base o esquema sintoma-diagnóstico e tratamento fundamentado no uso de medicamentos. O autor ressalta a necessidade de cuidados nos diagnósticos e prescrições.

Contudo, a patologização dos aspectos afetivo-emocionais dos indivíduos não se expressa apenas nos manuais e condutas médicas e *psís*, também está presente nos serviços de saúde e de educação. Conforme ressaltado por Guarido (2011), o determinismo biológico tornou-se hegemônico na atualidade e essa forma de compreender os problemas humanos, a partir dos sintomas e do tratamento com medicamentos psicotrópicos, passou a fazer parte das práticas educativas e de saúde, que tornam crianças e adultos submissos diante das explicações dadas para seus sofrimentos e dificuldades de aprendizagem.

Com base nessa lógica, tem ocorrido aumento significativo na prescrição de medicamentos como o metilfenidato e outros para os quais, segundo Moysés e Collares (2012), não existem pesquisas suficientes para comprovar seus benefícios e seus efeitos colaterais.

De maneira diferenciada da postura patologizante, presente nas práticas atuais de saúde e educação, a Psicologia Histórico-Cultural considera que a emoção, assim como a cognição, se desenvolve a partir das mudanças qualitativas e quantitativas que envolvem os indivíduos, com base nas relações que são estabelecidas entre eles e a cultura em que estão inseridos. Desse modo, na periodização do desenvolvimento, assim como ocorre com as demais funções psíquicas, que passam de elementares a superiores, a emoção pode sofrer modificações, de acordo com as determinações do meio social (Silva, 2011).

As diferentes formas de compreensão do desenvolvimento humano foram consideradas por Vigotski (1996a) em seus estudos. Ele ressaltou que as teorias do desenvolvimento podem ser explicadas por duas concepções. Uma delas enfatiza as mudanças de capacidades inatas - por meio de processos maturacionais - das quais não surge nada de novo, mas o desenvolvimento acontece de forma natural, independentemente da convivência estabelecida pelo indivíduo com o mundo histórico e social em que ele está inserido, tal como ressaltaram A. Gesel (1880-1961) e J. Piaget (1896-1980). A outra concepção considera o desenvolvimento como um processo contínuo, em que o surgimento de algo novo é constante. Essa forma de entendimento envolve uma abordagem dialética²², que considera a relação entre o sujeito concreto e a sociedade em que ele vive. Nessa perspectiva, a periodização do desenvolvimento infantil²³ fundamenta-se nas mudanças decorrentes do próprio desenvolvimento, em que o processo, mais que o produto, determina os períodos de formação da personalidade²⁴.

Tal processo consiste em um movimento que ocorre com avanços e recuos, de acordo com as determinações do meio social em que os indivíduos estão inseridos e que os afeta durante toda sua vida

(Silva, 2011).

O Desenvolvimento Emocional: da Infância à Idade Adulta

A compreensão do desenvolvimento emocional pelos teóricos e pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural é feita de maneira unificada à compreensão das demais funções psíquicas, como o pensamento, a linguagem, a memória, etc. Esse conhecimento em relação aos processos psíquicos enfatiza os fundamentos no materialismo histórico dialético, sobre o qual Vigotski, Luria e Leontiev edificaram esta teoria.

Essa forma de compreensão do psiquismo levou Vigotski e seus colaboradores a buscar conhecer o desenvolvimento do homem como um processo que envolve mudanças decorrentes das aquisições psíquicas feitas pelo indivíduo em sua relação com a realidade concreta e social. Esse desenvolvimento envolve a superação, na incorporação das funções primitivas ou de base orgânica, que são modificadas a partir do desenvolvimento sócio-cultural. Para Vigotski (1996a), nesse processo de superação, as funções superiores se estabelecem pela aquisição de novos conhecimentos provenientes da cultura, que se sobrepõem aos aspectos naturais do comportamento e determinam as novas habilidades que passarão a fazer parte da conduta dos indivíduos.

Ao considerar tais fatores, Vigotski (1996b) propõe a compreensão do desenvolvimento humano a partir das mudanças que ocorrem em diferentes períodos da vida, sendo estas motivadas pelo contexto em que está inserido o indivíduo. Essas alterações podem ser intensas e caracterizar um grande salto no desenvolvimento, gerando crises que impulsionam o sujeito na busca de novas habilidades para atender suas necessidades, as quais se tornam cada vez mais complexas em suas relações sociais. Tal como as demais funções, a emoção também está presente nessas fases, mas se mostra de formas diferenciadas em cada uma delas, pois os períodos de transição e crise fazem com que ela adquira mudanças significativas.

Para o autor:

A crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da primeira infância. A crise dos três anos é o passo da primeira infância para a idade pré-escolar. A crise dos sete anos configura o enlace entre a idade pré-escolar e a escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma mudança no desenvolvimento, quando a criança passa da idade escolar à puberdade [...]. Os períodos de crise que se intercalam entre os estados, configuram os pontos críticos de mudança no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde o passo de um estágio ao outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária (Vigotski, 1996a, p. 258).

As novas formações psíquicas que se estabelecem a cada nova crise estão relacionadas a novas estruturações da personalidade, a partir das atividades que predominam em cada idade. Dito de outra forma, as relações estabelecidas pelo indivíduo com o meio social, em cada fase específica de desenvolvimento, serão fatores fundamentais para o estabelecimento de sua personalidade e de sua consciência (Silva, 2011).

A personalidade, segundo Smirnov (1982), refere-se a um conceito social, pois não é inata. Por seu caráter cultural e histórico, é considerada como algo inerente ao indivíduo no decorrer de seu desenvolvimento, mas é determinada pelas mudanças que ocorrem de uma fase para outra, em função de demandas sociais, culturais e pessoais.

Nesse sentido, a atividade²⁵, por meio da qual o indivíduo procura satisfazer suas necessidades e estabelecer relações sociais, constitui a base fundamental para o desenvolvimento do psiquismo e da personalidade. Leontiev (1983, 2004) considera a atividade como um processo que é estimulado por um motivo, ou seja, pela necessidade de o indivíduo ir em direção ao objeto. A necessidade depende de seu conteúdo objetivo e não pode ser compreendida sem ser considerada sua correspondência com a natureza concreta do objeto. Este será internalizado, passará do nível interpsíquico para o intrapsíquico, de acordo com as possibilidades de contato com ele determinadas pelo meio social e pelas relações estabelecidas pelo indivíduo nele inserido. Quando os motivos para a ação do sujeito em direção ao objeto são identificados, torna-se possível a ele ter controle sobre sua própria conduta.

O motivo para a atividade é marcado por emoções e sentimentos que movimentam o indivíduo na busca por atingir o objeto desejado. Este, por sua vez, é permeado por significados estabelecidos na história da sociedade e para cada sujeito ele terá um sentido específico - embora este também seja definido socialmente. Isto faz com que os sentidos e motivos estejam unidos nos processos subjetivos e caracterizem a maneira como as pessoas buscam a satisfação de suas necessidades. Estas também sofrem transformações de acordo com a fase da vida em que o sujeito se encontra (Leontiev, 1983, 2004).

A infância constitui um período de grandes transformações e, consequentemente, de crises que impulsionam o desenvolvimento da personalidade. A adolescência caracteriza-se como uma fase de mudanças que ocorrem no âmbito social, mas também biológico. Estas constituem as fases de desenvolvimento que foram estudadas por Vigotski (1996b, 1998) de forma ampla e sistematizada, as quais estão presentes em suas obras. Todavia, autores como Tolstij (1989) e Clot (2006), com base na psicologia dialética, têm dado atenção aos processos que envolvem a vida adulta e a velhice, ao trabalho humano nessa etapa, na busca de compreender o desenvolvimento humano em sua totalidade. Assim, vamos a cada fase e suas peculiaridades no que se refere ao desenvolvimento emocional.

Infância

O desenvolvimento afetivo, ainda ligado aos instintos, é iniciado com o nascimento, momento em que a criança é inserida em um grupo social do qual depende a satisfação de suas necessidades, que inicialmente são instintivas, de caráter elementar, mas que posteriormente passarão por transformações significativas (Silva, 2011).

Para Vigotski (1996), a fase pós-natal consiste em um período transitório, em que a criança inicia sua vida individual - que ainda possui características primitivas, tanto em seu aspecto social quanto psíquico - e começa a estabelecer relações com o meio social em que se insere. “[...] A existência de estados emocionais agradáveis ou desagradáveis se manifesta já nos primeiros dias de vida da criança, na expressão de seu rosto, na entonação de seus gritos, etc” (Vigotski, 1996b, p. 281-282).

As reações emocionais no recém-nascido ocorrem desde o princípio e são instintivas, pelo fato de que nessa fase ainda são destituídas de significados sociais ou simbólicos. No primeiro ano de vida os processos sensoriais e motores estão unidos em uma mesma estrutura, na qual há a existência de afeto como fator que os une (Vigotski, 1996). As mudanças ocorrem à medida que a criança, sendo dotada de habilidades motoras e perceptivas que se estabelecem constantemente, inicia os contatos com o mundo objetal, ao qual direciona sua atividade.

Para Vigotski:

Os impulsos afetivos são os acompanhantes permanentes de cada etapa nova no desenvolvimento da criança, desde a inferior até a mais superior. O afeto inicia o processo de desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade e encerra este processo, culminando assim todo o desenvolvimento da personalidade. [...] o afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico (Vigotski, 1996b, p. 299).

As emoções estão presentes desde o início da vida humana e se transformam na relação estabelecida com o mundo objetivo. O que antes era totalmente voltado aos instintos, vai sendo modificado pela cultura e torna-se uma emoção socialmente significativa. Isto ocorre por meio da apropriação dos objetos, por intermédio da percepção e da linguagem, que atribui significados e valores a eles. Muitas vezes esses valores serão qualificados em decorrência do meio social, pois o significado afetivo de um determinado objeto depende de fatores sociais e da relação estabelecida com o outro. Dessa maneira, os elementos do mundo externo adquirem valor afetivo, de acordo com o contexto em que a situação ocorre ou com as características que eles apresentam. Tais fatores serão determinantes para o estabelecimento da conduta infantil que se desenvolve (Silva, 2011).

Sobre esses aspectos do desenvolvimento, Luria (1932) ressalta que a organização do comportamento humano envolve a relação entre a percepção e o afeto, o que permite que a criança atribua conotações afetivas aos objetos que a circundam. Esses fatores também estão presentes na consciência que se forma na primeira infância. Como cada idade tem sua função predominante, ou seja, que contribui de forma significativa para os saltos no desenvolvimento, a percepção é a função que se destaca nessa fase, a qual oferece a base para as demais que se estabelecerão posteriormente.

Segundo Leontiev (1983), a atividade e a percepção do recém-nascido ocorrem de forma rudimentar, ou seja, ele ainda não consegue distinguir os objetos e atribuir-lhes significados. Entretanto, no decorrer do primeiro ano de vida, a percepção e a afetividade mudam de acordo com as possibilidades de apropriação do mundo que o cerca e seu convívio social, o que também possibilita o surgimento da linguagem.

Luria (1984) considera que o desenvolvimento da linguagem ocorre em um processo de apropriação das experiências práticas e emocionais, que se estabelecem nas tentativas de comunicação e interação com o adulto, isto possibilita a aprendizagem das primeiras palavras relacionadas aos objetos. Inicialmente, essas palavras, mesmo quando dirigidas ao objeto, estão unidas à sua ação, pois é na atividade e no contexto em que se inserem que ganham significado. Com o avanço da linguagem, que ocorre gradativamente, os aspectos emocionais começam a adquirir sentido para a criança ao lhe possibilitar identificar suas sensações e denominá-las na sua relação com os adultos.

Conforme Silva (2011), com o estabelecimento da linguagem e a atribuição de significados à realidade objetiva, a consciência começa a se estruturar em relação ao meio em que vive a criança, pois esta inicia a aquisição de formas de pensamento que vão além dos aspectos imediatos. Os modos sociais de manifestação afetiva são apropriados a partir do que é experiência na cultura, na sociedade e na classe social em que a criança está inserida.

A linguagem possibilita novas formas de contato e de compreensão do mundo, o qual vai adquirindo significados, com isso a imaginação infantil se inicia. Esta é uma função que começa a fazer parte do comportamento infantil por volta dos três anos, de acordo com as possibilidades de aprendizagem às quais a criança tem acesso e a partir do momento em que ela já tenha feito aquisições significativas em relação à realidade em que vive. Vigotski ressalta o fator emocional da imaginação. Para ele, “[...] a atividade da imaginação está estreitamente ligada com o movimento de nossos sentimentos” (Vigotski, 1998, p. 124).

A imaginação se estrutura na fase em que a atividade dominante, caracterizada pelos jogos de faz de conta, contribui para promover modificações nos processos psíquicos da criança e no desenvolvimento de sua personalidade (Leontiev, 1983 e 2004). Novas ações tornam-se possíveis para ela, devido ao

desenvolvimento motor e ao desenvolvimento da linguagem que ocorrem nesse período e que se diferenciam da fase precedente. O aumento das possibilidades de realizar brincadeiras e estabelecer convívio com os outros permite à criança internalizar as regras sociais, o que caracteriza um novo período de transição e, consequentemente, possibilita uma nova crise.

Vigotski (1996b) explica que, nessa fase, ocorrem mudanças nas esferas afetivas e volitivas que estão direcionadas às pessoas com as quais a criança se relaciona, e a crise, que é marcada pela frustração de seus desejos imediatos, constitui o início da emancipação infantil. Isto ocorre porque a criança começa a diferenciar as situações que lhe causam satisfação ou frustração e a internalizar o significado de regras sociais. Suas atividades também se tornam direcionadas a certos objetivos que já são determinados pela cultura.

Nessa fase ocorre, segundo Zaporozhets (2002), a internalização de algumas normas sociais que se transformam em motivos internos para a atividade infantil. Isto acontece porque a imaginação da criança já é capaz de antecipar prováveis consequências decorrentes de seus atos, o que permite que essa função e o pensamento sejam permeados por fatores emocionais que possibilitam uma reflexão acerca da realidade e o desempenho de um papel regulador sobre o comportamento. Para Vigotski (2008), por meio das regras presentes na brincadeira a criança aprende a controlar sua vontade, pois descobre que o brincar pode ser mais satisfatório se não agir de forma imediata aos seus impulsos. Mas esse controle torna-se possível a partir do desenvolvimento da memória.

Por volta dos seis ou sete anos de idade ocorre uma nova crise, que se caracteriza pelo fato de a criança adquirir formas diferenciadas, mais estruturadas de vivenciar a realidade. Essas mudanças lhe possibilitam desenvolver consciência de suas sensações e sentimentos (Vigotski, 1996b). Mudanças no contexto educacional promovem essas peculiaridades, pois a atividade infantil, que até então se caracterizava pelos jogos de faz de conta, passa por transformações com o início do processo de escolarização. O acesso ao ensino formal possibilita à criança a formação dos conceitos científicos, os quais se estabelecerão gradualmente e permitirão maior estruturação da consciência e compreensão do mundo que a cerca, seu pensamento, aos poucos, não dependerá mais da relação direta com o mundo objetal (Vigotski, 2001a).

A linguagem avança e a imaginação permite antecipar fatos e sonhar com o futuro. Entretanto, as possibilidades de fantasiar dependem da experiência do indivíduo, de sua relação com o mundo que o rodeia. A imaginação da criança sofre transformações de acordo com o seu desenvolvimento. Como a capacidade imaginativa depende da experiência vivenciada pelo sujeito, ao contrário do que o senso comum supõe, a imaginação infantil é bastante pobre em comparação à do adulto (Vigotski, 1996b e 1997a).

A realidade oferece matéria-prima que orienta a ação e edifica a imaginação da criança, assim como a do adulto, e a raiz emocional está presente tanto no desenvolvimento infantil quanto na idade adulta. A função imaginativa se desenvolve aos poucos, por meio das influências constantes da realidade. Na idade de transição, por exemplo, ela passa de subjetiva a objetiva em decorrência da experiência social que vai se acumulando e, também, das transformações orgânicas que começam a afetar a criança. Esse período é considerado por Vigotski (1996b) como idade crítica pelo fato de que ocorre o rompimento do equilíbrio do organismo infantil, enquanto o organismo adulto ainda não se tornou plenamente estável. Tais fatores influenciam diretamente na imaginação do pré-adolescente, que se desenvolve em busca de um novo equilíbrio interno (subjetivo) e externo (social).

Essa busca pela superação das dificuldades e pelo estabelecimento do equilíbrio é marcada pelas determinações externas. Para Vigotski (2001b), o meio socioeconômico cultural em que o indivíduo está inserido define os motivos pelos quais ele apresenta determinados gostos referentes a determinados objetos, além de direcionar sua imaginação e fantasia. Esse aspecto refere-se à natureza psicológica do homem, a qual se expressa na atividade humana.

Entretanto, não é apenas na infância que o afeto se manifesta e se desenvolve junto às outras funções psíquicas que se formam e transformam no decorrer desse período. A característica principal do início dessa fase consiste no predomínio de afetos inferiores, relacionados aos instintos, os quais são produzidos quando as funções motoras, sensoriais e intelectuais ainda não se desenvolveram. Conforme estas vão se estabelecendo e permitindo possibilidades crescentes de contato com a realidade, as emoções também sofrem modificações, se mantêm na adolescência e na vida do adulto, embora apresentem características diferenciadas.

A Adolescência

A adolescência caracteriza-se como um período de grandes mudanças que ocorrem no âmbito orgânico bem como no social. Essa fase é chamada por Vigotski (1996b e 1997a) de período de transição, na qual os interesses e atividades mantidos durante a infância se transformam, a criança abandona as brincadeiras e jogos pelos quais se interessava e, devido às crescentes exigências escolares, começa a apresentar interesse por outras atividades; sua imaginação acompanha as mudanças e contradições que ocorrem nesse momento.

Na idade de transição, a imaginação adquire características diferenciadas devido às influências da maturação sexual, que também passa a exercer ação sobre a fantasia, a qual adquire um caráter de

intencionalidade ao separar-se dos devaneios infantis, que antes estavam diretamente ligados à realidade e às atividades da criança. Nessa fase, os interesses infantis adquirem novas configurações que apresentam um caráter permanente. Essas mudanças constituem mais um momento de crise em que ocorrem alterações orgânicas (decorrentes do crescimento e do desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários) e sociais, às quais a criança ainda não está adaptada. Ela é socialmente levada a se desenvolver, o que caracteriza essa fase pelas intensas transformações internas do indivíduo (Vigotski 1996b, 1997a).

As atividades e interesses mudam devido às novas necessidades que são geradas por fatores orgânicos e sociais. O estabelecimento de novos interesses com base na cultura se dá junto com a maturação sexual, biológica, e gera oscilações no estado de ânimo do indivíduo, pois seus instintos tornam-se novamente aflorados devido às alterações orgânicas que acontecem nesse período. Na fase de transição, segundo Vigotski (1996b), as mudanças têm um eixo fundamental, o qual envolve a aquisição de novos comportamentos relacionados às novas determinações sociais que a cultura impõe. Porém, muitos hábitos até então adquiridos permanecem inalterados por algum tempo, pois precisam de um período maior para se transformar. Tal fato gera novas crises de desenvolvimento para as quais o adolescente ainda não se encontra totalmente preparado.

Vigotski (1996b) considera que os aspectos biológicos constituem a base dos interesses, mas os aspectos sociais são fundamentais nesse processo e tornam diferentes as fases de transição de adolescentes que pertencem a classes sociais distintas e já podem estar incluídos em atividades laborais. Entre essas diferenças, destaca-se a fase de negativismo, que ocorre devido ao rechaço às inclinações anteriores, o qual pode caracterizar-se, muitas vezes, pelo desinteresse pela escola e outros sintomas negativos, como a ausência de interesses estáveis. No entanto, Vigotski (1996b) ressalta que o negativismo pode apresentar diferenças de acordo com o gênero e com a posição social ocupada pelo adolescente. Nessa etapa, geralmente os interesses anteriores são rebatidos pelo adolescente, que busca atividades mais relacionadas à vida adulta, como a definição de sua vida profissional e a procura por um parceiro (interesse que é despertado pelas mudanças no âmbito sexual).

Vigotski (1996b) ressalta que após a crise decorrente desse período, acontece grande transformação nos interesses, principalmente os relacionados à sexualidade. O período de maturação sexual – que ocorre na adolescência – e as mudanças de interesses coincidem com o desenvolvimento da personalidade, a qual adquire novas configurações, pois nesse processo não estão envolvidas apenas as determinações biológicas, mas, principalmente, as históricas e sociais. “As ideias que rodeiam o adolescente e se encontram fora, desde o começo de sua maturação, passam a ser seu patrimônio interior, uma parte inseparável de sua personalidade.” (Vigotski, 1996b, p. 36).

Nessa fase, a forma como o adolescente se apropria das ideologias causa grande impacto sobre o seu comportamento (Silva, 2011). Devido à elevação do aspecto conceitual, derivada do processo de escolarização, ele poderá adquirir uma maior ou menor condição de captar as relações existentes em sua sociedade e conseguir se posicionar de maneira mais ou menos consciente diante das mesmas. Dito de outro modo, o comportamento do adolescente revelará, de forma mais completa, como ele comprehende a realidade e como se comprehende nela, a partir das apropriações conceituais realizadas. A diferença entre aparência e essência se revela aqui, ou seja, nem sempre o mais rebelde manifesta maior clareza em relação aos determinantes sociais, pois a rebeldia pode estar vinculada a aspectos de parcial compreensão sobre a realidade e não revela uma compreensão da totalidade concreta ou, mesmo, uma criticidade. A repetição de *slogans*, os comportamentos imediatistas, a depredação e delinquência, a inserção em determinados grupos sem uma compreensão do que estes representam, podem representar mais manifestações de alienação do que efetivamente um enfrentamento das relações opressoras.

Na idade de transição pode ocorrer grande desenvolvimento cultural, em consequência de um contato maior com a ciência e a linguagem escrita. Mas podem ocorrer também formas de não apropriação ou apropriação parcial da realidade, o que acontece quando o adolescente se encontra excluído de produções culturais mais elaboradas ou mesmo da educação básica. Tal fato permite compreender que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não depende da herança genética e do desenvolvimento cerebral, a esses processos estão vinculadas apenas a evolução das funções elementares. “[...] as complexas sínteses que se produzem durante o processo de desenvolvimento cultural da criança e do adolescente se devem, antes de tudo, à vida social, ao desenvolvimento cultural e à atividade laboral [...]” (Vigotski, 1996b, p. 56).

No âmbito subjetivo, em decorrência do desenvolvimento cultural são modificadas as formas e conteúdos do pensamento, o que tem como consequência novas funções, operações e atividades que até então não existiam. Vigotski (1996b) comprehende que a emoção prevalece para a criança pequena; para o adolescente os processos intelectuais adquirem grande importância e constituem a função predominante. Neste período ocorre o estabelecimento do pensamento conceitual, que envolve o conhecimento mediado pelo objeto e sua definição na compreensão de seu sentido.

De acordo com Vigotski (1996b, 1999), o conceito é formado pelo conhecimento adquirido por meio da representação dos objetos e das relações com outros processos da realidade. Os conceitos constituem uma complexa parte do pensamento, um complexo sistema de juízos morais, em que estão presentes valores sociais que formam sua estrutura. O processo de desenvolvimento de conceitos permite, também, uma compreensão do indivíduo acerca de seus próprios processos emocionais. O conceito emocional possibilita,

portanto, que se tenha controle sobre os afetos, tornando-os conscientes. Isto ocorre de forma indireta, por meio de um complexo sistema de ideias, conceitos e imaginações, do qual as emoções fazem parte. Nesse processo há uma intrínseca relação entre os significados sociais referentes aos objetos, a realidade externa e os sentidos que os mesmos adquirem para o sujeito, ou seja, um objeto pode ter um sentido particular para um indivíduo e um significado social e historicamente definido.

Na fase de transição ocorre, portanto, uma mudança na estrutura da personalidade e, nesse processo, de acordo com Vigotski (1996b), as funções superiores se desenvolvem de forma diferente das elementares, pois são produto da evolução histórica do comportamento, dependem do contato com o meio social e cultural. Sua estruturação se dá a partir de novas combinações das funções elementares na realização de sínteses acerca da realidade vivida e estabelece uma complexa relação entre os processos inferiores e superiores.

Toda a história do desenvolvimento psíquico na idade de transição está constituída pela ascensão das funções e a formação de sínteses superiores, independentes. Neste sentido, na história do desenvolvimento psíquico do adolescente predomina uma estrita hierarquia. As diversas funções [...] não se desenvolvem umas ao lado de outras [...]. No processo de desenvolvimento todas estas funções constituem um complexo sistema hierárquico onde a função central é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as funções restantes se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se reorganizam sobre a base do pensamento em conceitos (Vigotski, 1996b, p. 119).

Em relação à atuação das emoções na adolescência, a linguagem (que já adquiriu um desenvolvimento complexo, assim como o pensamento) permite que elas sejam identificadas e conceituadas, tornando-se conscientes para os indivíduos. Tal fato lhes permite relacioná-las ao contexto, além de tornar possível controlar a determinação que os processos emocionais têm sobre o comportamento. Dessa forma, as emoções tornam-se pensadas, compreendidas pela razão, tal como Spinoza (2005) considerou como fato necessário para o homem superar a servidão, ou seja, superar o comportamento infantil no qual a vontade e os afetos prevaleciam na busca por objetos e satisfação imediatos.

Dessa forma, a fase de desenvolvimento que constitui a adolescência pode caracterizar-se - de acordo com as condições em que o indivíduo vive - como uma unidade entre os aspectos subjetivos e objetivos, como a fase de formação da consciência e da autoconsciência (Vigotski, 1996b). Essa fase contribui significativamente para a estruturação da personalidade e para as transformações socioculturais que ocorrerão posteriormente, durante a vida adulta e velhice.

A Idade Adulta e a Velhice

Após os diversos períodos de crise que o indivíduo vivencia em seu desenvolvimento ontogenético e no estabelecimento de suas funções psíquicas, mediado pela cultura e pela época em que vive, ele se encontra totalmente diferenciado da criança, de maneira quantitativa e qualitativa. Entretanto, Vigotski e Luria (1996) ressaltam que, ao longo da história, desde os povos primitivos até estágios ainda recentes, a criança foi considerada como semelhante ao adulto, sendo muitas vezes representada nas expressões artísticas como um adulto em miniatura.

Os autores argumentam que a criança apresenta diferenças em relação ao adulto, que envolvem as formas de perceber o mundo, de pensar e de se relacionar com a realidade externa. O adulto já apresenta aspectos estáveis em seu desenvolvimento orgânico e psíquico; ele está ligado ao ambiente cultural e constitui-se, ao mesmo tempo, como seu produtor e seu produto.

Essa ligação entre o indivíduo e o mundo cultural ocorre em função de sua personalidade, a qual se encontra mais estruturada nessa fase da vida. Smirnov (1982) e Martins (2004) afirmam que a personalidade caracteriza as especificidades do indivíduo como pessoa. Ela possibilita ao homem a construção de uma história, enquanto indivíduo, sobre bases orgânicas e sociais que assinalam suas condições de vida, suas relações com as pessoas que o circundam e o mundo objetivo e espiritual que assimila constantemente. Tais fatores caracterizam a personalidade como uma estrutura histórica e social, que é determinada por suas condições de vida e por sua atividade, na qual estão presentes suas necessidades, sentimentos e pensamentos, que formam o seu psiquismo.

Leontiev (1983) ratifica essas afirmações ao ressaltar que o desenvolvimento da personalidade é um processo individual e único, que faz parte da ontogênese, e também é determinado pelas condições históricas e pela sociedade em que o indivíduo está inserido, além de por suas condições objetivas de vida. Muitas vezes esse desenvolvimento pode não se estabelecer de maneira adequada e isto pode provocar adoecimento psíquico. Tal fato acontece porque a constituição da personalidade depende das aquisições que são feitas desde a infância, e a posição do sujeito na sociedade determina as formas como serão estabelecidas as relações com o mundo objetal. Entretanto, nesse processo histórico individual, não somente as vivências do passado, mas também do futuro (as perspectivas traçadas pelo indivíduo para sua vida) constituem fatores determinantes da personalidade (Leontiev, 1983).

Tolstij (1989) argumenta que o contexto social exerce importantes determinações para as diferentes idades no que se refere às mudanças de interesses e de necessidades. Esses fatores acompanham as transformações inerentes a cada período e as inovações que acontecem na vida dos indivíduos na idade

adulta, como o casamento e o estabelecimento de novos vínculos familiares, que, por sua vez, são acompanhados do fato de ter filhos ou não.

Por meio da imaginação, o indivíduo antecipa a realização de suas necessidades, vivencia e almeja novas realizações, planeja ações e atividades que lhe possibilitarão transformar o que imaginou em realidade, por meio da atividade criadora. Para Tolstij (1989), na fase que compreende a juventude, o homem está mais capacitado para realizar uma atividade criadora e torna-se produtivo em seu trabalho. Todavia, a definição do período etário dessa fase da vida sofreu variações, de acordo com o momento histórico e com as especificidades culturais. Esses fatores determinam o que o autor considera como o marco para o início da juventude, a qual se dá com o início de uma vida autônoma, geralmente decorrente de acontecimentos sociais, como o final da fase de escolarização e o começo da atividade profissional.

Na sociedade brasileira contemporânea há uma definição etária específica para o exercício de uma vida completamente autônoma pelo indivíduo, a qual deve ocorrer, segundo estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a partir dos dezoito anos, período em que a adolescência é finalizada e que o jovem encontra-se apto ao exercício de seus direitos e deveres civis (entre esses, definição em relação à vida profissional).

Para Tolstij (1989), a partir do início da juventude até por volta dos trinta ou quarenta anos, o que pode variar de acordo com a cultura e com as características e possibilidades ofertadas aos indivíduos, estes se estabelecem na vida adulta de uma forma mais definida. Como consequência, a personalidade também adquire mais estabilidade, em decorrência de uma forma única de atividade e formas específicas de conduta, as quais se expressam na vida laboral e na atividade criadora.

A imaginação, como ressaltou Vigotski (1997a), é base da atividade criadora que se manifesta no âmbito da cultura, o que permite toda criação humana. Toda descoberta, antes de se realizar na prática, realiza-se na imaginação do homem, seja envolvendo situações práticas, da rotina do indivíduo, ou mesmo em atividades diferenciadas, como nas criações artísticas, científicas e técnicas. Por meio do trabalho, o indivíduo busca não apenas garantir sua sobrevivência, mas constituir uma das principais maneiras de construção de sua história. Nessa fase, a imaginação e a emoção contribuem para a atividade humana, tanto em seus aspectos reprodutores como criadores.

Para Tolstij (1989), em decorrência das transformações acarretadas pelo meio sociocultural em que vive, o homem adulto, assim como a criança, também vivencia períodos de crise, marcados pela contradição entre uma personalidade já estruturada, singularizada em relação ao mundo externo, e a avaliação de conquistas e fracassos, que refletem uma personalidade ainda imperfeita, que continua em movimento. Todavia, o autor ressalta que tal crise não ocorre em um momento específico, mas que ela pode surgir por volta dos trinta ou quarenta anos e evidencia que a personalidade passa por um desenvolvimento contínuo no decorrer da vida do indivíduo.

A atividade na vida adulta, segundo Tolstij (1989), torna-se mais complexa e diversificada do que nas fases anteriores, mas continua sendo o principal mecanismo de desenvolvimento psíquico. No entanto, algumas atividades podem assegurar mais o progresso pessoal e o crescimento psíquico do que outras.

De maneira semelhante, Clot (2006) comprehende que a atividade inerente ao mundo do trabalho é elemento constituinte da essência humana e envolve a constante transformação do ambiente e do próprio homem, tornando-o sujeito ativo que adquire experiência na sua relação com a vida material e estabelecendo aptidões humanas, intrínsecas às situações de trabalho. Essa compreensão da atividade humana - do trabalho - remete às manifestações da imaginação, que está presente tanto como reprodutora da vida humana, como também criadora de algo novo.

Ao considerar a imaginação e a fantasia como os processos fundamentais da atividade criadora, Vigotski (1997a, p. 10) ressalta que "[...] todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vêm a ser algo assim como a fantasia cristalizada." Por esse motivo, a imaginação e a criatividade não estão restritas aos grandes gênios das artes e das ciências, mas estão presentes em toda criação histórica do ser humano, em que ele imagina, modifica o que existe, criando algo novo. No cotidiano das pessoas ocorrem premissas necessárias para a criação, e tudo o que gera uma novidade na rotina estabelecida pode constituir o início de um processo criador.

Os processos criadores fazem parte do desenvolvimento humano desde a infância e se transformam à medida que se amplia o contato com a realidade e o acesso à cultura. Nos processos de criação, a imaginação e a fantasia permitem ampliar a experiência humana para além da experiência vivida e concreta. Entram no processo de criação as experiências mais amplas do conjunto dos homens, cristalizadas por meio de símbolos e abstrações. Estes últimos, presentes na criação de algo novo, são marcados pela emoção e esta tende a manifestar-se em determinadas imagens, relacionadas às impressões, ideias que são congruentes com o estado de ânimo que nos domina em um determinado instante (Vigotski, 1997a). Desse modo, a emoção continua presente na idade adulta, mas de forma diferenciada de como aconteceu na infância, pois, dependendo de como ocorreu o desenvolvimento das funções psíquicas nos períodos anteriores, os aspectos emocionais podem estar ligados à linguagem e ao pensamento, o que permite a unidade entre emoção e razão, emoção e consciência.

Dessa maneira, os processos emocionais vão se manifestar não apenas nas sensações corporais, como ocorre quando sentimos alegria e nos encontramos bem dispostos e com pensamentos otimistas diante do

mundo, ou quando estamos com medo e, além do tremor e da palidez - entre outras reações orgânicas -, nosso pensamento também apresenta imagens e sensações influenciadas pelo sentimento que nos domina. “[...] todo sentimento possui além da manifestação externa, corpórea, uma expressão interna que se manifesta na seleção de pensamentos, imagens e impressões” (Vigotski, 1997a, p. 21).

Luria (1932) ratifica esse argumento ao afirmar que as mudanças fisiológicas são processos secundários no que se refere às emoções, e as formas de compreensão das mesmas devem partir do âmbito psicológico, que envolve os processos ativos do comportamento, e não do orgânico. Tais fatos ocorrem devido à ação do pensamento conceitual junto às emoções, as quais ganham um significado e um sentido em relação à realidade vivida pelo indivíduo. Este, ao adquirir consciência desses fatores, apresenta um comportamento regulado que permite o seu bem-estar e também daqueles com quem convive. Assim, razão e emoção constituem um funcionamento psíquico único.

Entretanto, Luria (1990) demonstrou, por meio de pesquisas sobre a imaginação de indivíduos adultos não alfabetizados ou com pouca escolaridade e acesso aos bens culturais, que a atividade prática domina a consciência dessas pessoas e estabelece a estrutura de sua imaginação, em detrimento da abstração. Isto faz com que eles apresentem grandes dificuldades na elaboração de conceitos, devido à incapacidade de imaginar situações fora de seu cotidiano imediato.

Para o adulto o conceito consiste em uma possibilidade importante para conhecer os processos ocultos, as estruturas internas que se formaram a partir de processos externos e que ainda se expressam neles. O que seria descobrir a essência das coisas e ir além de sua aparência. O pensamento em conceitos constitui, portanto, uma maneira de conhecer a realidade de um objeto e as conexões e relações estabelecidas com os demais objetos (Vigotski, 1996b).

Tolstij (1989) ressalta que, no desenvolvimento ontogenético da personalidade, o homem realiza com as ferramentas e objetos teóricos, conceituais, uma atividade cognitiva que contribui para seu desenvolvimento psíquico. Esse desenvolvimento, com base nos modelos historicamente elaborados de atividade, possibilita a reprodução ou a criação de algo novo, que contém as especificidades de sua personalidade em desenvolvimento que, com o avanço da idade, vai sendo substituída por uma nova etapa.

Nesse processo contínuo de desenvolvimento da personalidade humana, segundo Tolstij (1989), as situações sociais que determinam aspectos da idade avançada fazem com que o homem também mude as atividades realizadas nas fases anteriores de sua vida e as substitua por outras. Todavia, sua imaginação e seus sentimentos, em relação a si e ao mundo, podem atuar como motivadores para uma vivência nostálgica e idealizada em relação ao passado. Tal fato pode ser o gerador de mais um momento de crise, que pode ser acompanhado pela redução da produtividade profissional e por uma perda de sensibilidade diante do que é novo. Isto ocorre porque o homem se personifica, individualiza-se em sua atividade, a qual contém os produtos de sua imaginação e criação, o que pode ocorrer nos âmbitos técnico, científico ou artístico. Esse fato deve-se ao movimento constante da história, às descobertas e invenções que, assim como o homem, também envelhecem e são substituídas por novas formas de existência, novas tendências nas quais se embasam as criações.

Tais mudanças na realidade externa, conforme Tolstij (1989), geram mudanças significativas para o homem que envelhece, mas isto também se estabelece como uma característica dinâmica do desenvolvimento humano, ao serem constituídas novas atividades. Esse período da vida, assim como os anteriores, também é determinado por valores e significados culturais que podem definir até mesmo a idade exata em que se inicia. No Brasil atual o Estatuto do Idoso (Brasil, 2010) estabelece que essa fase da vida tem início a partir dos sessenta anos.

Tolstij (1989) ressalta que, nesse período, a personalidade adquire maior estabilidade e ocorre a vivência de um decréscimo na atividade. Nesse sentido, as instituições sociais definem situações específicas para a velhice, como a aposentadoria, que caracteriza o final da participação do homem no mundo do trabalho. Mas tal fato vem apresentando modificações, não só no Brasil como em outros países, em decorrência do processo produtivo da sociedade atual e das novas exigências de uma população idosa que aumenta e gera repercussões para os sistemas previdenciários, além de outras necessidades. Essas mudanças criam, como realidade concreta para muitas pessoas nessa fase da vida, a necessidade de continuarem sua atividade no mundo do trabalho, além de atribuir um significado novo para a velhice como uma fase ativa da vida, apesar das limitações orgânicas que podem começar a ocorrer nesse período, o que, por sua vez, tem feito o homem buscar formas de valorizar o prolongamento da vida nessa nova fase do desenvolvimento histórico e social.

Embora a morte seja fator indubitável e parte do processo de desenvolvimento, as emoções que se exprimem em relação a esse fenômeno podem apresentar características diferenciadas (Silva, 2011). Essas se manifestam de acordo com as possibilidades de aprendizagens a que o indivíduo foi submetido no decorrer de seu desenvolvimento, no que se refere às questões sobre a história de vida e às formas de luto que vivenciou no decorrer das mudanças que ocorreram entre as etapas desse processo.

O Desenvolvimento Emocional e Sofrimento Psíquico de Cunho Afetivo na Atualidade

O processo de desenvolvimento ocorre no decorrer de toda a vida dos indivíduos e depende das

mediações sociais, da maneira como eles se apropriam dos conhecimentos produzidos na realização de sua atividade que é, ao mesmo tempo, determinada e determinante da realidade concreta. Por isso, a compreensão das funções psicológicas, entre elas a emoção humana e suas formas de expressão, que se (trans)formam no decorrer desse processo, envolve também a compreensão do meio social, do contexto em que os indivíduos estão inseridos. Ao considerar tais fatores torna-se possível entender a crescente patologização e medicalização dos aspectos psíquicos que ocorre na sociedade contemporânea (Silva, 2011).

Sobre os aspectos presentes na atualidade, Duarte (2004) argumenta que as contradições inerentes à sociedade de classes podem promover tanto a humanização dos indivíduos quanto a sua alienação, ao impedi-los de se apropriar das riquezas materiais e não materiais produzidas ao longo da história da humanidade. Em sua fase atual, o capitalismo tende a promover um esvaziamento das relações humanas ao substituí-las por valores de troca, o que se dá por meio do consumo exacerbado, tão difundido neste período. Isto contribui para a criação de uma individualidade alienada, fragmentada e separada das relações coletivas e históricas, que são negadas pela lógica cultural predominante. No que se refere aos aspectos individuais que se manifestam neste período, Le Breton (2003) aponta que o homem contemporâneo tem no culto ao corpo e no uso constante de medicamentos as formas de buscar um sentimento de identidade.

Dessa maneira, ocorre uma busca por soluções imediatas para o que se acredita ser um problema simplesmente orgânico e natural, em vez de social e histórico. A elevada utilização de medicamentos psicoativos tem se mostrado, em sua aparência, como um alívio imediato para a angústia promovida pelo mal-estar presente neste período que vivemos. Por meio da medicação, as pessoas encontram formas de lidar com as incertezas, a ansiedade e o medo decorrentes de uma sociedade cada vez mais competitiva e promotora de desamparo. O sofrimento psíquico, promovido a partir das mediações e apropriações de aspectos existentes nesta sociedade, acaba sendo tratado como problemas individualizados. O diagnóstico desses acontecimentos como sendo transtornos afetivos e a prescrição de medicamentos para o tratamento passam a ser vistos como soluções para o sofrimento. E, conforme Silva (2011), mais uma vez os indivíduos tornam-se consumidores, agora dependentes da indústria farmacêutica.

Em relação às emoções e suas expressões na conduta dos indivíduos, Vigotski (2004) fez críticas ao dualismo cartesiano, que separa mente e corpo, levando à concepção e ao tratamento das emoções humanas de modo reducionista, ao enfatizar o aspecto biológico e menosprezar as determinações culturais e históricas. Além disso, a emoção é considerada de modo separado da razão e, portanto, não é vista como uma função que acompanha o desenvolvimento do indivíduo e se transforma ao longo de sua vida.

Nesse sentido, Vigotski (1996b) apontou a idade de transição como a fase crucial do desenvolvimento, na qual pode ocorrer o estabelecimento de funções superiores, como a consciência, a formação de conceitos e da personalidade com base em fatores que se estabelecem e se modificam nas fases anteriores. Por outro lado, as dificuldades ou impedimentos para esse desenvolvimento, que ocorrem quando o meio social é apresentado de forma frustrante e insuficiente para as necessidades do sujeito, geram dificuldades para a satisfação de necessidades básicas, o que pode caracterizar-se pela ocorrência de psicopatologias que se manifestam ao longo da vida dos indivíduos.

Nesse caso, segundo Vigotski (1997c), o indivíduo apresenta formas de compensação que podem se exprimir, por exemplo, por meio de uma depressão, de crises de ansiedade ou extrema agressividade como forma de reação diante da realidade inóspita na qual é impossível uma adaptação ativa. Assim, a formação das funções psicológicas superiores fica comprometida, com a apropriação parcial de aspectos da realidade concreta, pois o controle das emoções elementares não ocorre sem a necessária formação de consciência em relação a elas e à realidade em que se vive.

Ao considerar o indivíduo como produto e produtor do meio social em que está inserido, Vigotski (1997c) ressaltou a importância, no âmbito clínico, da realização de diagnóstico contextualizado, que investigue a totalidade dos fatores relacionados às dificuldades apresentadas pelos indivíduos, principalmente pela criança. Além da metodologia de investigação acerca dos fatores socioambientais envolvidos nas dificuldades de desenvolvimento, o autor sugere, ainda, como alternativa para o tratamento, a inserção em um meio social que ofereça novas possibilidades educacionais, que permitam novas formas de apropriação da realidade e, consequentemente, de desenvolvimento psíquico.

Considerações Finais

O desenvolvimento psicológico envolve as constantes mudanças das funções psicológicas, e as emoções, ao serem consideradas como parte desse processo, podem ser compreendidas como passíveis de transformações. Com esse enfoque, é importante ressaltar que a concepção acerca da natureza histórica e cultural do ser humano - abordada por Vigotski e seus colaboradores - considera que os fatores psíquicos são determinados por formas diferenciadas de convivência entre os homens, de acordo com a cultura e com a época em que vivem (Silva, 2011).

Tal constatação possibilita entender que os sujeitos que fazem parte da sociedade atual, de acordo com as diferentes idades, as formas de compreender e se relacionar com os outros e com o contexto em que vivem, estão submetidos às mediações que são próprias do momento histórico em que vivemos. Isto nos permite considerar, conforme Silva (2011), que os períodos de crise vivenciados por eles - que possibilitam saltos ou

recuos no desenvolvimento -, assim como as formas de apropriação da realidade e o estabelecimento das funções psicológicas, apresentam características específicas da época e cultura contemporâneas, bem como do meio social em que o sujeito está inserido.

Do exposto, conforme ressaltou Vigotski (1999), assim como as demais funções psíquicas, a emoção deve ser compreendida com base em seu caráter histórico, não de forma isolada, mas sim em suas conexões com as demais funções mentais, com os sistemas psicológicos. Tal fato torna possível compreender que a vontade não interfere diretamente sobre as emoções em seu aspecto biológico, mas o faz sobre os sentimentos superiores e suas formas de expressão, o que permite aos indivíduos ter controle em relação à sua conduta, além de compreender e atribuir significados aos seus afetos diante da realidade em que vivem.

A emoção, unida às demais funções superiores, apresenta formas de manifestação totalmente diferentes das funções elementares, que predominam sobre o comportamento durante a primeira infância. Suas expressões estão presentes em todas as criações humanas, tornando a emoção uma função psíquica fundamental para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo e, também, na constituição de suas atividades, nas formas de atuação sobre o mundo em que vive (Vigotski, 1997a, 1997b; Leontiev, 1983).

Essa compreensão é necessária para um melhor entendimento dos fatores que levam ao sofrimento e à manifestação de patologias psíquicas na atualidade, para além das formas de tratamento, por meio de diagnósticos e prescrições de medicamentos para esses problemas, que se tornaram hegemônicas em nossa sociedade. Como aponta Silva (2011), a medicalização contribui para individualizar problemas sociais, que por sua vez, podem acarretar prejuízos para os indivíduos ao lhes proporcionar formas inapropriadas e parciais de apropriação da realidade concreta e, consequentemente, de desenvolvimento psíquico.

Cabe à Psicologia - enquanto ciência e profissão que tem como objeto o psiquismo humano - buscar maneiras de conhecer e superar as consequências do reducionismo biologicista que acarreta práticas individualizantes (Silva, 2011). Para isso, necessita compreender a totalidade em que vivem as pessoas e as consequências dessa experiência para seu desenvolvimento psicológico, para que, dessa maneira, busque novas formas de atuação que possam contribuir para o pleno desenvolvimento e autonomia das pessoas.

Referências

- BRASIL. Lei n. 8069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 27, set. 1990. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/impressa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=27/09/1990>. Acesso em: 27 mar. 2019.
- BRASIL. Lei n. 10741. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providência. **Diario oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 3 out. 2010. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741compilado.htm#art118. Acesso em: 27 mar. 2019.
- CLOT, Y. **A Função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 219-242.
- FRANCES, A. **Fundamentos do diagnóstico psiquiátrico**: respondendo às mudanças do DSM-V. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- GUARIDO, R. A Biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 27-39.
- LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**: Antropologia e sociedade. Campinas: Papirus, 2003.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia, personalidad**. Havana: Pueblo e Educación, 1983.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LURIA, A. R. **The Nature of human conflicts or emotion, conflict and Will**. New York: Liveright Publishers, 1932.
- LURIA, A. R. **Conciencia e lenguaje**. Madri: Visor, 1984.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 2. ed. São Paulo: Ícone. 1990.
- MARTINS, L. M. A Natureza histórico-social da personalidade. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 62, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 jan. 2010.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCIO, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.). **A exclusão dos incluídos**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012, p. 107-156.
- SILVA, R. **A Biologização das emoções e a medicalização da vida - contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da sociedade contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2011.
- SMIRNOV, G. **O indivíduo sob o socialismo**. Moscou: Editorial Progresso, 1982.

- SPINOZA, B. **Ética**: demonstrada à maneira dos geômetras. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- TOLSTIJ, A. **El hombre y la edad**. Moscou: Editorial Progreso, 1989.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor Distribuciones, 1996a. v. 4.
- VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.
- VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 6. ed. Madri: Akal Ediciones, 1997a.
- VIGOTSKI, L. S. Sobre los sistemas psicológicos. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. 2. ed. Madri: Visor Distribuciones, 1997b.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor Distribuciones, 1997c. v. 5.
- VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. On the problem of the psychology of the actor's creative work. In: VIGOTSKI, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky**. New York: Moscow: Kluwer Academic: Plenum Publishers, p. 237-244, 1999. v. 6.
- VIGOTSKI, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- VIGOTSKI, L. S. A Brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8 n. 1, p. 23-36, 2008.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o homem primitivo e a criança. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- ZAPOROZHETS, A. V. Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 40, n. 2, p. 45-66, 2002.
- 21 Este trabalho é resultante da dissertação de mestrado intitulada “A biologização das emoções e a medicalização da vida - contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da sociedade contemporânea”, defendida em 2011.
- 22 Esse conceito foi apresentado no primeiro capítulo da presente obra.
- 23 Idem.
- 24 Idem.
- 25 O conceito de atividade é apresentado no primeiro capítulo deste trabalho.

Capítulo VI

HIPERDIAGNÓSTICO DE CRIANÇAS COM TDAH? O QUE OS DADOS DE QUATRO MUNICÍPIOS PARANAENSES APONTAM

Silvana Calvo Tuleski, Adriana de Fátima Franco, Fernando Wolff Mendonça, Rogério de Leon Pereira, Nadia Mara Eidt e Marcelo Ubiali Ferracioli

Introdução

A construção do psiquismo enquanto sistema interfuncional e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores foram conceitos abordados nos capítulos anteriores. Ficou claro que ninguém nasce com função psíquica superior e que a mesma só será alcançada por meio de atividades que requeiram o seu desenvolvimento. A possibilidade de atingir um nível de desenvolvimento mais elevado está diretamente relacionada com a situação social em que a criança se encontra. Compreendendo o desenvolvimento enquanto processo, o presente capítulo resulta de uma pesquisa institucional multicêntrica²⁶ ainda em andamento, cujo objeto é problematizar a medicalização da infância em municípios do estado do Paraná - Brasil, a partir da coleta quantitativa e da análise qualitativa de dados. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá (CAE 06875112.0.0000.0104) e visa criar condições para o desenvolvimento de ações para os setores de Saúde, Educação e Assistência Social, voltadas à instrumentalização dos profissionais que atuam com crianças que apresentam queixas escolares. Destaca-se que a teoria norteadora da análise e discussão dos dados é a Psicologia Histórico-Cultural, elaborada por L. S. Vygotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev.

O universo da pesquisa está limitado às etapas da Educação Básica, pois se observa nos trabalhos desenvolvidos em escolas (estágio curricular, formação de professores, projetos de extensão, etc.) que é justamente nelas que se identificam as crianças com possíveis distúrbios ou transtornos de aprendizagem e os primeiros encaminhamentos a especialistas, para fins diagnósticos, são realizados.

De acordo Hammill (1987) *apud* Ciasca, a definição mais aceita de distúrbios ou transtornos de aprendizagem é:

Distúrbio de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, escrita e raciocínio matemático. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presume-se serem uma disfunção de sistema nervoso central. Entretanto, o distúrbio de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras desordens como distúrbio sensorial, retardos mentais, distúrbio emocional e social, ou sofrer influências ambientais como diferenças culturais, instrucionais inapropriadas ou insuficientes, ou fatores psicogênicos. Porém, não são resultado direto destas condições ou influências (Hammill, 1987 *apud* por Ciasca, 1994, p. 36, grifo nosso).

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), portanto, enquadra-se no conceito acima descrito. A definição citada, se tomada a partir de como se desenvolve o psiquismo para a Psicologia Histórico-Cultural, está sujeita a críticas, pois se respalda em uma compreensão de que as funções psíquicas complexas ou superiores seriam apenas resultantes da maturação orgânica das funções inferiores, inatas ou biologicamente determinadas. Para os autores soviéticos, por outro lado, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está sujeito a leis sócio-históricas e não puramente biológicas, como veremos ao longo do texto.

Para esclarecermos a polêmica existente no campo científico, referente ao fato de termos ou não na atualidade um fenômeno crescente de hiper diagnóstico e medicalização na infância, o capítulo foi organizado procurando inicialmente destacar alguns conceitos-chave para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano segundo a Psicologia Histórico-Cultural. Em seguida, é brevemente delineado o contexto atual da educação medicalizada, que lacunas os medicamentos preenchem e que interesses encobrem, para dar destaque, na sequência, aos resultados obtidos pela pesquisa nos municípios de Maringá, Paiçandu, Campo Mourão e Mandaguari, tanto na Educação Infantil quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, apontamos aspectos fundamentais a serem enfrentados por todos os profissionais que se preocupam com as consequências do uso indevido de medicamentos psicotrópicos desde a mais tenra infância.

Desenvolvimento do Psiquismo: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o psiquismo humano não é produto do amadurecimento orgânico, mas é engendrado na e pela atividade da criança. Ao tratar dessa questão, Leontiev (2001, p. 63) assevera: "o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida - em outras palavras: o desenvolvimento de sua atividade". Destaca-se que não se trata de qualquer atividade, mas sim daquela que guia o desenvolvimento da criança promovendo saltos qualitativos.

Segundo Vygotski (1996), o desenvolvimento possui uma organização complexa e para compreendê-lo é

preciso olhar para além das características aparentes, buscando a sua lógica interna. O autor aponta que cada período constitui um todo único com uma estrutura funcional determinada. O desenvolvimento infantil se caracteriza por formações qualitativamente novas, ou neoformações, com ritmos próprios. Nas palavras do autor:

[...] um processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (Vygotski, 1996, p. 141).

Nessa direção, não seria possível aceitar que todo o desenvolvimento se limita à maturação das funções elementares. O autor explicita que o desenvolvimento não se traduz em mudanças em aspectos isolados da personalidade, e sim em mudanças em sua estrutura como um todo. Em cada período há sempre uma nova formação central como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento, e em torno desta se reorganizam as demais funções e processos.

É importante enfatizar que, com esta proposição, não se pretende desconsiderar a importância do aparato biológico. Como detalhado no primeiro capítulo, há uma relação dialética entre o cérebro como base material orgânica do psiquismo, organizado a partir de um sistema interfuncional, e a apropriação da atividade humana objetivada nos diversos tipos de produção (instrumentos e signos), como fundamento para o processo de humanização (Luria, 1991).

Ao se apropriar destas ferramentas a criança as incorpora à sua atividade vital. Nessa direção, o desenvolvimento da linguagem simbólica (apresentada no capítulo IV) na criança revoluciona todas as funções psíquicas, que vão passando de involuntárias a voluntárias (Vygotski, 1995). O comportamento da criança no início da vida não é voluntário e responde às necessidades imediatas de conforto e desconforto. Esse estado vai se modificando aos poucos com a mediação intencional dos adultos à sua volta, pois é pelo outro que a criança conhece o mundo ao seu redor, domina os objetos de sua cultura, suas funções e significações sociais, e é nesse processo que ela alcança o domínio de suas funções psíquicas (Vygotski, 1996). Nas palavras do próprio Vygotski (1995, p. 150): "[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no plano psicológico, em princípio entre os homens como categoria interpsíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica".

Considerando que a linguagem irá produzir uma transformação qualitativa no funcionamento psíquico da criança e que essa transformação só é possível pela imersão da criança nas relações sociais, que irão gerar a necessidade de apropriação das palavras, quando a criança começa a pronunciar as primeiras palavras,

[...] tem início o processo de construção de seus significados e sentidos, começa a perceber o mundo dos objetos nas categorias generalizadas e a pensar através de ações representacionais corporais com uso de suportes materiais ou pivôs que articulam a expressão oral, o repertório gestual e o grafismo infantil (Davidov, 1988, p. 41).

O outro mais experiente tem um papel central no desenvolvimento da fala e, de maneira mais específica, da atenção. A linguagem verbal surge como função social presente nas vivências da criança, ou seja, no princípio, é externa. O adulto irá, por meio de indicações verbais, conduzir a atenção da criança, e esta, à medida que domina a linguagem falada, desenvolve-se o autocontrole de seu comportamento, dirigindo sua atenção à execução de atividades (Vygotski, 1996).

Destaca-se que o processo de formação do autocontrole (controle dos impulsos) e da atenção (atenção voluntária), tal como das demais formas complexas de comportamento humano, passa por um longo e gradativo desenvolvimento. No entanto, o modo como se deve compreender esse processo não pode ser resumido ao esquema 'mais' e 'menos' ou 'tem' e 'não tem', segundo Vygotski (1996). É necessário entender que o desenvolvimento, desde o nascimento até a idade adulta, não é uma linha reta ascendente, mas um processo marcado por períodos de crise e de estabilidade, que se alternam ao longo da vida. A crise não é ruim em si mesma, ela demarca uma ruptura, um salto qualitativo para algo novo que surge no desenvolvimento. Sua essência são comportamentos, habilidades, formas de funcionar anteriores que são abandonadas pela criança porque outras estão se desenvolvendo. A superação da crise permite uma nova direção ao desenvolvimento.

Para Vygotski (1996), até a adolescência o ser humano passaria por seis crises, que demarcam momentos importantes do desenvolvimento, de mudanças drásticas nas habilidades desenvolvidas, na forma de relação com o mundo por meio da atividade dominante e de reestruturação das funções psíquicas. Ele postula que há a crise pós-natal, a do primeiro ano, a do terceiro ano, a dos sete anos, a dos treze anos e a dos dezesseis anos²⁷. Um ponto importante é que nos momentos de crise a criança ou adolescente se torna difícil de educar. Esse fato não significa que a crise seja patológica, que seja necessário o encaminhamento a um especialista ou que a criança seja portadora de um transtorno, mas indica que os adultos que a educam precisam modificar sua forma de se relacionar com ela, pois esta não age mais como antes, devido às novas habilidades alcançadas. Para Vygotski (1996), a pedagogia das épocas de crise é a menos desenvolvida e a mais necessária. Somente a mudança no modo como os adultos educam a criança possibilitará a superação da crise e a passagem para uma nova atividade dominante, instaurando um novo período estável do desenvolvimento. A seguir será exposto de modo breve cada momento de crise e sua importância, bem como a necessidade do manejo social adequado por parte dos adultos para que a criança avance no seu

desenvolvimento.

A 'crise pós-natal' demarca uma mudança drástica na vida do bebê, de uma existência intrauterina para extrauterina. Dentre os aspectos mais notáveis desse período, cuja base é orgânica, estão a necessidade de acionar o aparelho respiratório, digestivo e, ao mesmo tempo, adequar-se às regulações externas do mundo culturalmente estruturado (horários para dormir, alimentar-se, etc.). O manejo dos adultos nessa regulação da vida extrauterina da criança, estabelecendo horários e rotina, dará à criança a necessária tranquilidade para coordenar vigília e sono, horários de alimentação, diminuindo o choro e estabelecendo um período estável do desenvolvimento, marcado pela 'atividade dominante de comunicação emocional direta com o adulto'. Se os adultos ficam ansiosos e não conseguem estabelecer uma rotina com o bebê, este se agita mais, chora mais, dorme durante o dia e acorda à noite, alimenta-se a qualquer hora, ocasionando exaustão naqueles que o educam, gerando ansiedade na criança e podendo estender a crise por mais tempo. Principal desafio desse período, produzir a atividade dominante de comunicação emocional direta é possível por meio da interação carinhosa dos adultos com a criança: conversando com o bebê de modo doce e aveludado ao alimentá-lo, ao vesti-lo, aconchegando-o, cantando para ele, etc. Tais formas de interação atraem a atenção da criança para o rosto do adulto pela via da sensação e percepção, funções que dirigem o desenvolvimento nesse período e produzirão novas reações do bebê como: o sorriso, os primeiros gritos e balbucios, o balanço de pés e mãos de modo agitado (complexo de animação) quando o adulto lhe dá atenção (Vygotski, 1996).

O período estável que se instaura com a superação da crise pós-natal e o desenvolvimento da atividade de comunicação emocional direta com os adultos irá até por volta de um ano, quando culminará uma nova crise. Para entendê-la é preciso pensar no que acontece com o bebê até este período de um a um ano e meio, mais ou menos. No período estável o bebê está mais calmo e os adultos o estimulam falando com ele, levando brinquedos e objetos para que tente pegá-los, colocando-o em diversas posições como a vertical, sentado, de barriga para cima e para baixo, etc. De acordo com Vygotski (1996), todas essas interações permitem ao bebê ganhos nas habilidades motoras, passando a agarrar objetos, atirá-los ao chão, alcançar e puxar, sustentar seu tronco sentado, erguer-se nas pernas e pular no colo dos adultos, arrastar-se pelo chão e, em alguns casos, já é possível engatinhar e erguer-se apoiado em móveis, dando os primeiros passos. Além disso, em função das interações que são mediadas por objetos (instrumentos) e palavras (signos), o bebê comece a compreender de modo rudimentar a linguagem dos adultos e de forma difusa passa a imitá-la por meio de linguagens ininteligíveis que reproduzem o tom de voz dos adultos e seus gestos. A 'crise de um ano' é desencadeada por todo esse desenvolvimento alcançado. A criança nesse momento está na fase do 'quase': quase anda e quase fala. Quer se comunicar, mas não consegue ser entendida por todos, quer chegar até os objetos que a atraem, para explorá-los, mas nem sempre isso é possível. Os sintomas típicos da crise são as birras, que possuem características motoras, pois foram os ganhos fundamentais do período estável. Quando não consegue ser entendida pelo adulto ou quando é impedida de alcançar algo, pode atirar-se ao chão, contrair o corpo, bater a cabeça, tossir fortemente, jogar objetos e gritar. Conforme Vygotski (1996), nesse período as funções diretrizes são a sensação e percepção, e a atividade dominante ainda é a atividade de comunicação emocional direta, da qual deverá surgir uma nova atividade, a objetal manipulatória. Ter conhecimento desse processo é crucial ao adulto que educa para que consiga conduzir o desenvolvimento infantil na direção da superação da crise. Nos momentos de birra o adulto não deve falar ou brigar, intensificando-a, pois a criança se deixará levar pelo tom de voz do adulto. Como a sensação e percepção são as funções guias (e não a memória e atenção), o adulto deve distraí-la com um tom de voz carinhoso, surpreendente e instigante, apresentando-lhe outro objeto colorido e atrativo, assim a criança se dirigirá ao novo estímulo. Sabendo manejá-la nesses momentos o adulto permitirá a superação da crise e ajudará a constituir a 'atividade dominante objetal manipulatória'. A criança diminuirá gradativamente as birras e adentrará uma fase estável que irá até por volta de três anos, quando culminará nova crise.

É preciso entender a forma e o conteúdo da crise dos três anos. Na etapa estável anterior, a criança teve muitas conquistas, tanto motoras quanto na fala. Agora ela já consegue correr, pular, passar por baixo de coisas, escalar, etc. Ela não só consegue falar palavras, mas já fala frases inteiras, conta histórias. Todos esses ganhos são resultantes da atividade dominante objetal manipulatória, por meio da qual a criança se interessou pelos objetos, foi informada sobre seus nomes e exercitou suas funções por meio da imitação dos adultos. Desenvolveu a memória e a atenção compartilhada, pois são os adultos que chamam a atenção da criança para as características e funções dos objetos. Ela já aprendeu muita coisa sobre os objetos e presta atenção em como os adultos os manejam, o que a faz querer participar das atividades dos adultos. A criança nessa idade quer "ajudar" os adultos nos seus afazeres e caberá a eles inseri-la naquelas atividades em que poderá colaborar, considerando o que já consegue fazer com supervisão. Segundo Vygotski (1996), a 'crise dos três anos' se instaura porque a criança quer participar de todas as atividades, mas isso não lhe é possível. A crise pode se prolongar se os adultos não permitirem a sua participação em nada, tratando-a como um bebê. Todo momento de impedimento gerará o sintoma de enfrentamento, agora de um modo mais elaborado, pois a criança possui linguagem desenvolvida e novos ganhos motores. A criança se torna teimosa, retrucando às falas dos adultos, emburrada, negando-se a fazer o que eles pedem do mesmo modo que lhe negam o que ela quer. Agora ela poderá correr e fugir do adulto, se esconder. Esse momento é difícil, pois cabe ao adulto ter clareza de quais atividades e de que modo a criança poderá participar efetivamente, e de quais não. Ele precisa ter coerência e não agir de modo confuso, demonstrando que "hoje pode e amanhã não" em conformidade com o seu estado emocional, ou seja, sem nenhuma explicação plausível. É preciso lembrar que a criança desenvolveu memória e atenção compartilhada, funções agora diretrizes das

demais, e, portanto, não esquecerá facilmente as ações dos adultos para com ela, ou seja, ela está atenta às ações dos adultos. Serão a coerência e a constância dos adultos, tanto nas interdições quanto nas permissões, que possibilitarão a superação da crise e a passagem a outro estágio estável do desenvolvimento. Além disso, é a firmeza argumentativa do adulto sobre quais tarefas a criança não poderá executar até que cresça mais que produzirá a solução da crise e a gestação da nova atividade dominante da idade seguinte: a 'brincadeira de faz-de-conta ou jogo simbólico da idade pré-escolar'.

A interdição firme do adulto somada às possibilidades dadas de participação da criança em atividades compartilhadas com ele (ser ajudante em algumas tarefas de casa ou na escola, por exemplo) e o desenvolvimento ainda maior da linguagem simbólica permitirão à criança realizar as atividades não autorizadas por meio da brincadeira, do jogo simbólico. Na brincadeira de faz de conta ou jogo simbólico tudo é permitido: criança vira mãe de boneca, professora dos ursinhos, motorista de ônibus, piloto de avião, médica de borrachas, cozinheira, homem-aranha ou o que mais quiser. De acordo com Vygotski (1996), inicia-se, assim, uma nova fase de estabilidade na qual a criança explorará as possibilidades de exercer papéis do mundo adulto, por meio da imaginação. Nesse momento, os adultos passam a ler e contar histórias para a criança, o que ampliará ainda mais as condições de sua imaginação, colocando-a em contato com sentimentos e dramas vividos pelos personagens, dando-lhe condições de analisar comportamentos e emoções por meio de palavras. Tais vivências se expressarão de modo mais rico nas brincadeiras, nas quais poderá ser a mãe brava ou boazinha, a professora legal que explica bem ou aquela que grita e põe de castigo, o médico simpático que gosta de criança ou maldoso que machuca e aplica injeção. Toda a experiência de vivenciar papéis, entrar em contato com as possibilidades e dificuldades humanas, produz novo salto qualitativo, que por sua vez produzirá uma nova crise aos sete anos.

Para Vygotski (1996) a 'crise dos sete anos' põe em xeque, novamente, as relações sociais nas quais a criança está inserida, agora de um modo mais complexo e difícil de lidar do ponto de vista do adulto. Isto porque essa criança é outra, mais desenvolvida por meio do exercício dos papéis de adulto que 'brincou', pois ao imitá-los nas brincadeiras tomou consciência de sentimentos e comportamentos que antes não eram objeto de sua atenção. O desenvolvimento maior da linguagem lhe permite agora nomear os sentimentos e comportamentos, tomando maior consciência deles. Esse é um dos aspectos da crise, enquanto outro se refere às novas exigências que a criança nessa idade terá que enfrentar com o ingresso no ensino formal (Ensino Fundamental), que traz a possibilidade de aprender a ler, escrever e calcular, atividades menos espontâneas do que a brincadeira, a modelagem, o desenho livre e as atividades construtivas (brinquedos de encaixe e quebra-cabeças), comuns na etapa anterior. A conjugação de uma criança mais sensível no que se refere à consciência de sentimentos e comportamentos, seus e dos demais, e o aumento das exigências externas, pois para ler, escrever e calcular a atenção é requerida por mais tempo do que em outras atividades, tal como o controle do comportamento e da impulsividade, é o cerne da crise.

A crise dessa idade é de difícil manejo para os adultos, principalmente porque as habilidades linguísticas mais complexas alcançadas pela criança a partir da brincadeira de faz de conta serão usadas com os adultos. Nos jogos ela imitou o adulto tanto no fazer como no falar, imitou como o adulto expressa alegria e raiva, entre outros sentimentos e comportamentos. Agora as palavras e atitudes dos adultos e dos seus coetâneos machucam, ferem, magoam, a deixam com raiva, com amor ou com alegria. Ela não somente sente, mas sabe distinguir alguns desses sentimentos, nomeando-os. As palavras usadas contra ela e que a ferem ou magoam serão usadas intencionalmente com a mesma finalidade contra adultos e colegas. De acordo com Vygotski (1996), esse período de crise é de grande sofrimento para a criança devido a esse primeiro contato consciente com os sentimentos e comportamentos, com a avaliação dos outros e de si mesma. Agora a criança fica chateada se seu melhor amigo não a convida para jogar bola, se o colega pega seu brinquedo sem pedir permissão e não o devolve, se é chamada de burra, de incompetente ou de inútil. Agora as palavras, tanto quanto as atitudes das pessoas, marcam e demarcam o início da ideia que terá sobre si mesma e também a imagem que constituirá dos outros. Como a criança expressa essa crise? Isso dependerá da criança e de como os adultos ao seu redor se comportam com ela, uma vez que são esses os modelos para ela de como se portar no mundo, nas relações sociais. Ela poderá expressar-se de modo choroso em cada situação em que se sentir ferida, magoada, injustamente tratada, ou, ao contrário, poderá expressar-se de modo agressivo pelos mesmos motivos. Usará palavras e frases para atingir as pessoas que julga que a magoaram dizendo que "odeia", que quer que "morra", que fique 'doente', pode chamar de 'idiota', de 'burro' ou usar palavrões que ouviu adultos expressarem em momentos de raiva, com o objetivo de magoar e irritar outras pessoas.

Um ponto importante a dizer é que as crianças menores às vezes podem reproduzir xingamentos, mas não o fazem tendo consciência do que dizem, ao passo que a partir dessa idade (7 anos) a criança já faz uso voluntário e consciente, escolhendo deliberadamente as frases e palavras a serem ditas. Isso ocorre tanto para expressar sentimentos amorosos e positivos, quanto negativos. A pergunta é: como sair desse impasse e ajudá-la a superar a crise? Primeiro, o adulto deve saber escolher as palavras ao dirigir-se a criança, inclusive quando vai corrigi-la. Nos momentos de frustração para consigo mesma a criança pode reagir de modo rebelde, por exemplo, quando não consegue escrever ou ler ou calcular. Esse sentimento de não conseguir fazer algo e a possibilidade que agora já possui de comparar-se com outros são dolorosos e não precisam ser intensificados pelo adulto por meio de palavras e atitudes. Ao adulto cabe demonstrar que no processo de aprendizagem há momentos de dificuldades, que precisam ser superados com persistência. Quando o adulto compartilha situações semelhantes por ele vividas e como as solucionou ou resolveu, ajuda

a criança a pensar que aprender atividades complexas demanda muitas repetições e correções até acertar. Quando o adulto não nega ou diminui o sentimento da criança - dizendo-lhe que é bobagem se irritar ou ficar triste -, demonstra compreendê-la. Ou seja, o que pode parecer uma bobagem para um adulto que já passou pelo processo de alfabetização e domínio da matemática, por exemplo, não o é, naquele momento, para a criança. Em resumo, por ser um momento sensível, a crise dos sete anos requisita do adulto toda a sua sensibilidade e paciência para manejá-la de modo a auxiliar a criança a superá-la e inaugurar uma nova fase estável, com a constituição da 'atividade dominante de atividade de estudo'. Quando a criança passa esse momento tumultuado e avança nas novas aquisições culturais, ela se interessa em saber o que os adultos sabem (Pasqualini, 2013), e os instrumentos para isto são as novas habilidades de leitura, escrita e cálculo adquiridas. Desperta nela a curiosidade para assuntos mais complexos, antes irrelevantes, e ela passa a fazer perguntas que, muitas vezes, os adultos não saberão responder, isto porque leu em um livro, porque ouviu algum professor comentar sobre o assunto, etc.

Em virtude da faixa etária alvo da coleta dos dados da pesquisa, que vai até o quinto ano do Ensino Fundamental (aproximadamente 10 anos), não serão discutidas as crises subsequentes do desenvolvimento. Procurou-se destacar que a crise em si não é patológica, ela é parte do curso normal do desenvolvimento e sua superação depende diretamente do modo como os adultos que educam a criança a manejam. Por isso, afirma-se não ser possível pensar em um déficit de causa orgânica em uma determinada função superior (como a atenção voluntária e controle dos impulsos como é o caso do TDAH), pois seria antes necessário compreender de que modo tais funções foram ou não desenvolvidas pelas relações interpssíquicas. Contudo, como demonstrado, na infância tais processos superiores não estão ainda consolidados. Então, como seria admissível medicar crianças tão pequenas, que ainda estão desenvolvendo as funções tipicamente humanas? Não seria o caso de recuperar a história das mediações realizadas com a criança, procurando resgatar o que não foi realizado, e pensar mediações futuras que possam promover seu desenvolvimento?

Para os autores da Psicologia Histórico-Cultural, entender o fenômeno da não aprendizagem e não desenvolvimento significa superar a mera descrição e classificação dos indivíduos, compreendendo-o como um fenômeno produzido também pelo estágio atual da sociedade capitalista. Tal perspectiva segue o caminho contrário da exclusão, possibilitando a criação de métodos e formas educativas que desenvolvam as funções superiores, estabelecendo parâmetros para avaliar e analisar os métodos educativos que estão sendo empregados, os quais têm impedido um grande contingente de crianças e adolescentes de apropriar-se do que há de mais elevado em termos de conhecimento desenvolvido pelo gênero humano. É nessa direção que serão apontados de modo breve alguns nexos existentes entre a sociedade capitalista atual, a precarização do ensino e a função da medicalização da infância.

Contexto da Educação Medicalizada

Neste capítulo adotamos uma diferenciação entre os termos 'medicação' e 'medicalização'. A medicação é uma prática importante no âmbito da saúde quando se diagnostica a existência de uma doença orgânica, para a qual não haveria outra forma de cura ou tratamento. As discussões que envolvem o conceito de medicalização dizem respeito ao processo de "conferir uma aparência de problema de Saúde a questões de outra natureza, geralmente de natureza social" (Souza, 2010, p. 9).

Atualmente, há uma polêmica instaurada em relação aos diagnósticos de transtorno de aprendizagem e uso de medicação controlada em crianças. De um lado, encontramos estudiosos de diversas áreas que, ao debaterem o assunto, apontam haver um número cada vez maior de crianças que, em idade cada vez mais precoce, são diagnosticadas e patologizadas, sendo-lhes prescritos remédios de uso controlado. Esses estudiosos denunciam haver interesses da indústria farmacêutica em obter lucros com a banalização e crescente patologização dos problemas de aprendizagem infantis (Meira, 2011, Ortega et al., 2010 e Souza, 2010). De outro lado, encontramos um grupo de pesquisadores segundo os quais existem muitas crianças não diagnosticadas e ainda carentes de tratamento psiquiátrico para os transtornos que afetam seu aprendizado escolar. Dedicam-se a descrever sintomas e afirmar as causas orgânicas dos transtornos de aprendizagem, destacando a importância do diagnóstico precoce e do tratamento medicamentoso (Mattos, Rohde e Polanczyk, 2012, Pastura e Mattos, 2004). O primeiro grupo estima haver um hiperdiagnóstico e o estabelecimento do que é denominado de medicalização da infância e juventude, enquanto o segundo grupo afirma que há um subdiagnóstico e que muitas crianças se encontram sem tratamento. Destacamos que este trabalho corrobora as premissas abordadas pelo primeiro grupo aqui apresentado.

Concordamos com Guarrido (2010) que assinala que medicalizar um fenômeno teve, tradicionalmente, o sentido geral de reduzir problemáticas sociopolíticas a aspectos individuais. Os autores que fazem essa crítica citam como exemplo de medicalização o uso de Metilfenidato para controlar a atenção e a conduta das crianças, que não é um procedimento novo, embora venha crescendo de forma epidêmica nos últimos anos, para tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). De acordo com Whitaker (2016), a prescrição de Metilfenidato para TDAH vem crescendo vertiginosamente nos Estados Unidos e graças a este sucesso a Associação Americana de Psiquiatria (APA) e a indústria farmacêutica passou a expandir diagnósticos em diversos países, por exemplo: na Alemanha, os diagnósticos cresceram 381% entre 1989 e 2001; no Reino Unido, as prescrições para o TDAH evoluíram 50% entre 2007 e 2012; em Israel, duplicaram entre 2005 e 2012. O uso mundial de Ritalina fora dos EUA em 2007 passou de 17% para

34% em 2012. Nos Estados Unidos, também em 2012, 10% de crianças e adolescentes, entre 4 e 18 anos, foram diagnosticadas com TDAH e as vendas de medicamentos para o TDAH renderam 11,5 bilhões de dólares em 2013 no mundo todo.

Um aspecto, destacado por Colaço (2016), que fez ampliar a incidência de diagnósticos de TDAH foram as modificações realizadas no DSM, desde o DSM-I ao DSM-V, que levaram ao aumento da prevalência de 3% para 3% a 7% em crianças americanas, por exemplo. A autora ainda faz um apontamento importante: É importante destacar os dados de prevalência trazidos pelo DSM-V, e que foram mencionados anteriormente, uma vez que esta prevalência diminui nos adultos (era de 5% nas crianças e é de 2,5% em adultos). É preciso questionar e problematizar esta diminuição, pois se o transtorno é orgânico, existe uma “cura” do TDAH em uma parte da população ou é o desenvolvimento do sujeito que possibilita o autocontrole da atenção (COLAÇO, 2016, p. 20).

Com essa ampliação da prevalência jáposta no DSM-V é possível compreender o aumento substancial na venda de medicamentos voltados a esse transtorno. O metilfenidato no Brasil é comercializado com o nome de Ritalina. De acordo com Ortega *et al.* (2010), é o estimulante mais consumido no mundo, em decorrência de sua vinculação ao tratamento do TDAH. Ortega *et al.* (2010) afirmam que a produção mundial de metilfenidato no ano de 2006 foi de quase 38 toneladas. Esse número fica acima da fabricação mundial declarada de outros psicoestimulantes, uma vez que todas as anfetaminas e seus derivados somados atingiram, no mesmo período, 34 toneladas. Das 38 toneladas, 34,6 foram produzidas nos EUA, que são, ao mesmo tempo, os maiores fabricantes e consumidores da droga. Hoje os EUA consomem 82,2% de todo metilfenidato consumido no mundo. O Brasil é o segundo maior consumidor mundial da substância (Ortega *et al.*, 2010). De acordo com Segatto, Padilha e Frutuoso (2006), a venda de Ritalina triplicou nos últimos anos: em 2002, eram 356.925 caixas; em 2003, 547.779; em 2004, 701.303; em 2005, 886.958; no ano de 2006, foram vendidas 1.042.480 caixas; e, em 2008, as vendas atingiram a marca de 1.147.000.

A maior parte dos dados e pesquisas sobre o metilfenidato se refere à realidade americana; no Brasil, por sua vez, não há estudos que tenham por objetivo retratar os diagnósticos de TDAH em território nacional (Ortega *et al.*, 2010). Ressalta-se ainda que a própria Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa, 2009), em seu relatório de 2009, sugere ações em parceria, de sociedades médico-científicas, universidades e outras entidades pertinentes, com o objetivo de propor políticas de intervenção contra o risco sanitário, com referência ao consumo do metilfenidato no Brasil:

A grande preocupação do uso do cloridrato de metilfenidato é na verdade em relação ao seu uso inadequado ou “mau uso” e não em relação ao uso aprovado no registro do medicamento para o TDAH, apesar de que o medicamento não é indicado para todos os casos. Segundo estudo publicado em 2009, **somente entre 2002 e 2006, a produção brasileira de metilfenidato cresceu 465 por cento. Sua vinculação ao diagnóstico de TDAH tem sido fator predominante de justificativa para tal crescimento. Mas, os discursos que circulam em torno do tema e legitimam seu uso também contribuem para o avanço nas vendas.** O trabalho fez uma análise das publicações brasileiras (leigas - 72 e científicas - 31) sobre os usos da Ritalina, de 1998, ano em que o medicamento foi autorizado no Brasil, até 2008 com a realização de uma busca em todos os periódicos de psiquiatria brasileiros indexados na base Scielo, assim como nos jornais e revistas direcionados para o público em geral com maior tiragem. Assim se **discutiu quais pontos são priorizados e quais são omitidos nas falas sobre o metilfenidato no Brasil, e quais são seus possíveis efeitos na prática clínica com o paciente.** Segundo a publicação, no Brasil os estudos científicos sobre o “mau uso” da substância ainda são pouco difundidos, mas há evidências, inclusive apontadas pela imprensa com base em estudos norte-americanos que apontam para isso. Conforme publicação da NATURE em 2008, uma pesquisa realizada com 1427 pesquisadores sobre melhoria no desempenho profissional, 288 (20%) responderam usar o estimulante para melhorar a concentração e focar a memória. **Estudos sobre Neuroética apontam uma preocupação com relação ao uso de medicamentos para a melhoria do desempenho cognitivo** (Anvisa, 2009 p. 48, grifo nosso).

O estudo aqui apresentado soma esforços nessa direção com iniciativas realizadas em outros estados que visam viabilizar ações ante a crescente medicalização da infância, como as de Campinas e São Paulo (estado de São Paulo), que adotaram “protocolos de dispensação” para controle do uso de metilfenidato. No mesmo relatório da Anvisa, acima citado, o Ministério da Saúde recomenda que estados e municípios adotem tais protocolos, em vista do enorme aumento do consumo desse medicamento nos últimos dez anos (cerca de 775%), destacando os estados brasileiros com maior consumo *per capita* desse fármaco: o Distrito Federal, o Rio Grande do Sul, o ‘Paraná’ e Goiás.

As preocupações elencadas, no entanto, não encontram uma solução simples, uma vez que não é possível ignorar o quadro educacional existente no Brasil, principalmente quando o fenômeno estudado localiza-se na interface entre saúde e educação pública. Por exemplo, os dados governamentais demonstram que a escola se defronta com o ‘não aprender’ nas salas de aula. Meira (2011) apresenta dados representativos acerca dessa problemática, tomando desde os resultados do SAEB (Sistema Nacional da Educação Básica) de 2003, que apontam, em relação ao domínio da língua portuguesa entre alunos da 4^a série, que 18,7% apresentam índice considerado muito crítico, 36,7% nível crítico, 39,7% nível intermediário e 4,8% nível adequado. Ou seja, menos de 5% dos alunos estavam alfabetizados ao final da metade do ensino fundamental!

Por sua vez, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2007 com a finalidade de diagnosticar a qualidade do ensino brasileiro e balizar as políticas de distribuição de recursos (financeiros, tecnológicos e pedagógicos) do MEC, também tem apresentado dados semelhantes. Em uma escala que vai de 0 a 10, o Ministério da Educação fixou a média 6 como objetivo a ser alcançado pelo país até 2021. O IDEB calculado em 2007 foi de 4,2 para as séries iniciais do ensino fundamental, 3,8 para as últimas séries do ensino fundamental e 3,5 para o ensino médio. Ainda de acordo com os dados apresentados por Meira

(2011), a Síntese de Indicadores Sociais divulgada pelo IBGE em setembro de 2008 demonstra que, do total de alunos de 7 a 14 anos matriculados em escolas brasileiras, 27,5% estavam atrasados em relação à série recomendada e 7,4% foram denominados ‘iletrados escolarizados’.

Vê-se, portanto, que embora muitos esforços tenham sido mobilizados para que haja a ampliação da rede pública de ensino nos diversos municípios e estados, ainda verifica-se que nem todas as crianças brasileiras têm acesso à escola, configurando um processo de exclusão ‘da escola’. Por outro lado, com a implantação das políticas de progressão continuada como programa de governo em várias redes de ensino desde 1990, longe de garantir a melhora na qualidade do ensino, deu-se continuidade ao processo de exclusão ‘na escola’, com altos índices de alunos analfabetos ou semianalfabetos em séries avançadas do ensino fundamental (Viegas, 2007).

Embora os dados acima citados façam referência até o ano de 2008, pode-se afirmar que, se aprovadas as medidas encaminhadas pelo governo brasileiro em 2016, de redução de investimentos nas esferas da saúde e educação pública (PEC 241, conhecida como PEC 55 quando transitava no Senado) e mudanças na estrutura do ensino (MP Reforma do Ensino Médio), esse quadro tende a tornar-se mais alarmante nas próximas décadas. Vale destacar o estudo de Leher (1999) que traz uma retrospectiva detalhada de redefinições dos sistemas educacionais nos países periféricos que integram reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial numa relação indissociável na linha do par governabilidade-segurança. Segundo o autor, esse processo reduz a educação a sua dimensão puramente instrumental (habilidades e qualificações requeridas pelo mercado), com “hipertrofia da crença no determinismo tecnológico, com significativas consequências desmobilizadoras” (Leher, 1999, p. 20). Para Leher (1999), a estratégia é conseguir a dominação por meio das políticas educacionais e está evidente no Movimento Escola Sem Partido e sua proposta de pauperização educacional: A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos política (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos (Leher, 1999, p. 29).

Leher (2009) aponta que análises mais exaustivas sobre o desempenho escolar de crianças e jovens, como o estudo realizado por Pinto (2005), citado por Leher (2009) de organizações não governamentais (Ação Educativa) e sindicais (Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação - CNTE), retratam um verdadeiro “genocídio intelectual” das crianças e jovens das classes trabalhadoras. Uma face desse quadro se expressa pela assimetria existente nas condições de educação ofertadas, denominada pelo autor de *apartheid* educacional. Alinha-se a esse contexto o interesse do Capital em transformar misérias em riqueza e lucro, espaço preenchido por interesses econômicos da indústria farmacêutica, como bem expõem os estudos de Colaço (2016) e Lucena (2016).

Dante do exposto, apresentar dados quantitativos sobre o número de crianças que fazem uso de medicação em idade escolar na realidade brasileira, problematizando-os com pais, professores e profissionais da saúde, auxilia na diferenciação do que é uma dificuldade no processo pedagógico a ser sanado educacionalmente e o que é de fato um transtorno orgânico individual que necessitaria de diagnóstico e tratamento especializado na esfera da saúde, mobilizando políticas públicas de enfrentamento à pauperização escolar. No próximo item serão expostos e discutidos os dados coletados nos quatro municípios (Maringá, Paiçandu, Campo Mourão e Mandaguari), tendo em vista a polêmica subdiagnóstico ou hiperdiagnóstico.

Sobre o Método e os Resultados Obtidos

A pesquisa, aqui apresentada em seus resultados parciais, é de natureza empírica e os dados foram coletados por senso em cidades do interior do estado do Paraná. Serão apresentados dados dos quatro primeiros municípios cujas coleta e análise de dados foram concluídas: Maringá, Paiçandu, Campo Mourão e Mandaguari. Atualmente o projeto conta com a participação de onze municípios em fases distintas de coleta e análise de dados.

Como a população ou universo escolhido é finito ou delimitado, referente ao contingente de alunos matriculados na rede municipal de ensino em um dado ano, optou-se pela realização da coleta por censo, ou seja, o exame de todos os elementos da população ou universo, o que permite maior precisão na análise e informação mais completa sobre a população definida. Assim, a vantagem da análise por censo é a exatidão nos resultados, uma vez que objetiva analisar todos os elementos de uma dada população.

Os dados foram coletados por meio de questionários respondidos pelos pais ou responsáveis no ato da matrícula das crianças e transferidos para um sistema *on-line* de banco de dados que gera planilhas de Excel correspondentes a cada uma das questões respondidas. Os dados quantitativos foram, posteriormente, organizados segundo o sistema *Business Intelligence* (Inteligência de Negócio ou BI), cujas tarefas realizadas incluem integração e agregação de dados, exploração inteligente e análise multidimensional de informações, detalhadas e resumidas, provenientes de várias fontes de dados. Foi utilizado o software de BI QlikView que possui alto poder de análise e permite acesso a informações dispersas em uma organização, gerando visualização rápida em um ambiente interativo e de fácil manuseio e aprendizado. Nele é possível carregar dados de uma ou várias fontes, desde os dados dos bancos de dados da organização até arquivos

em formato XLSX, TXT ou XML (Qlikview, 2011). Com esse sistema são gerados gráficos e tabelas, estabelecendo diversas correlações para análise e discussão teórica.

A aplicação do questionário foi realizada por meio do preenchimento em papel, ou seja, o responsável pela criança levou para casa uma cópia impressa do mesmo e a entregou devidamente preenchida no ato da matrícula ou rematrícula. O questionário foi posteriormente digitalizado pelos pesquisadores, técnicos ou bolsistas e incorporado ao banco de dados da pesquisa. Questionários com dados incompletos ou inconsistentes foram descartados.

A fonte escolhida para coleta dos dados foram os pais ou responsáveis pelas crianças uma vez que são estes que recebem as queixas escolares advindas de professores e acatam as indicações da escola de consultar os diversos profissionais que diagnosticam e tratam transtornos de aprendizagem. São também os pais ou responsáveis que fazem o contato com os especialistas (médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, etc.), responsabilizam-se por levar as crianças aos atendimentos e por ministrar os medicamentos prescritos.

A coleta teve início no final de 2012 nas cidades de Maringá e Paiçandu, durante o período de matrícula na Educação Infantil e no Ensino Fundamental para o ano letivo de 2013. Em Maringá, foram coletados um total de 17.674 questionários válidos, e em Paiçandu, 1.256 questionários válidos. Outra etapa da coleta ocorreu no final de 2013, nos municípios de Campo Mourão e Mandaguari, durante matrícula na Educação Infantil e no Ensino Fundamental para o ano de 2014. Em Campo Mourão o total de questionários válidos foi de 6.380, e em Mandaguari, 2.220 questionários válidos.

A seguir são apresentadas sínteses dos dados coletados nos quatro municípios. A quantidade de habitantes dos municípios (Ibge, 2014) é informada para que se possa evidenciar o porte destes, todos os quais fazem parte da região Norte do estado do Paraná, localizado na região Sul do país.

Sobre os municípios:

- Maringá tem aproximadamente 370.000 habitantes.
- Paiçandu é um município de 39.400 habitantes, situado na região norte central paranaense.
- Campo Mourão tem em torno de 92.000 habitantes e sua economia é essencialmente agrícola.
- Mandaguari tem aproximadamente 36.669 habitantes.

A tabela abaixo apresenta os dados referentes a crianças matriculadas na Educação Infantil que fizeram uso de medicação controlada no período analisado.

Tabela 1 - Quantidade de crianças que usam medicação controlada na Educação Infantil.

Cidade	Fazem uso de medicação controlada	Não fazem uso de medicação controlada	Questionários	% de questionários válidos	% de crianças medicadas
Maringá	86	5.916	6.002	59,67%	1,43%
Paiçandu	07	352	359	45,96%	1,94%
Campo Mourão	27	2.492	2.519	78,08%	1,07%
Mandaguari	10	1.000	1.010	77,04%	0,99%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Observa-se que nas quatro cidades pesquisadas há crianças com diagnóstico de transtorno de aprendizagem na faixa etária de zero a cinco anos. Em Maringá encontramos crianças com menos de dois anos utilizando algum tipo de medicação psicotrópica. Esse dado é extremamente preocupante, pois, de acordo com o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, as funções psíquicas somente se convertem de elementares em superiores quando são asseguradas aos indivíduos condições adequadas de vida e educação. Essa transformação é processual, pois na idade pré-escolar predominam no psiquismo funções elementares, caracterizadas pelo funcionamento involuntário (Vygotski, 1996). Prescrições feitas nessa idade revelam total desconhecimento sobre o processo de desenvolvimento humano e ocasionam prejuízos severos ao desenvolvimento infantil, devido aos efeitos colaterais desses medicamentos.

Lucena (2016), em sua pesquisa acerca dos dados sobre o uso de medicamento na Educação Infantil nesses municípios, destaca que em todos eles o número de crianças que usam medicamentos cresce com a idade e os meninos são mais medicados que as meninas. Quanto à questão das ocorrências de diagnósticos nas diferentes idades, corroboram as análises realizadas pela autora:

Em todos os municípios, o número de crianças em uso de medicação cresce com a idade, há uma questão de fundamental importância aqui exposta. Supõe-se que o número de diagnósticos aumente com a idade porque as crianças tendem a apresentar (ou não apresentar) determinado comportamento esperado com o passar do tempo. Tomando como exemplo a função da atenção, esperar-se-ia que as crianças desenvolvessem essa atenção com o passar da idade. Assim, uma criança de dois ou três anos que tem dificuldade em focar-se em uma atividade ainda não é vista como um problema. Todavia, a partir de quatro ou cinco anos esse (não) comportamento tende a ser visto como um desvio do padrão, por isso o diagnóstico de déficit. O que não é discutido apenas com o diagnóstico é a razão pela qual essa criança não foi capaz de desenvolver sua capacidade de focar-se na atividade (Lucena, 2016, p. 69).

Quanto às diferenças associadas aos gêneros, a autora destaca que é preciso considerar o que se espera socialmente do comportamento de meninos e meninas:

[...] no modelo de produção social em que nossas crianças são formadas, fica evidente, ainda que isso seja compreendido de forma naturalizada, a distinção de papéis e padrões de comportamento para cada gênero. Um exemplo pode ser dado considerando os jogos, desenhos e brinquedos oferecidos a cada gênero (Lucena, 2016, p. 71).

É possível supor que em ações infantis como estas (jogos, brinquedos, etc.), a atividade da menina seja mais contida pelos adultos do que a do menino, ou seja, via de regra em uma sociedade machista, uma postura passiva e omissa é ensinada às meninas e valorizada como própria delas; enquanto aos meninos é ensinada e incentivada uma postura ativa e agressiva. Um efeito plausível desse processo educacional cotidiano é que meninos em média acabem por se tornar mais ‘agitados’ e ‘indisciplinados’ comparativamente a meninas e, por esse motivo, alvos mais frequentes de queixas escolares. A partir do momento em que esse fenômeno cultural é velado por explicações naturalizantes (como se esses comportamentos indesejáveis à educação escolar fossem mais comuns no homem em função de sua genética), instaura-se um ciclo vicioso em que os meninos, alvos mais frequentes de queixas escolares, acabam por ser submetidos em maior proporção a avaliações médicas de profissionais da saúde que, por conhecerem essas estatísticas de gênero, estariam *‘a priori’* mais propensos a diagnosticar e medicar um menino do que uma menina. Contudo, essa análise causal, desdobrada do resultado quantitativo da pesquisa, figura aqui como hipótese, que carecerá de investigações mais específicas para se chegar à essência dessa diferença de gênero nos diagnósticos.

A tabela abaixo apresenta os dados referentes a crianças matriculadas no Ensino Fundamental que fizeram uso de medicação controlada no período analisado.

Tabela 2 - Quantidade de crianças que usam medicação controlada no Ensino Fundamental.

Cidade	Fazem uso de medicação controlada	Não fazem uso de medicação controlada	Questionários	% de questionários válidos	% de crianças medicadas
Maringá	819	10.853	11.672	61,31%	7,01%
Paiçandu	48	849	897	28,58%	5,35%
Campo Mourão	251	3.610	3.861	61,28%	6,5%
Mandaguari	70	1.140	1.210	64,94%	5,78%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Observamos na tabela acima que nas séries iniciais do Ensino Fundamental há um aumento no índice de crianças medicadas, dado que corrobora estudos de autores como Meira (2011) e Souza (2010). Esses autores apontam que o processo inicial de aquisição das habilidades culturais complexas, como a escrita e o cálculo, exige da criança uma reorganização do seu comportamento e de suas funções psíquicas em um patamar superior e requer do professor a instrumentalização necessária para atender as dificuldades inerentes ao desenvolvimento infantil. A educação da conduta por meio dos conteúdos escolares é substituída por uma fórmula química, como confirmam os dados abaixo:

Tabela 3 - Diagnósticos mais Frequentes e Remédios mais Prescritos na Educação Infantil.

Município	Diagnóstico predominante	Remédio mais prescrito	Total de medicados
Maringá	30,23% TDAH (n. 26)	26,74% Risperidona (n. 23)	86
Paiçandu	42,85% TDAH (n. 3)	42,85% Risperidona (n. 3)	07
Campo Mourão	55,55% TDAH (n. 15)	62,96% Risperidona (n. 17)	27
Mandaguari	30% TDAH (n. 3)	40% Risperidona (n. 4)	10

Fonte: Elaborada pelos autores.

Esses dados indicam que o transtorno de aprendizagem mais frequentemente diagnosticado nas cidades pesquisadas é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a Risperidona²⁸ é o medicamento mais prescrito para seu tratamento. Chama-nos a atenção que esse não é um fato que ocorre em um município, mas um dado que se repete nos quatro analisados. Podemos questionar se a medicação em idade precoce vem substituindo as relações formativas do autocontrole e do controle voluntário da atenção, da memória e

de outras funções psíquicas superiores.

É preocupante o dado referente à Risperidona²⁹, prescrita para TDAH na Educação Infantil, pois ela não é indicada para esse tipo de transtorno. Em nota técnica da Anvisa, esse medicamento é para o tratamento de psicoses - entre elas a esquizofrenia -, portanto, não é indicado para crianças, a não ser em casos de autismo severo (Brasil, 2012).

Lucena (2016, p. 73) pontua “que há de se questionar e problematizar sobre os efeitos a longo prazo do uso desses medicamentos por crianças cada vez mais novas”. A autora cita pesquisas atuais, tais como as desenvolvidas por Bishop e Pavuluri (2008), que apontam os efeitos colaterais comprovados da droga. Um deles é que o uso contínuo da Risperidona por jovens pode gerar hiperprolactinemia, isso é, o aumento da produção do hormônio prolactina, que interfere na ação dos hormônios do desenvolvimento, podendo causar atrasos de crescimento e maturação sexual.

Tabela 4 - Diagnósticos mais Frequentes e Remédios mais Prescritos no Ensino Fundamental.

Município	Diagnóstico predominante	Remédio mais prescrito	Total de medicados
Maringá	86.44% TDAH (n. 708)	80.09% Ritalina (n. 656)	819
Paiçandu	79,16% TDAH (n. 38)	64,58% Ritalina (n. 31)	48
Campo Mourão	92,43% TDAH (n. 232)	90,83% Ritalina (n. 228)	251
Mandaguari	60% TDAH (n. 42)	78,57% Ritalina (n. 55)	70

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na tabela acima, verificamos que os dados sobre o diagnóstico mais realizado nas primeiras séries do Ensino Fundamental (TDAH) repete aqueles da Educação Infantil. O mesmo não acontece em relação à medicação prescrita. No Ensino Fundamental, o mais prescrito é a Ritalina, cujo princípio ativo, como já vimos, é o metilfenidato. Esse dado também é preocupante, pois estudos demonstram que o uso prolongado de psicoestimulantes provoca efeitos adversos, como perda do apetite, dores de cabeça, problemas urinários, derrames cerebrais, riscos cardiovasculares e até morte súbita (Banasayag; Dueñas, 2011).

De acordo com Ortega *et al.* (2010), o metilfenidato é o estimulante mais consumido no mundo, em decorrência de sua vinculação ao tratamento do TDAH, sendo os EUA o maior consumidor e o segundo, o Brasil. Nos Estados Unidos houve a criação de uma lei federal que classifica o metilfenidato como uma substância controlada, pertencendo à mesma hierarquia da cocaína, ópio e morfina.

Ainda sobre o uso do metilfenidato, o Boletim de Farmacoepidemiologia apresentado pela Anvisa e divulgado em 2013 traz dados que merecem consideração. Os dados desse boletim são compilados a partir dos registros do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados (SNGPC) e mostram que o consumo do metilfenidato aumentou em 75% entre crianças com idades de 6 a 16 anos entre 2009 e 2011. No ano de 2009, foram comercializados 156.623.848 miligramas do medicamento; em 2011, as vendas superaram 413.383.916 miligramas. Ainda em 2011 foram vendidas 1.212.850 caixas de Ritalina nas farmácias brasileiras, o que representa um aumento de 117% se comparado a 2009 (557.588 caixas de metilfenidato), mesmo considerando o aumento do fluxo de informações recebidas pelo sistema da Anvisa nesse período (Brasil, 2013).

Diante desse crescente uso de medicamentos, vê-se a urgência de problematizar a questão para além de sua aparência, buscando alternativas para sua superação. O enfrentamento desse fenômeno de modo radical, como já explorado no texto, passa obrigatoriamente pela discussão acerca do projeto de sociedade que queremos.

Considerações Finais

Os resultados gerais da pesquisa até o momento apresentaram um índice considerado alarmante de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que fazem uso de psicotrópicos por motivos diretamente ou indiretamente ligados a não aprendizagem e queixas escolares. Ao chamar tais incidências desses supostos transtornos mentais de subdiagnóstico (como fazem diversos pesquisadores, profissionais e organizações no Brasil), na verdade, afirma-se que o número de crianças a serem diagnosticadas e medicalizadas deveria ser ainda maior, a despeito das dúvidas sobre a real existência desses transtornos ou mesmo das constatações oficiais de que os fármacos utilizados em seus tratamentos são nocivos ao desenvolvimento infantil. Esse dado em si seria suficiente para afirmar que se trata de um processo de hiperdiagnóstico e de medicalização da educação na infância, reforçando a necessidade de ações que lhe façam frente.

Para finalizar, é importante citar que a presente pesquisa vem realizando ações formativas de cunho teórico com os participantes integrantes das Secretarias de Educação dos municípios pesquisados. Tais ações ocorrem em reuniões mensais nas quais são estudados textos dos autores da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento infantil. Como desdobramento das reuniões já foram realizadas outras ações ampliadas, tais como: Fórum de discussão sobre Medicalização da infância no município de Mandaguari, em 2014; Mesa-Redonda sobre Medicalização, organizada pelo Núcleo de Educação de Maringá; e um evento para discussão dos dados de Maringá, organizado pela Secretaria de Educação - estes dois últimos, em 2015. Todas essas ações tiveram a participação de professores das redes pública e privada de ensino e profissionais da área de saúde dos municípios e da região. Os palestrantes foram pesquisadores do projeto, médicos e estudiosos da área de Educação da Universidade Estadual de Maringá. A partir das ações citadas outros municípios se interessaram em fazer parte do projeto, que atualmente conta com 11 municípios envolvidos.

Para além das ações citadas acima, busca-se construir coletivamente um documento que oriente pais e professores acerca do desenvolvimento do psiquismo infantil, como o mesmo se desenvolve, e aponte o ensino enquanto alternativa ao processo de medicalização da infância. Esse documento ressalta a necessidade de se compreender a criança a partir de sua situação social de desenvolvimento, asseverando que esse desenvolvimento está diretamente vinculado com a forma de organização social e (re)produção da existência em cada momento histórico. Sendo assim, o curso de formação do psiquismo infantil sempre está diretamente atrelado às condições objetivas e, portanto, na sociedade capitalista atual deve-se ter clareza de que as condições de desenvolvimento das máximas possibilidades humanas não estão dadas de forma igualitária a todos os indivíduos. Sendo o psiquismo um reflexo subjetivo da realidade objetiva, numa sociedade hiperativa sem tempo para olhar o outro e educar, conceitos como normal e anormal são propícios para individualizar questões sociais. Esses temas serão abordados nos capítulos subsequentes de modo mais aprofundado.

Referências

- ANVISA. **SNGPC Resultados 2009**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.anvisa.gov.br/sngpc/relatorio_2009.pdf. Acesso em 21/10/2015.
- BENASAYAG, L.; DUEÑAS, G. Invención de enfermedades. In: BENASAYAG, L.; DUEÑAS, G. (org.). **Invención de enfermedades: tradiciones a la salud y a La educación. La medicalización de la vida contemporánea**. Buenos Aires: Noveduc, 2011. p. 19-42.
- BISHOP, J. R.; PAVULURI, M. N. Review of risperidone for the treatment of pediatric and adolescent bipolar disorder and schizophrenia. **Neuropsychiatric Disease and Treatment**, v. 4, n. 1, p. 55-68, 2008.
- BRASIL. **Boletim de Farmacoepidemiologia**. Brasília: Anvisa, 2013a. Disponível em: http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/c4038b004e996487ada1af8a610f4177/boletim_sngpc_2_2012+corrigido+2.pdf?MOD=AJPERES. Acesso em 22/02/2016.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Nota Técnica nº 194/2012/NUT/ CODAJUD/ CONJUR NUT/ CODAJUD/ CONJUR NUT/ CODAJUD/ CONJUR-MS. Brasília, maio de 2012. Disponível em: <http://u.saude.gov.br/images/pdf/2014/setembro/17/Risperidona.pdf>. Acesso em: 21 out. 2015.
- CIASCA, S. M. **Distúrbios e dificuldades de aprendizagem em crianças**: análise do diagnóstico interdisciplinar. Tese (Doutorado em Neurociencias) - Programa de Pós-Graduação em Neurociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1994.
- COLAÇO, L. C. **A produção de conhecimento e a implicação para a prática do encaminhamento, diagnóstico e medicalização de crianças**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciencias Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2016. Disponível em: <http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?code=vtls000227777>. Acesso em: 28 mar. 2019.
- DAVIDOV, V. Problemas del desarollo psíquico de los niños. In: DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progresso, 1988. p. 46-98.
- GUARRIDO, J. **A crítica à medicalização da aprendizagem na produção acadêmica nacional**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, Unicamp, Campinas, 2010.
- IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro:[s. n.], 2014. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>. Acesso em: 7 maio 2019.
- LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vygotski**: aproximações. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009, p. 223-251.
- LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **OutubroRevista**, edição 3, p. 19-30, fev. 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo>. Acesso em: 28 mar. 2019.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LUCENA, J. E. E. **O desenvolvimento da atenção voluntária na educação infantil**: contribuições da Psicologia Histórico Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR. 2016.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1-v. 3.

MATTOS, P.; ROHDE, L., A.; POLANCZYK, G. V. O TDAH é subtratado no Brasil. Carta aos editores. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 34, p. 513-516, 2012.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M.; TULESKI, S. C. **A exclusão dos incluídos**: contradição da sociedade contemporânea. Maringá: Eduem, 2011, p. 91-132.

ORTEGA, F., et al. A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. **Interface**, Botucatu, v. 14, n. 34, p. 499-512.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

PASTURA, G., E MATTOS, P. Efeitos colaterais do metilfenidato. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 31, n. 2, p. 100-104, 2004.

QlikView – QlikView – **Reference Manual** Version 10.0 for Microsoft Windows®. April/ 2011. Disponível em: <https://community.qlik.com/servlet/JiveServlet/previewBody/4876-102-1-5852/QlikView%20Reference%20Manual.pdf>. Acesso em: 19 de ago 2015. (Book I: Installation and Script).

SEGATTO, C.; PADILHA, I.; FRUTUOSO, S. Remédios demais? **Revista Época**, São Paulo, n. 446, p. 108-115, 4 dez. 2006.

SOUZA, Marilene. Proença. Rebelo. S. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO E GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais à doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 57-67. v. 1.

TARROSO, M. J. et al. Os efeitos da risperidona nos níveis de prolactina numa amostra de crianças e adolescentes com autismo. **Acta Pediatrica Portuguesa**, v. 41, n. 3, p. 111-116, 2010.

VIEGAS, L. S. Dificuldades de escolarização e progressão continuada: uma relação complexa. In: SOUZA, B. de P. (org.). **Orientação à queixa escolar**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 307-328.

VYGOTSKI, L. S. Psicología infantil. In: _____. **Obras escogidas** Madri: Visor, 1996. p. 251-273. t. 4.

VYGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. In: _____. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1995. v. 3.

WHITAKER, R. Transformando crianças em pacientes psiquiátricos: fazendo mais mal do que bem. In: CAPONI, S.; VÁSQUEZ M. F., VERDI, M. (org.). Vigiar e medicar: estratégias de medicalização da infância. São Paulo: LiberArs, 2016, p. 13-28.

26 A equipe é composta por professores de diversas universidades: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual do Paraná (Unespar - Campus Campo Mourão).

27 Destaca-se que as idades apresentadas por Vygotski não estão diretamente relacionadas com a idade cronológica, e sim com a atividade que guia o desenvolvimento do psiquismo. Ainda, o autor pesquisou crianças soviéticas no início do século XX, entretanto pensa-se que esses pressupostos nos apontam para uma compreensão dialética do desenvolvimento.

28 Para o TDAH são prescritos diversos outros medicamentos além da Ritalina e Risperidona.

29 Além do TDAH, esse medicamento vem sendo prescrito para uma gama de diagnósticos. Pesquisa de Tarroso et al. (2010) alerta para os efeitos colaterais severos da Risperidona.

Capítulo VII

AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA PROPOSTA POR A. R. LURIA: POSSIBILIDADES PARA A INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA³⁰

Paulo Sérgio Pereira Ricci

Introdução

Apresentamos aqui os fundamentos da Avaliação Neuropsicológica proposta por A. R. Luria (1902-1977) e suas possíveis contribuições para o trabalho do psicólogo. Entendemos que esse referencial demonstra condições de sustentação para encaminhamentos de diagnóstico e tratamento tanto para casos de sujeitos que passaram por lesões cerebrais quanto para outras formas de intervenção psicológica nas quais o processo de avaliação e diagnóstico se faz presente. Consideramos que a proposta de Luria para a Neuropsicologia e seus processos de avaliação do estado psíquico se faz presente no próprio projeto de elaboração da Psicologia Histórico-Cultural, sendo o autor citado de fundamental importância para a Psicologia e Neuropsicologia e considerado o 'pai da Neuropsicologia'. Entre as contribuições de Luria, destacamos a ênfase de que discutir o processo avaliativo que resulta em um diagnóstico, aspecto inicial para o tratamento e reabilitação em casos de adoecimento psíquico, numa perspectiva dialética entre o cérebro e a consciência é fundamental não apenas para a compreensão, mas, sobretudo, para a intervenção junto aos sujeitos.

A especificidade dos encaminhamentos aplicados é de importância central quando se pretende analisar a relação entre a avaliação neuropsicológica luriana e os pressupostos de sua teoria, a Psicologia Histórico-Cultural. Apresentaremos, portanto, aspectos gerais e teóricos a respeito da metodologia utilizada por Luria no processo de avaliação neuropsicológica.

Em suas teorizações o autor entende o problema do cérebro como substrato da atividade psicológica e, também, uma questão associada a ele, a saber, a localização das funções psicológicas no córtex cerebral. O entendimento desses aspectos é a base para seus encaminhamentos práticos. Neles, Luria (1981) também constata a importância de que a Neuropsicologia tenha, além de instrumentais para o conhecimento das funções e de sua localização cerebral, uma teoria explicativa para o desenvolvimento das mesmas.

Nas exposições de Luria estão presentes tanto a explicação do funcionamento do cérebro normal quanto do cérebro anormal, aqueles que tiveram seu funcionamento afetado em decorrência de lesões. Outro marco que perpassa os textos de Luria é a análise histórica do desenvolvimento tanto da filosofia quanto da ciência materialista e espiritualista, na busca de compreender a relação entre as funções psicológicas e o funcionamento cerebral, para então apresentar uma superação dessas concepções entendidas como tradicionais. Tal superação vem por meio da utilização dos princípios histórico-culturais, defendidos por Vigotski, na construção de uma nova Psicologia fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético (Ricci, 2014).

Por essa razão, também exporemos concepções referentes a Vigotski, as quais Luria recupera e desenvolve. Essa recuperação das defesas de Vigotski decorre do fato de que, segundo Akhutina³¹ (2002), foi Vigotski quem primeiro defendeu que a consciência humana é produto da internalização das relações sociais e que esse entendimento soluciona o problema da intervinculação entre cérebro e consciência por considerar ambos como unidade. Além disso, a autora destaca que Vigotski também contribui para esclarecer o papel da palavra na formação da mente humana. Além destes temas, cabe citar as pesquisas sobre lesões cerebrais orgânicas, principalmente no estudo das alterações da linguagem, das afasias e, depois, dos movimentos - doença de Parkinson. Produções essas que também vemos desenvolvidas e aprofundadas por Luria.

O conceito de sistema psicológico, posto por Vigotski, foi o componente de um dos princípios da Neuropsicologia luriana, a qual Akhutina (2002) denomina Neuropsicologia contemporânea. Esse princípio é o da organização sistêmica das funções psicológicas superiores. Tal organização seria constituída pela explicação da gênese social das funções psicológicas superiores, por meio da lei da interiorização. Essa pressupõe que uma função psicológica, primeiramente, se desenvolve em nível exterior, coletivo, interpsicológico, e depois se internaliza, como uma forma conhecida de conduta.

Akhutina (2002) afirma que o texto 'A psicologia e a teoria da localização das funções psicológicas superiores' é como um testamento de Vigotski à Neuropsicologia. Nele, Vigotski discute três posições teóricas, as quais ele considera como hipóteses de trabalho para a explicação dos problemas relacionados à localização das funções psíquicas. Seriam elas: a função geral e parcial na atividade cerebral; a organização e localização dinâmica das funções; e o princípio da nova localização das funções cerebrais do homem, em comparação ao cérebro dos animais. Ao propor essas teorias, Vigotski seria, segundo Akhutina, o orientador do desenvolvimento da Neuropsicologia encontrado nas produções posteriores de Luria.

Consideramos que a avaliação neuropsicológica, tal como concebida por Luria, só atinge sentido quando relacionada ao entendimento da gênese social do psiquismo, da estrutura sistêmica e da organização e

localização dinâmica das funções psicológicas superiores. Pressupostos esses defendidos por Vigotski e que norteiam não apenas as concepções lurianas, mas todas as pesquisas coletivas que foram ou estão sendo construídas dentro do referencial da Psicologia Histórico-Cultural (Ricci, 2014).

Sendo assim, abordaremos, em um primeiro momento, os pressupostos teórico-filosóficos e epistemológicos que subsidiavam os procedimentos práticos defendidos por Luria, para que, posteriormente, possamos discutir as implicações práticas do processo de avaliação neuropsicológica luriana, bem como seus instrumentos. Por fim, discutiremos as possibilidades atuais de emprego da avaliação neuropsicológica e psicológica e a importância de uma análise qualitativa diante da manifestação do fenômeno psíquico.

Pressupostos Teórico-filosóficos e Epistemológicos da Avaliação Neuropsicológica Luriana

Apresentaremos e discutiremos, nesse momento, o entendimento de Luria a respeito da manifestação da atividade psicológica no homem. Logo de início é necessário expor que as concepções desenvolvidas por Luria foram construídas a partir das ideias iniciais de Vigotski. Luria, dessa maneira, aprofunda os pilares já colocados por Vigotski na elaboração da Psicologia Histórico-Cultural (Ricci, 2014).

Luria (1979) realiza um resgate histórico da psicologia para abordar as várias concepções psicológicas acerca das funções psíquicas e refletir sobre como as correntes da psicologia da época entendiam esse conceito, tal como faz Vigotski (2004) no texto 'O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica'. O objetivo de Luria (1981) era dar continuidade ao projeto de Vigotski de elaboração de uma Psicologia Geral, da qual a Neuropsicologia seria uma ciência particular, e em função disso o autor toma esse cuidado de resgatar a crítica às concepções já existentes.

De acordo com Luria (1979), a Psicologia teria se dividido em duas ciências: a psicologia científico-natural, que teria caráter explicativo e seria capaz de descobrir os processos psicofisiológicos elementares, mas não de analisar os processos psíquicos superiores; e a psicologia descriptiva, que estudava o mundo 'espiritual' do homem, mas não alcançava o objetivo de realizar uma explicação dos fenômenos científico-naturais. A superação de tais entendimentos teria sido possível a partir das teses vigotskianas.

Por meio dos princípios histórico-culturais, Luria (1979) considera que o ponto de partida para o estudo materialista das formas superiores de atividade psíquica estaria na seguinte tese: "Vencemos a natureza subordinando-nos a ela" (Luria, 1979, p. 56). Essa subordinação é no sentido de utilização de instrumentos e signos para o controle da natureza e do próprio comportamento. Ou seja, o homem é considerado como ativo e capaz de controlar seu mundo externo, bem como autocontrolar seu comportamento. Aqui reside a superação das teorias tradicionais: o homem como um ser que, ao introduzir uma mudança no mundo externo e se submeter a essa mudança, altera seu comportamento, construindo consequentemente o seu autocontrole por meio da atividade dirigida voluntariamente. Fundamento esse que guia também o entendimento da constituição de um funcionamento cerebral distinto, como buscaremos explicar.

Uma segunda tese, complementar à primeira, que permite superar as concepções tradicionais é a consideração acerca do fato de que as ações humanas livres, ativas, não são de domínio do espírito, mas são decorrentes das formas objetivas das relações da vida social. Nessa mesma direção, para Vigotski (1997), o homem é dono de seu comportamento, no sentido de ser autônomo e autocontrolado, pois tem a capacidade de dirigir suas funções psicológicas, como a memória arbitrária e a atenção voluntária, bem como sua personalidade. No desenvolvimento das funções psicológicas, ocorre uma mudança dada tanto no plano filogenético quanto no plano do desenvolvimento ontogenético. Tal alteração acontece no âmbito das relações interfuncionais, ou seja, em uma nova qualidade de relações executadas pelas funções psicológicas já presentes. O autor denomina esse processo de 'sistema psicológico'. Entendemos que é esse processo que Vigotski (1997) conceitua como 'neoformações', que seriam sínteses complexas das funções psíquicas. A formação desses novos sistemas funcionais seria a base orgânica para o aparecimento da consciência humana.

De acordo com Luria (1979), as particularidades da atividade psíquica humana são determinadas não tanto pelas propriedades internas dos neurônios, mas sim pelo que há detrás das diversas formas de experiência que dão origem a novos sistemas funcionais e que são a base do comportamento humano. Vigotski (2000b) e Luria (1981) defendem que a consciência não é uma qualidade invariável, um atributo espiritual, ou um 'epifenômeno' que acompanha o comportamento. Baseados na filosofia do marxismo-leninismo, consideram a consciência como um elemento característico do 'ser' consciente, uma vez que não existe 'consciência' descolada de um homem concreto, historicamente formado. Logo, tal atributo psíquico sempre possui um caráter objetivo e significativo. Vinculado a isso estaria a especificidade de seu desenvolvimento paulatino e ininterrupto, relacionada às condições de existência de cada humano.

A nova concepção proposta por Vigotski (1997) leva a Psicologia a atentar-se e explicar o modo pelo qual as funções psicológicas se constituem e se organizam entre si. Sendo assim, do ponto de vista do funcionamento psicológico, os processos motores e sensoriais assumem uma interdependência mútua, como também todas as funções psicológicas superiores são interdependentes entre si. É essa especificidade da relação entre as funções psicológicas que deve ser analisada em uma avaliação neuropsicológica (Luria, 1977).

Isso não quer dizer que exista uma relação direta entre as funções psíquicas particulares e sua localização, como acontece no comportamento animal e no comportamento das crianças nas primeiras etapas do desenvolvimento. Mas sim que, no adulto, novas conexões se formam fazendo com que tanto as esferas sensoriais quanto as motoras sejam afetadas pelo desenvolvimento da personalidade, bem como de outras funções psíquicas (Vigotski, 1997).

Para que seja realizada essa modificação, que configura o próprio processo de constituição subjetiva da personalidade, Vigotski (1997) destaca que ela precisa passar, necessariamente, pelo processo de interiorização, ou seja, da aprendizagem cultural que produz desenvolvimento dos processos psicológicos. Interiorização aqui se refere à capacidade desenvolvida no e pelo sujeito para realizar novos comportamentos com o auxílio de instrumentos externos e internos de ação.

Nesse processo de desenvolvimento, como já detalhado nos capítulos anteriores, destaca-se a participação da linguagem como elemento central de complexificação do psiquismo. Linguagem aqui não faz referência apenas ao uso da língua, mas à modificação funcional gerada no psiquismo pelo entendimento do significado das palavras. É o significado que altera a forma de manifestação das funções psíquicas. Por exemplo, na percepção, com o desenvolvimento da linguagem simbólica não apenas se vê um objeto, mas se conhece o mesmo, o conhecimento do objeto passa pela compreensão do significado dele, e assim a percepção se complexifica, como também as demais funções psicológicas (Ricci, 2014).

Luria (1979) considera a linguagem como um signo externo que substitui as formas imediatas de adaptação ao mundo, características do funcionamento animal. É, portanto, por meio da linguagem simbólica que a atividade humana passa a ter caráter mediado. Essa forma de linguagem, diferentemente da instintiva, que se processa por meio de comportamentos reflexos, não é somente um meio de comunicação, mas um meio de passagem à experiência histórica humana.

Faz-se necessário considerar, também, que segundo Vigotski e Luria (1996) a linguagem se desenvolve a partir de necessidades objetivas de trabalho, como instrumento do pensamento humano, a partir da ação do homem no mundo. Logo, a linguagem não é apenas uma característica da subjetividade humana. Ela deve ser entendida, também, na unidade entre objetividade e subjetividade que formou o próprio homem e que caracterizou seu psiquismo. A linguagem advém da necessidade de denominar, criar palavras para os objetos. “Nasce” ou tem sua gênese na própria produção de instrumentos e na criação de instrumentos qualitativamente mais complexos. Com o aumento da quantidade de instrumentos produzidos, advém a necessidade de a linguagem simbólica mudar sua função nominativa para função categorial.

É a partir desse entendimento de linguagem e do correspondente salto qualitativo gerado no psiquismo do homem pelo seu aparecimento que Luria analisa também as transformações no cérebro humano. Destacamos, portanto, que a dinamicidade do funcionamento cerebral do homem é constituída e só se faz presente se esse cérebro tiver condições de internalização da cultura (Ricci, 2014).

Ambos, Luria (1977) e Vigotski (2000b), argumentam que as funções psíquicas superiores são resultado do desenvolvimento psíquico. As relações cerebrais, que envolvem as funções psíquicas superiores, vão se constituindo no processo de desenvolvimento, sendo que o cérebro humano possui princípios novos de localização em comparação ao cérebro dos animais. Esse processo de formação, no qual se inscreve o desenvolvimento psíquico da criança, se produz na sua atividade objetal em relações com os mais velhos. Ou seja, ocorre apenas pela mediação de um humano mais desenvolvido naquele aspecto em que está ocorrendo o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Luria (1979), o fato de ser a história o que vincula os novos núcleos funcionais humanos, no córtex cerebral, indica que o desenvolvimento dos órgãos funcionais se produz por meio da formação de novos sistemas funcionais mediados: “O córtex cerebral do homem se transforma, graças a esse princípio, no órgão da civilização, que encerra em si possibilidades ilimitadas, e que não necessita da criação de aparelhos morfológicos novos a cada vez que surge, na história, a necessidade de uma nova função” (Luria, 1979, p. 64). Podemos considerar, portanto, que as condições para o desenvolvimento humano e de seu cérebro estão postas pela característica histórica de seu psiquismo e que para que seja processado faz-se necessária a mediação por meio da utilização de ferramentas (Vigotski, 2000b).

Em decorrência desse processo, as funções psicológicas assumem um novo caráter e, como tal, passam a se relacionar com as demais, também de forma modificada. Isto é, todo o sistema funcional – entendido como o correspondente orgânico da atividade psicológica – se complexifica (Luria, 1977). As conexões estruturais das funções psicológicas se alteram, bem como todas as suas formas de relação. Vigotski (1997) denomina esse processo de substituição de funções, que permite então a formação de um novo sistema funcional. Portanto ambos os autores entendiam que, ao estudar o cérebro lesionado e entender as perdas funcionais, é possível chegar a um caminho mais preciso para a compreensão do funcionamento psicológico complexo no homem.

De acordo com Luria (1983), não havia ainda uma teoria completa explicativa da organização cerebral, porém se trilhavam caminhos na construção de uma concepção verdadeiramente explicativa da organização cerebral complexa do funcionamento psíquico humano. Nesse sentido, o princípio da localização dinâmica das funções cerebrais seria uma superação da visão localizacionista estreita e do holismo³². De acordo com o localizacionismo dinâmico, as funções cerebrais não estariam localizadas em áreas particulares do cérebro, mas seus mecanismos de funcionamento estariam dispersos dinamicamente no córtex cerebral, constituindo

sistemas de zonas de funcionamento. Nesse sentido, cada zona cerebral realizaria um papel ou uma função específica na organização de todo o sistema. De acordo com Luria (1983), as constelações de zonas formam um ‘mosaico funcional’ e, desse modo, constituem o substrato dinâmico das funções cerebrais mais complexas.

Luria (1983) explica a existência de diversos sistemas funcionais no córtex. Cada um desses sistemas seria responsável por aspectos particulares do comportamento complexo, sendo que as formas complexas de comportamento voluntário são mediadas pela linguagem e por mecanismos relacionados à linguagem. Tais sistemas funcionais são constituídos na ontogênese por meio da interiorização, ou seja, aparecem em um primeiro momento na relação entre duas pessoas. Toda função psicológica superior só se forma por meio da relação entre os seres humanos, mediada pela linguagem. Destacamos que essa relação entre humanos não se processa apenas no âmbito interpessoal. A relação interpessoal se dá sobre relações sociais. Ou seja, a concretude e objetividade do mundo perpassa a constituição psicológica dos homens (Vigotski, 1930).

Com a internalização dos processos que em princípio ocorrem nas relações humanas é que se constroem novas relações entre as funções e se pode alcançar o domínio do próprio comportamento. Esse é também o princípio que rege os processos de reabilitação neuropsicológica proposta por Luria (1977). A reabilitação de uma função psicológica perdida em decorrência de lesão cerebral ocorre de forma mediatizada. É pela ação externa, do psicólogo/neuropsicólogo, que se traçam estratégias de modo a tornar os processos conscientes para o sujeito, de maneira a restaurar sua autonomia.

Qualquer processo volitivo, conforme temos apresentado ao longo deste livro, primeiramente é social, coletivo e interpsicológico, para depois ser voluntário ao sujeito. Logo, a tomada de consciência, que acontece por mediação dos instrumentos e signos, é crucial tanto para o desenvolvimento psicológico quanto para a reabilitação neuropsicológica. Podemos perceber, portanto, que o entendimento da constituição histórico-cultural do psiquismo, defendido inicialmente por Vigotski, é desenvolvido por Luria e aplicado à Neuropsicologia, sobretudo pela explicação da maneira pela qual a linguagem altera o funcionamento psíquico.

Esse papel central da linguagem e a relação dela com a formação das demais funções psicológicas orientam os processos aplicados na Neuropsicologia. Portanto, podemos considerar que, no processo de avaliação neuropsicológica, Luria (1983) propõe a necessidade de conhecer profundamente a estrutura e a função das diversas zonas do córtex. Acrescentamos, baseados no próprio Luria (1992), a necessidade de conhecer também a teoria explicativa do desenvolvimento cerebral, que explica como essa estrutura e função se constituíram. Em um processo avaliativo, portanto, fica o desafio de Luria: analisar a estrutura concreta de cada caso para então determinar/entender quais funções corticais estão afetadas.

De acordo com Luria, o processo de reabilitação seria um dos instrumentos de diagnóstico: “Finalmente, a aplicação de formas especiais de terapêutica – reabilitação – torna possível descobrir, em condições controladas, os meios pelos quais as funções alteradas experimentam uma melhoria e às vezes são totalmente restauradas” (Luria, 1983, p. 21). Já que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontece via formação externa, logo, também o processo de reabilitação deve ser entendido como uma reconstituição das funções perdidas via mediação.

Podemos considerar, portanto, que Luria (1970) foi o primeiro a incorporar à Psicologia ideias de diferentes disciplinas correlatas, como a Neurologia, a Fisiologia, a Anatomia, a Biologia e outras. O autor pretendia elaborar uma ciência multidisciplinar para seu problema de estudo, que sempre era considerado em totalidade, em suas múltiplas relações, em vez de ser tratado como um conhecimento fragmentário e atomista, como propunham algumas correntes de especialidades científicas. Esse ponto permite uma problematização das especificidades cada vez mais exigidas pelo contexto pós-moderno, no qual se perde o referencial da totalidade do objeto de estudo. Totalidade aqui não quer dizer abarcar tudo, mas sim buscar relacionar e compreender ‘o fenômeno’ em suas múltiplas relações constitutivas. Essa totalidade é sempre historicamente determinada, a partir das condições objetivas que nos são dadas (Ricci, 2014).

Nesse sentido, um processo de avaliação neuropsicológica e de reabilitação deve buscar a compreensão do funcionamento psíquico de “um” homem. Acreditamos que nessa tese esteja a resposta para a função social dessa ciência e pesquisa, ponto necessário a se resgatar para possíveis superações de uma consciência alienada para uma consciência revolucionária e transformadora como propõe Tuleski (2007).

Expomos, neste primeiro momento, que Luria utiliza-se dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural para explicar a gênese social das funções psicológicas, o papel da cultura para a formação dos sistemas funcionais e a organização dinâmica das mesmas, princípios esses já presentes em Vigotski. Passaremos, agora, à discussão das implicações práticas desses princípios quando aplicados ao processo de avaliação neuropsicológica.

Implicações Práticas: do Rigor Objetivista à Ação Voltada ao Desenvolvimento Humano

Uma vez apresentados os pressupostos teórico-filosóficos e epistemológicos que fundamentam o processo de avaliação neuropsicológica de Luria, passaremos a discutir as implicações práticas desse instrumental, destacando seu objetivo final, a saber: uma ação do neuropsicólogo ou do psicólogo voltada ao

desenvolvimento do sujeito. Iniciamos considerando que, na Neuropsicologia, o método de estudo dos fenômenos que compõem os processos psicológicos acontece do seguinte modo: análise detalhada das alterações que surgem em processos psicológicos em casos de lesões cerebrais; e tentativa de mostrar como os complexos sistemas psicológicos são perturbados por essas lesões (Ricci, 2014).

Os pressupostos teóricos e epistemológicos norteiam e direcionam também as implicações práticas desse processo, uma vez que elas são traçadas pelo entendimento do funcionamento cerebral do ‘humano’ e sua complexidade psicológica. No interior dessa complexidade e, principalmente, quando se trata de uma análise de perdas funcionais acarretadas por lesões, Luria (1970) busca o alcance da compreensão da síndrome presente no funcionamento psíquico do sujeito, e não apenas dos sintomas particulares. Sendo assim, podemos entender que o objetivo central da investigação em Neuropsicologia é conhecer a estrutura interna dos processos mentais. A Neuropsicologia contribui, portanto, para a compreensão de informações objetivas acerca de lesões das partes mais complexas, especificamente humanas. Isso é possível, pois a avaliação neuropsicológica é decorrente da prática clínica em que diagnóstico e intervenção são realizados concomitantemente.

Logo, há a consideração de que o funcionamento do cérebro humano é diferente do funcionamento do cérebro animal e exige, portanto, um ‘método próprio’ de investigação e não apenas generalizações a partir das compreensões do funcionamento do animal para o caso humano. Essas informações servem ao diagnóstico local ou regional de lesões cerebrais circunscritas e se colocam como a superação dos processos avaliativos que naturalizam os fenômenos psíquicos e biologicizam a vida humana. Para Luria (1981) a Neuropsicologia deveria ajudar no diagnóstico tópico de lesões cerebrais locais e na reabilitação dos pacientes lesionados. Podemos considerar que, para além desse objetivo, atualmente a investigação neuropsicológica pode contribuir para processos diagnósticos de maneira geral, uma vez que o objetivo de tais ações é proporcionar o desenvolvimento do sujeito avaliado, pela mediação do neuropsicólogo/psicólogo.

No interior do processo avaliativo neuropsicológico, diversos instrumentais têm sido utilizados, como testes psicométricos, projetivos, exames clínicos, entre outros. Porém não tem sido considerada a especificidade de uma teoria que oriente e norteie a análise desses dados coletados. Isso faz com que haja diversos aspectos meramente descritivos, que não alcançam uma síntese explicativa. Em nossa avaliação, a concepção vigotskiana e luriana supera essa questão e compõe o objetivo central da investigação uma vez que aplica o fundamento ao processo de investigação, ou seja, busca conhecer a especificidade de um funcionamento psicológico, de um ser humano singular, que possui uma determinada formação histórica particular (Ricci, 2014). Para isso, faz-se necessário conhecer o curso do desenvolvimento do sujeito, pressuposto este nuclear nas discussões apresentadas neste livro.

Para o desenvolvimento do método que lhe interessa, Vigotski (2000c) entende ser essencial a consideração das seguintes questões, que se entrecruzam e repercutem nas ações da Psicologia aplicada: as formas rudimentares do comportamento, a psicologia do homem primitivo e a psicologia das funções psíquicas superiores. Para o autor, essas três linhas estão interconectadas e levam ao conhecimento mais aprimorado das funções psíquicas superiores, bem como à possibilidade de construção de seus modelos experimentais.

Um estudo histórico, para Vigotski (2000c), não é o estudo do passado, mas sim a aplicação das categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos: “Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético” (Vigotski, 2000c, p. 67). Nesse sentido, uma investigação histórica constitui o fundamento do estudo do comportamento humano. Logo, no interior do processo de avaliação neuropsicológica luriano, avaliar, compreender e desenvolver o cérebro humano pressupõe considerá-lo em movimento.

Na mesma direção, Luria (2001b) concebe que o objeto da ciência não deve ser as coisas em si, mas, essencialmente, deve ser a relação entre elas. O autor explica que as coisas são conhecidas não apenas por sua apresentação imediata, tal como se apresentam fenomenicamente, mas sim por seus reflexos no mundo, seus enlaces e suas relações. A ciência, portanto, deve procurar a essência dos fenômenos, e não ficar na sua aparência. Como diz Vigotski (2004), se a ciência coincidissem com o aparente, seria desnecessária.

Ante a esse pressuposto, entendemos que uma avaliação neuropsicológica pode, sim, partir da coleta de dados resultantes de instrumentos de testagem, porém não deve se limitar a isso. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a consciência humana, bem como seus processos psicológicos, por possuir natureza singular e espiritual, não pode ser conhecida pelas leis deterministas, ou seja, simplesmente pela aplicação de testes padronizados, que encerram sua análise em um resultado. Tais formas de encaminhamento incorrem em uma concepção dualista dos fenômenos psicológicos. Em tais procedimentos, os processos psicológicos humanos são reduzidos a seu funcionamento elementar (Ricci, 2014).

Já os processos de conhecimento ativo do homem não poderiam ser compreendidos por saírem dos limites da experiência sensível, pertenceriam ao âmbito dos fenômenos espirituais superiores. Podem ser descritos, mas não explicados, pois neles se manifestam categorias *a priori* do espírito humano. Segundo Luria (2001b), essas investigações dualistas se negaram a explicar cientificamente a realidade psíquica humana, por a considerarem como experiência espiritual, desligada da materialidade. Nas palavras do autor: “Este tipo de proposição fecha as portas do conhecimento científico ao aspecto mais importante da vida psíquica do homem” (Luria, 2001b, p. 18).

Os processos superiores humanos precisam ser analisados em relação à própria constituição das funções psicológicas do sujeito avaliado, em seu curso de desenvolvimento. Ou seja, trata-se de um processo de construção. Para isso, Luria (2001b) propõe a superação das avaliações tradicionais e deterministas do funcionamento psicológico humano, definindo como objeto de estudo da Psicologia: toda forma complexa de atividade consciente. Como temos defendido, Luria objetivava uma 'Neuropsicologia do homem', logo, de seus processos conscientes. Nessa direção, o processo de avaliação neuropsicológica seria também perpassado por tal concepção: "[...] o objeto da psicologia não é um mundo interno em si mesmo, é o reflexo do mundo externo no mundo interno, dito isto de outra forma, é a interação do homem com a realidade" (Luria, 2001b, p. 21, grifo do autor).

O entendimento histórico-cultural da formação psicológica no homem faz, portanto, que consideremos, conforme nos explica Vigotski (2000c), que os processos psíquicos não podem ser analisados por decomposição em partes mais simples, pois perdem seu caráter estrutural e unitário. O processo de investigação, dessa forma, deve iniciar pelo todo³³ (processo) e ir às partes específicas, e não pela compreensão das partes para chegar ao conhecimento do todo. Também explicitamos que a avaliação neuropsicológica devia seguir essa mesma orientação.

Para Vigotski (2000a), a função da análise é a expor as relações e nexos dinâmico-causais que constituem a base de determinado fenômeno. Sua análise se interessa tanto pelo surgimento quanto pelo desaparecimento, pelas causas e condições, assim como por todos os vínculos que estão presentes em dado fenômeno. Sua análise é denominada de genética, pois busca entender a gênese de determinado fenômeno, sua origem e desenvolvimento histórico. Nessa perspectiva, a avaliação neuropsicológica avalia a base dinâmica e causal da atividade psíquica, um cérebro humano constituído por apropriação cultural.

Para Vigotski (2000a), no que se refere aos fenômenos psicológicos, duas manifestações podem ser muito parecidas em sua aparência, porém muito distintas em sua natureza, origem e essência. Para isso é que seriam necessários meios especiais de análise, para que ocorra a compreensão para além daquilo que é aparente/manifesto. A compreensão do processo se faz importante uma vez que é preciso desvendar a verdadeira relação que o forma e não somente as manifestações externas do mesmo. É por isso que apenas a descrição do que foi observado não dá conta de compor um processo de avaliação neuropsicológico. Há que se ir além, analisar e interpretar as causas dos sintomas apresentados pelo paciente, bem como reabilitá-lo, por compensação cultural. Essa forma de encaminhamento explica as transformações, os vínculos e as correlações entre os fenômenos internos e externos, por meio da análise do processo do fenômeno, da análise explicativa e não descritiva, e da análise genética. O autor não nega a existência das leis elementares nos processos psíquicos, porém considera que os mesmos foram superados por incorporação pela forma superior dos processos psíquicos e do comportamento.

A proposta de Luria (1979) para a tarefa da avaliação em Neuropsicologia é qualificar as perturbações das funções psíquicas e analisar os mecanismos dessas perturbações que se produziram em casos de lesões locais no cérebro. Essa concepção supera as tradicionais por ir além da simples descrição de dados. Também pelo fato de analisar esses dados no intuito de traçar relações entre os sintomas observados, as funções perdidas e o funcionamento das zonas cerebrais, em concerto, ou seja, o funcionamento do todo cerebral.

Segundo Luria (1979), não é o sintoma que deve corresponder à lesão local do córtex cerebral, mas sim o fator que leva ao surgimento desse sintoma. Esse ponto deve ser destacado, uma vez que compõe uma particularidade do processo avaliativo, comprensivo e intervencivo. Esse fator só pode ser compreendido por meio de uma análise psicofisiológica, incluindo a qualificação dessa síndrome, ou seja, a compreensão necessária para utilizar a perturbação das funções psíquicas superiores no diagnóstico. De acordo com o autor, essa qualificação do sintoma é a principal tarefa da Neuropsicologia.

Entendemos que essa forma de diagnóstico supera as concepções tradicionais naturalizantes do funcionamento psíquico pelo fato de se fundamentar teoricamente em uma perspectiva que entende e explica que o funcionamento psicológico humano não é natural, mas sim formado pela relação do homem com a história e com a cultura. Pudemos compreender, a partir do capítulo anterior, os riscos que tais diagnósticos tradicionais trazem para o campo da pesquisa e intervenção nas áreas de saúde e educação, como a existência de hiperdiagnósticos. Na busca de superar essa condição - que na Psicologia, atualmente, está representada pelas vertentes psicométricas x projetivas -, passaremos a discutir as implicações de uma avaliação qualitativa em Neuropsicologia.

De acordo com Cardamoni (1992), existem algumas diferenças entre os testes psicométricos e projetivos e os neuropsicológicos. A primeira seria referente às metodologias de investigação: os testes psicométricos se respaldam em critérios estatísticos, quantitativos e padronizados.

De fato, os testes psicométricos possuem por base metodológica um critério estatístico-quantitativo que, no melhor dos casos, nos revelará que o rendimento do examinado difere em mais ou em menos da média estatística que se toma como parâmetro comparativo. A descrição acima, é claro, não significa, descartar o método estatístico que é básico para qualquer disciplina científica, mas somente destacar que na indagação clínica de pacientes com lesões focais do cérebro segue sendo fundamental responder não apenas a questão acerca do que o paciente não faz, ou seja, que funções psicológicas encontram-se abolidas, mas sim por que e como elas se manifestam dessa forma, ou seja, quais são os fatores psicológicos faltantes que provocaram a alteração (o porquê) e de que maneira isto incide na reorganização patológica da atividade psíquica produzindo o estabelecimento da síndrome neuropsicológica (o como). E em que sentido a metodologia estatística é limitada em comparação com a metodologia clínica (Cardamoni, 1992, p. 277-278).

Nessa direção, podemos entender que uma avaliação eminentemente quantitativa restringe as possibilidades tanto de entendimento do sujeito quanto de desenvolvimento de seu psiquismo, uma vez que o diagnóstico encerra o processo. Já a avaliação neuropsicológica, que possui o caráter clínico, permitiria a compreensão do funcionamento psicológico do sujeito, bem como o trabalho interventivo voltado ao seu desenvolvimento.

De acordo com Cardamoni (1992), uma avaliação neuropsicológica permite maior precisão diagnóstica uma vez que entende, dentro da sintomatologia apresentada pelo paciente, quais fatores cerebrais são os determinantes para seu quadro patológico. A avaliação neuropsicológica investiga a integralidade de funcionamento cerebral, ou seja, os vários fatores psicológicos interferentes e a atuação de cada região cerebral e sua manifestação.

Outra diferença entre avaliação neuropsicológica e avaliação quantitativa que gostaríamos de destacar se refere ao fato de que uma avaliação quantitativa se restringe ao registro dos sintomas. Já a avaliação neuropsicológica objetiva a compreensão da estrutura de funcionamento mental e uma análise comparativa da síndrome apresentada pelo sujeito (Cardamoni, 1992). Pontuamos que Luria (1977) denomina esse procedimento de análise sindrômica. Essa forma de olhar para o fenômeno sintomático do paciente levaria a uma maior compreensão da estrutura interna de seus processos mentais, ou seja, da organização dos mesmos em um sujeito singular, em condições particulares.

Cardamoni (1992) explicita que a avaliação neuropsicológica busca a caracterização neurodinâmica das patologias decorrentes de lesões cerebrais. Ademais, objetiva alcançar informações/elementos para o planejamento de ações de reabilitação e/ou promotoras de desenvolvimento, como também está proposto por Luria (1977). A compreensão da perda funcional permite, portanto, a organização de processos de reconstituição da atividade psicológica, no âmbito do planejamento terapêutico/reabilitação.

Nesse sentido, a avaliação neuropsicológica objetiva levantar uma hipótese a respeito da localização dinâmica das perturbações estudadas, que será comprovada ou refutada na própria condução terapêutica do caso. Recuperamos uma metáfora de Luria (1992), que afirma que o processo de avaliação neuropsicológico seria como o trabalho de um investigador em busca da solução de um crime. No processo de avaliação neuropsicológico, o investigador é ativo³⁴ e já trabalha as questões referentes à reabilitação 'no' e 'com' o paciente. É mediador, e entendemos que deve atuar, conforme orienta Vigotski (1988), na educação/reabilitação, por meio do trabalho com elementos que se encontram na zona de desenvolvimento proximal.

Não objetivamos aqui desconsiderar a possibilidade de uso de testes objetivos ou padronizados como componentes do processo de avaliação neuropsicológica, porém entendemos que a avaliação não deve ser restrita a eles: "A correlação adequada dos dados da organização cerebral e da estrutura psicológica constitui, em nossa opinião, um traço distintivo da metodologia neuropsicológica que, por ela mesma, não pode prescindir do uso de testes específicos" (Cardamoni, 1992, p. 283).

Consideramos, portanto, que a avaliação neuropsicológica supera as concepções biologicistas e naturalizantes³⁵ na análise do funcionamento psicológico humano, bem como na relação indissociável entre avaliação e intervenção, principalmente em função do fundamento teórico utilizado. Destacamos, ainda, que o papel do avaliador deve ser ativo e intencional, realizando tarefas ou atividades intencionalmente planejadas, com vistas a gerar desenvolvimento. Essa ação intencional, direcionada ao desenvolvimento de processos que se encontram na zona de desenvolvimento proximal dos sujeitos, deve conduzir as ações do psicólogo e do neuropsicólogo quando se relacionam a esferas avaliativas (Ricci, 2014).

Sendo assim, apresentaremos algumas possibilidades de procedimentos que podem ser utilizados em um processo de avaliação neuropsicológico que esteja de acordo com a proposta luriana.

Dos Procedimentos Necessários a uma Avaliação Neuropsicológica Luriana

Neste momento, passaremos à apresentação dos procedimentos e de alguns instrumentos que podem ser utilizados em um processo de avaliação neuropsicológica congruente com pressupostos lurianos. Destacamos, contudo, que eles também podem ser utilizados na avaliação psicológica, uma vez que os objetivos de ambos os processos são a compreensão do funcionamento psicológico e o desenvolvimento de um sujeito, com vistas a um maior aperfeiçoamento do mesmo, bem como da promoção de sua autonomia.

Luria (2001a) entende que o campo de investigação das manifestações psicológicas externalizadas é o campo da avaliação da Psicologia, a Neurologia analisaria o funcionamento cerebral. A relação de unidade entre cérebro e comportamento, portanto, só poderia ser compreendida pela Psicologia, e, ainda assim, por uma nova forma de investigação, que proporia a compreensão das funções psicológicas externalizadas via manifestação comportamental. As funções psicológicas não se restringem ao funcionamento cerebral, isto é, não podem ser explicadas apenas por conexões neuronais, porque no homem elas são realizadas via comportamento, predominantemente instrumental/cultural, essa seria a relação de unidade dialética psiquismo-cérebro. Nesse sentido, o comportamento possui uma correspondência fisiológica cerebral, porém vai além: é a manifestação externalizada desses mecanismos via ação do homem no mundo.

Essa alteração conceitual é muito importante para os encaminhamentos dos processos avaliativos, uma vez que localizar a área cerebral que corresponde ao sintoma é muito diferente de localizar a própria função psicológica (pois esta é distribuída entre diversas áreas devido ao funcionamento em concerto). De acordo com Luria (2001a), a concepção da localização direta das funções cerebrais superiores é incoerente tanto em termos teóricos quanto em termos práticos. Essa característica das discussões do autor é muito interessante, uma vez que aponta tanto para o cuidado epistemológico, e para seu método de análise, quanto para a atuação e preocupação com o efeito da aplicação de uma concepção teórica, ou seja, sua metodologia. Esta deve ser direcionada tanto para o desenvolvimento quanto para a reabilitação das funções psicológicas superiores. Consideramos que esse posicionamento supera os encaminhamentos que realizam o diagnóstico pelo diagnóstico.

Em destaque, assinalamos em que consistiria a função da avaliação neuropsicológica, qual seja, a de qualificar e explicar o dano cerebral. Explicar a relação entre a área cerebral afetada e o transtorno apresentado. Traçar a relação de unidade entre cérebro e comportamento. Em continuidade:

Esta **análise qualitativa** de defeito é um objetivo básico desta nova disciplina científica: a **Neuropsicologia**. O que a Neuropsicologia pretende no que se refere ao diagnóstico local das lesões cerebrais é analisar os transtornos dos processos corticais superiores ou os traços específicos da atividade psíquica de uma pessoa. Para se realizar a **qualificação do defeito**, de importância básica para a investigação neuropsicológica, devemos alcançar um conhecimento detalhado da estrutura psicofisiológica da forma de atividade psíquica em questão (percepção ou ação, fala, leitura ou escrita, solução de problemas, etc.). Devemos inclusive descrever seletivamente os componentes implicados na atividade e analisar as condições neurodinâmicas para a realização de uma ação (Luria, 2001a, p. 21, grifo do autor).

Desse modo, uma avaliação neuropsicológica deve compreender o grau de funcionamento das funções psicológicas superiores, ou seja, investigar seus produtos, como: comportamento, fala, escrita e outras capacidades do homem. De acordo com Luria (2001a), a elaboração desses métodos de investigação estaria criando uma nova disciplina científica, a própria Neuropsicologia, que, para além disso, estaria desenvolvendo instrumentais para o diagnóstico das lesões cerebrais e fundamentando uma teoria para a reabilitação das funções complexas afetadas por lesões cerebrais.

Logo, desenvolver a Neuropsicologia seria fazer avançar a própria Psicologia verdadeiramente científica. Segundo Luria (2001a), uma forma da Psicologia buscar compreender tais processos seria por meio das informações obtidas pelos testes psicológicos. O autor, no entanto, problematiza o quanto os testes tradicionais, pelo fato de proporem um entendimento quantitativo e concluírem médias válidas a todas as pessoas, diriam mais a respeito de uma possível estrutura desses tipos de atividade do que sobre sua estrutura real. Nessa direção, destacamos uma questão metodológica luriana: a correspondência cerebral do comportamento humano ‘existe’, ‘é real’ e precisa ser compreendida, porém com o cuidado de não se deduzir leis universais de desenvolvimento cerebral ou de relação cérebro-comportamento descoladas das particularidades de desenvolvimento individual, que é dependente da apropriação cultural. Esse entendimento, de acordo com o próprio autor, é o aspecto principal que faria avançar a Neuropsicologia em sua esfera teórica e aplicada.

Na proposta luriana, a seleção de métodos apropriados de avaliação realizaria um papel significativo para a análise adequada dos sintomas, permitindo a qualificação dos sintomas. Dessa maneira, apresentaremos os passos realizados por Luria (1983) nos encaminhamentos do processo de avaliação. Primeiramente, o autor descreve as informações que estavam disponíveis no momento da consulta, por exemplo: exames com imagens do local das lesões, sintomatologia apresentada, remédios receitados e seus efeitos. Tais elementos permitiam a realização do diagnóstico do dano primário. Luria (1983) também descreve informações que lhe permitiam conhecer o dano funcional secundário.

Em um processo de avaliação, o avaliador deve manter uma atenção extremamente intensa ao funcionamento psicológico do paciente avaliado. Nesse sentido, podemos perceber a necessidade de não pararmos o processo de avaliação no sintoma, no dado aparente, mas sim ficarmos atentos à essência, que se manifesta silenciosamente em um processo de avaliação (Luria, 1983).

No que se refere à avaliação propriamente dita, Luria (1983) apresenta discussões que nos remetem à metodologia utilizada por ele no processo: exames imagéticos, análise dos transtornos funcionais pela observação e atenção clínica: “Somente por meios psicoterapêuticos se pode determinar a natureza real do transtorno” (Luria, 1983, p. 59). Sendo assim, podemos comprovar a necessidade da avaliação decorrer da observação/atuação clínica. Clínica aqui se refere a uma modalidade de atendimento psicológico com o olhar direcionado a pessoa em sua constituição histórica, social e cultural e que possui como objetivo a promoção do desenvolvimento do sujeito.

De acordo com Luria (1983), na investigação clínica das perdas funcionais acarretadas por lesão, seria necessária a realização de uma análise, que muitas vezes acabava sendo omitida, entre a descrição dos sintomas observados e a descrição da área lesionada. O desafio da Neuropsicologia, ou do diagnóstico neuropsicológico, seria, portanto, entender o motivo pelo qual a lesão em determinadas áreas cerebrais gera transtornos em outros sistemas funcionais complexos.

Um dos problemas da prática clínica moderna estaria nessa localização dos sintomas, ou seja, na descrição dos sintomas. Além disso, também existiria um problema ainda mais difícil de ser resolvido, a saber, o da qualificação do sintoma. Luria (1983) enfatiza a todo o momento a necessidade da prática clínica

de avaliação atentar para a diferença existente entre os sintomas primários e secundários. Consideramos esse aspecto indispensável para os processos avaliativos:

Em outras palavras, o clínico deve descobrir as funções componentes das diferentes áreas corticais, posto que o transtorno de uma delas acarreta em alterações correspondentes em uma série de sistemas funcionais. Havendo descrito as síndromes que aparecem como resultados de uma lesão local das diversas áreas, se faz necessário distinguir entre o transtorno fundamental, resultado direto de uma lesão específica, e seu efeito secundário ou sistêmico, ou seja, seu efeito sobre os sistemas funcionais. Somente desta forma, o diagnóstico das lesões cerebrais pode realizar-se sobre uma base científica (Luria, 1983, p. 97).

Outro aspecto destacado por Luria, no processo de diagnóstico, é a análise neurodinâmica das lesões cerebrais. Deste modo, teríamos: análise do dano primário, análise do dano secundário e análise neurodinâmica das lesões cerebrais. Podemos entender que as maneiras de avaliação de Luria (1983) eram decorrentes de instrumentos relativamente simples, mas criativos, decorrentes de situações clínicas. Esses instrumentos, geralmente eram compostos de associações entre comandos verbais e tarefas a serem realizadas pelos sujeitos avaliados, como: tarefas motoras, comportamentais, produção e/ou reprodução de sons, produção de desenhos ou escrita, entre outros. Esses instrumentos de avaliação, conforme expõe Luria (1983), poderiam complexificar-se dependendo do paciente e do caso a serem avaliados. Assim, existe a necessidade do processo de avaliação ir impondo desafios em graus de complexidade, conforme o paciente for respondendo as tarefas mais fáceis.

Importante destacar, ainda, que Luria (1983), em suas apresentações, inicia a discussão e análise dos casos pontuando informações a respeito do histórico de vida do paciente e seu nível de apropriação cultural. Nesse sentido, o autor apresenta a idade do paciente, a profissão com que trabalhava em momento anterior à lesão, suas atividades dominantes ou realizadas com frequência (leitura, oralidade, cálculo, motricidade, percepção, senso de localização), seu nível de escolaridade, e demais informações pertinentes. Esses elementos são importantes para o processo avaliativo, pois busca-se compreender o nível prévio de desenvolvimento do sujeito, anterior à lesão, para que a análise verifique seu grau de comprometimento em relação às capacidades previamente desenvolvidas.

Pontuamos que, para Luria (1992), encaminhamentos clínicos se referem aos seus atendimentos que eram realizados em instituições, geralmente em hospitais, em que os casos eram encaminhados por equipes multidisciplinares de profissionais: médicos, psicólogos, educadores. É nessa direção que o autor percebe a necessidade do uso de sessões clínicas. Sob nosso entendimento, seria uma forma de atendimento focalizado na pessoa e em seu desenvolvimento, bem como a leitura do sujeito em sua constituição histórica, social e cultural. Clínica também corresponderia ao processo compreensivo do funcionamento psicológico do paciente, bem como ao planejamento de alternativas para o desenvolvimento futuro da pessoa.

A partir da apresentação do entendimento luriano, a respeito da consistência teórica do processo avaliativo, apresentaremos os passos metodológicos expostos por Christensen (2001), a respeito do processo de investigação presente no 'Exame Neuropsicológico de Luria'. Tal estudo objetiva compreender as funções corticais superiores do homem. A autora segue a linha defendida por Luria de que toda avaliação deve pressupor uma teoria explicativa a respeito do psiquismo, seu funcionamento, sua constituição e sua manifestação nos indivíduos particulares, neste caso, que sofreram lesões cerebrais.

Christensen (2001) nos auxilia a entender a possibilidade de uso de testes, mesmo que sejam padronizados, no processo 'inicial' de avaliação, como também propõem Kagan e Saling (1997) e o próprio Luria (1977). O que irá ser diferente, e em amplo aspecto, é a forma de encaminhamento, não rígida, como prevê a Psicométrica, mas mediada, com vistas ao cumprimento dos objetivos defendidos pela Psicologia Histórico-Cultural. A autora apresenta que o processo prevê a avaliação das funções motoras, acústico-motoras, cutâneas, cinestésicas, visuais, fala, escrita, matemática, memória e inteligência. Tais funções são avaliadas com referência às características dos sistemas funcionais cerebrais (até porque esse é o princípio de compreensão proposto por Luria).

Nessa perspectiva, podemos considerar que o processo de avaliação neuropsicológica é um processo de análise da particularidade do funcionamento psicológico de um sujeito. A avaliação neuropsicológica é um processo, uma parcela da investigação clínica do paciente. A avaliação neuropsicológica inclui uma anamnese exaustiva, a observação detalhada do comportamento do sujeito, a análise dos sintomas neurobiológicos e uma série de exames físicos e objetivos adicionais (Christensen, 2001).

Christensen (2001) explica que, assim como todas as investigações clínicas, um exame neuropsicológico deve estar baseado em ideias claras sobre os possíveis tipos de transtornos que podem estar presentes em uma lesão cerebral. Além disso, é precedida por uma conversa com o paciente, na qual se investigam aspectos a respeito de seu estado atual, sua condição geral e aspectos concretos da atividade mental do paciente. A partir disso, a investigação neuropsicológica se inicia com uma série de provas preliminares. Dentro dessas provas, na primeira etapa, está presente um número relativamente grande de testes que objetivam revelar diversos aspectos da atividade psicológica do paciente. Esses testes devem ser estruturados levando-se em consideração o nível de desenvolvimento do avaliado em momento anterior à lesão.

Já a segunda etapa de investigação deve focar uma avaliação mais detalhada a respeito do grupo de processos psicológicos que, a partir da primeira avaliação, apresentaram defeitos delimitados. Nessa segunda fase, segundo Christensen (2001), as provas devem ser integradas, de modo que a exploração das

formas mais complexas de atividade, as quais podem estar afetadas de diferentes maneiras a partir de distintas lesões, possam ser entendidas. Nessa etapa, são incluídas as provas de avaliação da fala repetitiva e espontânea, da escrita, leitura, compreensão de textos e resolução de problemas. Pontuamos ainda que a segunda etapa da avaliação deve ser qualitativa, valendo mais a maneira pela qual o paciente resolve as provas do que o resultado em si. A autora também explica que na preparação das provas o avaliador deve levar em consideração as particularidades do caso avaliado. Ou seja, nessa segunda fase há a necessidade de um olhar particular na análise dos casos. Além disso, na avaliação, o avaliador pode utilizar todos os meios possíveis para tornar acessíveis ao paciente as tarefas que ele deve realizar, isto é, deve realizar mediação. A avaliação neuropsicológica pressupõe um trabalho de mediação ante o que é solicitado ao paciente.

Christensen (2001) afirma que dentre os métodos que podem auxiliar na análise dos defeitos, ou seja, das alterações neurodinâmicas, estariam: o tempo do experimento, a sequenciação e o ritmo de apresentação dos estímulos, a qualidade da realização das tarefas, e o olhar o estado do paciente, seu cansaço, por exemplo. Na avaliação, segundo a autora, o avaliador ainda deve destacar: quais funções encontram-se inalteradas; a maneira pela qual o paciente executa a tarefa; e as formas de compensação ou reorganização dos processos psicológicos.

Já a terceira e última etapa é a formulação de uma conclusão psicológica clínica, que, segundo Christensen (2001), é baseada nos resultados obtidos e em uma análise comparativa. Ou seja, é uma síntese dos elementos analíticos constatados no processo avaliativo e intervencional do caso. Com a reunião dessas informações e com sua posterior análise, obtém-se uma forma importante de conclusão, que consiste em um componente referente à avaliação clínica e à análise neuropsicológica dos pacientes com lesões cerebrais locais. Esse instrumental, para além da obtenção de informações sobre o diagnóstico tópico de uma lesão cerebral local, abrange informações a respeito da natureza patofisiológica dos transtornos. Para a autora, esse último elemento é de grande importância para o futuro das pesquisas e trabalhos clínicos.

No processo de avaliação específica, Christensen (2001)³⁶ destaca a necessidade de avaliar os seguintes aspectos: dominância cerebral; funções motoras, verbais e de linguagem; percepção e reprodução de tonalidades (funções visuais); percepção e reprodução de estruturas rítmicas (funções auditivas); funções cutâneas e cinestésicas (capacidades musculares e articulatórias); estereognosia (identificação de formas de objetos); funções visuais superiores (percepção de objetos e desenhos); orientação espacial; operações intelectuais no espaço; linguagem receptiva (audição fonêmica; compreensão de palavras; compreensão de frases simples; compreensão de estruturas lógico-gramaticais); linguagem expressiva (articulação de sons da fala; linguagem repetitiva; função nominativa da fala; fala narrativa); leitura e escrita (análise e síntese fonética de palavras); capacidade aritmética; compreensão da estrutura do número; operações aritméticas; memória; e processos intelectuais.

Assinalamos, por fim, que o projeto de avaliação neuropsicológico luriano possui uma especificidade muito clara, a saber, a avaliação das perdas funcionais acarretadas por lesão. Não é possível generalizarmos isso para a compreensão do psiquismo e sua avaliação em casos em que não ocorra lesão, de maneira linear, pois não podemos incorrer em um erro epistemológico, que a própria Psicologia Histórico-Cultural nos alerta em não realizar: a transposição de um estudo específico para outro campo, a compreensão do normal a partir do patológico.

Apesar desse destaque, consideramos que a forma de encaminhamento utilizada por Luria pode contribuir para os processos investigativos em avaliação psicológica. Sobretudo pela articulação das esferas teórica e prática. Ou seja, pelo entendimento da maneira pela qual as funções psicológicas são constituídas, pela inserção do sujeito na cultura e pelas possibilidades que a educação oferece ao seu desenvolvimento. Também pela especificidade do trabalho do psicólogo: gerar o maior desenvolvimento possível aos sujeitos, pela atuação de forma mediada com os construtos socioculturais, instrumentos e signos.

Considerações Finais

Discutimos neste capítulo que a avaliação neuropsicológica constitui um dos instrumentais relacionados à Neuropsicologia luriana, ciência particular da Psicologia geral proposta por Vigotski (2004). O projeto de Luria (1981) une o diagnóstico aos processos intervencionistas clínicos e cria condições para que o objetivo final do trabalho do neuropsicólogo/psicólogo seja realizado, a saber: a reabilitação funcional em casos de pacientes com lesões cerebrais e a promoção do desenvolvimento humano nos casos em que a avaliação não possui a especificidade de trabalhar com sujeitos lesionados.

Entendemos que a proposta de Luria supera as avaliações tradicionais, tanto pelo fato de atrelar o processo de diagnóstico e compreensão de um psiquismo particular a uma teoria explicativa do desenvolvimento psicológico humano, quanto pelo fato de sua análise acarretar em qualificar e não apenas quantificar o psiquismo avaliado.

Nessa direção de atribuir importância a um processo de avaliação qualitativa, para além da coleta de dados iniciais que pode passar por investigações quantitativas, Chiodi (2012) expõe que nas avaliações psicológicas, sobretudo as referentes ao contexto escolar e ao trabalho do psicólogo na avaliação das funções psicológicas, como a inteligência, tem sido frequente a utilização de testes de inteligência

padronizados, sobretudo pela ênfase das pesquisas em Neuropsicologia³⁷. Tais dados também são demonstrados no capítulo anterior deste livro. Como superação, a autora propõe o uso de uma avaliação mediada, a partir do entendimento da consistência do método instrumental vigotskiano.

Nesse sentido, concordamos com Chiodi (2012) em relação a necessidade de que as avaliações psicológicas rumem para uma análise que leve em consideração as múltiplas determinações do comportamento humano e os fatores constitutivos das funções psicológicas dos sujeitos avaliados. A utilização do método instrumental, pela Psicologia Histórico-Cultural, abre possibilidades para a atuação do profissional psicólogo que objetiva superar as concepções inatistas. Além disso, proporciona recursos para o planejamento de ações voltadas ao desenvolvimento, por meio da análise dos limites e das possibilidades postas ao desenvolvimento do sujeito avaliado. Tais ações podem inclusive ser decorrentes da compreensão do sujeito, quando este realiza um teste formal. O que se altera é o modo de condução do processo. Não se encerra o trabalho no resultado, mas sim orienta-se a direção do tratamento a partir da qualidade das produções do sujeito 'no' teste.

A análise do projeto luriano de construção da Neuropsicologia tem suas raízes nas necessidades de sua época, período em que se teve acesso a dados referentes a danos cerebrais, sobretudo pelo alto índice de pacientes feridos em batalha, em decorrência da Segunda Guerra Mundial. Como pesquisador e clínico, Luria dedicou-se ao diagnóstico de lesões cerebrais após traumas de guerra, desenvolvendo estratégias de reabilitação ancoradas em uma compreensão da relação dialética entre cérebro e comportamento. Nessa empreitada, sistematizou uma avaliação dos danos cerebrais que resultavam em perdas de funções psíquicas para além do objetivo de diagnóstico classificatório. Seus procedimentos de avaliação qualitativa e individual, baseados na história social pregressa do paciente e no nível de apropriação cultural, buscavam qualificar as perdas e traçar metas para a reabilitação das funções psicológicas perdidas. Para ele, o funcionamento do cérebro lesionado só poderia ser compreendido a partir de uma teoria do desenvolvimento das funções psíquicas, ou seja, entendia que a Neuropsicologia necessitava respaldar-se em uma teoria explicativa dos fenômenos psíquicos, a Psicologia Histórico-Cultural. Dessa maneira, os encaminhamentos referentes à avaliação neuropsicológica compõem um arsenal prático/aplicado constituinte de uma totalidade relativa à própria concepção do autor do que seria o fenômeno psíquico.

Podemos considerar, dessa maneira, que uma avaliação qualitativa do sujeito em sua totalidade, com vistas à reabilitação e/ou ao desenvolvimento de seus processos patológicos e/ou psicológicos, deve objetivar em suas últimas consequências o desenvolvimento de sua consciência, autonomia e melhores formas de atuação no mundo. Também destacamos que o marco da avaliação neuropsicológica luriana encontra-se na consideração de que neuropsicólogo/psicólogo e paciente são ativos no processo de investigação e reabilitação. Logo, com o entendimento da constituição social das funções psíquicas e a análise qualitativa e particular de um sujeito, podem ser traçadas estratégias mediadas para a superação das limitações postas.

Para finalizar, pontuamos que a compreensão qualitativa decorrente da avaliação neuropsicológica proposta por Luria objetiva a compreensão das múltiplas relações (totalidade) que constituem o funcionamento psíquico expresso pelo homem, via sua atividade consciente. Neste sentido, busca-se superar a concepção fenomênica e descritiva do psiquismo, objeto das avaliações tradicionais. A crítica a essas concepções que encerram suas considerações na aparência do fenômeno também é alvo de discussão do próximo capítulo, o qual busca apresentar as pesquisas realizadas na área da patopsicologia, no contexto de produção da Psicologia Histórico-Cultural.

Referências

- AKHUTINA, T. V. L. S. Vigotsky y A. R. Luria: la formación de la Neuropsichología. **Revista Española de Neuropsicología**, v. 4, n. 2-3, p. 108-129, 2002. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2011215>. Acesso em: 16 abr. 2019.
- CARDAMONI, R. P. **Temas de psicología, psicoterapia y Neuropsicología**: um enfoque sócio-cultural. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1992.
- CHIODI, C. S. **O processo de avaliação psicológica na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem**. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.
- CHRISTENSEN, A.-L. **El diagnóstico neuropsicológico de Luria**: pruebas de exploración, conducta del paciente y localización cerebral de los transtornos neuropsicológicos en una síntesis práctica. Madrid: A. Machado Libros, 2001.
- KAGAN, A.; SALING, M. M. **Uma introdução à afasiologia traumática de Luria**: teoria e aplicação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LURIA, A. R. **Traumatic aphasia**: its syndromes, psychology and treatment. Moscou: Mouton, 1970.
- LURIA, A. R. **Las funciones corticales del hombre**. Habana: Orbe, 1977.
- LURIA, A. R. **El cerebro humano y los procesos psíquicos**: análisis neuropsicológico de la actividad consciente. Barcelona: Editorial Fontanella S. A., 1979.

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicología**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

LURIA, A. R. Problemas generales y síndromes de actualidad de la afasia traumática. In: VALCÁREL, E. C. (org.). **La neuropsicología, uma nueva rama em el conocimiento psicológico**. Habana: Universidad de la Habana, 1983. p. 1-396.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone Editora Ltda., 1992.

LURIA, A. R. La Neuropsicología y el estudio de las funciones corticales superiores. In: CHRISTENSEN, A.-L. (org.). **El diagnóstico neuropsicológico de Luria**: pruebas de exploración, conducta del paciente y localización cerebral de los trastornos neuropsicológicos en una síntesis práctica. Madrid: A. Machado Libros, 2001a. p. 19-23.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001b.

RICCI, P. S. P. **Análise da proposta de avaliação neuropsicológica de A. R. Luria e suas utilizações contemporâneas**. 2014. 199f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

TULESKI, S. C. **A unidade dialética entre corpo e mente na obra luriana**: implicações para a educação escolar e para a compreensão dos problemas de escolarização. 2007. 354f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. In: VIGOTSKI, L. S. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Madri: Visor, 1997. p. 72-91.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da USP, 1988. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madri: Visor, 2000a. p. 96-107.

VIGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madri: Visor, 2000b. p. 12-44.

VIGOTSKI, L. S. Método de investigación. In: VIGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madri: Visor, 2000c. p. 45-95.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da Psicologia: uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 203-417.

VIGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem**. Tradução Marxists Internet Archive. 1930. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 25 out. 2013.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

30 Este trabalho é resultante da dissertação de mestrado intitulada *Análise da proposta de avaliação neuropsicológica de A. R. Luria e suas utilizações contemporâneas* defendida em 2014. Retirado pelo autor.

31 Tatiana V. Akhutina, em 2002, foi diretora do Laboratório de Neuropsicología da Faculdade de Psicología da Universidade Estatal de Moscou. Foi aluna de Luria e é autora contemporânea em Neuropsicología.

32 Tradicionais teorias explicativas da relação psiquismo-comportamento.

33 Pontuamos que todo aqui não significa soma das partes, mas sim totalidade.

34 Assim como o paciente.

35 Problematizadas no capítulo anterior como elementos causais de hiperdiagnóstico de dificuldades de escolarização.

36 Para aprofundamentos, sugerimos a obra: *El diagnóstico neuropsicológico de Luria: pruebas de exploración, conducta del paciente y localización cerebral de los trastornos neuropsicológicos en una síntesis práctica* (Christensen, 2001).

37 Entendemos que, quando a autora trata das pesquisas em Neuropsicología, ela está se referindo à Neuropsicología tradicional.

Capítulo VIII

O ENTENDIMENTO DO SOFRIMENTO E ADOECIMENTO PSÍQUICO A PARTIR DA PATOPSICOLOGIA EXPERIMENTAL^{38 39}

Maria Aparecida Santiago da Silva

Introdução

O presente capítulo apresenta as contribuições para a compreensão do sofrimento e adoecimento psíquico da disciplina psicológica Patopsicologia Experimental, desenvolvida na União Soviética, a partir das elaborações da psicóloga lituana Bluma V. Zeigarnik (1900-1988). Com base em um estudo de natureza teórico-conceitual, serão abordados os fundamentos e pressupostos metodológicos dessa disciplina, ainda pouco conhecida no Brasil. Ao longo do capítulo, veremos que, além de discussões concernentes ao âmbito escolar, dos processos de ensino e aprendizagem, da periodização do desenvolvimento humano, como exposto nos capítulos anteriores, a Psicologia Histórico-Cultural também embasa estudos teóricos no campo da saúde mental, na superação de explicações naturalizantes e individualistas, conteúdo também abordado nos dois últimos capítulos deste livro.

A Patopsicologia Experimental, submetida aos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, constituiu-se na síntese do contexto soviético do século XX e das premissas de pesquisas realizadas, sobretudo, por L. S. Vigotski (1896-1934) e A. N. Leontiev (1903-1979). Os fatores político-econômicos impactaram as ciências, de modo geral, a partir das transformações sociais soviéticas e também influenciaram a Psicologia, que foi descaracterizada de seu objeto de estudo, o homem, inclusive o que sofre psiquicamente. Isso se deveu ao valor atribuído à fisiologia e à psiquiatria, havendo apenas algumas inserções nesse campo numa direção contrária, feitas por Vigotski na década de 1930, que foram base para o trabalho de Zeigarnik na década de 1960 em diante.

No início dos anos de 1930, Vigotski aproximou-se de trabalhos relativos à psicologia clínica e à psiquiatria, especialmente no que tange ao domínio do comportamento desviante⁴⁰ em adultos. Seus interesses estavam centrados, especialmente, no estudo da afasia, da esquizofrenia, do mal de Alzheimer, da doença de Parkinson e da doença de Pick (Valsiner; Van Der Veer, 2006).

Muitas das elaborações de Vigotski foram incorporadas por Zeigarnik, sendo uma das principais contribuições a superação do ponto de vista fenomenológico, que se pauta no estudo das manifestações e classificação por traços exteriores, pelo uso do aporte genético, que se volta à essência dos fenômenos revelada em seu desenvolvimento. Trabalha-se, portanto, a partir de uma abordagem científica no estudo do sofrimento psíquico, possibilitada pela compreensão historicizada do psiquismo, ou seja, o estudo da gênese e do curso anormal do desenvolvimento, entendido como aquele no qual há alterações patológicas na atividade psíquica, tal como veremos nas explicações de Zeigarnik no presente capítulo.

Desse modo, será traçado um caminho partindo da biografia de Zeigarnik até os aspectos históricos, teóricos e metodológicos da Patopsicologia Experimental, juntamente com algumas contribuições patopsicológicas para a Psicologia Geral, expostas pela autora em toda a sua obra. Pelo espaço limitado, o foco da discussão serão as alterações patológicas na personalidade⁴¹ do homem no processo de adoecimento psíquico, o âmbito de estudo mais desenvolvido na trajetória de Zeigarnik.

O Delineamento Histórico da Patopsicologia Experimental

A Patopsicologia, campo relacionado à patologia mental, estabelecido no século XX na Rússia e União Soviética, com raízes no trabalho dos laboratórios psicológicos no século XIX, recebeu muitas contribuições de Zeigarnik, ao lado das contribuições de outros psiquiatras russos e de L. S. Vigotski. Tem esse nome em contraposição à Psicopatologia no Ocidente, por conta da postura filosófica assumida na União Soviética, com base no marxismo-leninismo (Nikolaeva, 2011).

Zeigarnik (1979) ressalta que, às vésperas da Revolução de 1917, a Patopsicologia ocupava um lugar de pleno desenvolvimento, consolidando-se como um campo de conhecimentos, com as elaborações de procedimentos experimentais para a investigação dos estados patológicos sob a atuação de psiquiatras e neurologistas importantes da época como, por exemplo, S. S. Korsakov (1854 - 1900) e V. M. Bekhterev (1857 - 1927). Após a Revolução, sob princípios do marxismo, a disciplina desenvolveu-se visando a análise dos processos patológicos, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de métodos objetivos de investigação.

No começo dos anos de 1930, a Patopsicologia desenvolveu-se a partir das investigações de Pavlov e seus colaboradores, assim como a partir de materiais de Bekhterev, com base na reflexologia, na interlocução da psicologia com a psiquiatria, ambas marcadas pela base fisiológica no tratamento de problemas sócio-históricos dos homens (Ruiz, 1979). Bekhterev ocupa lugar de destaque pelas contribuições e acúmulo de materiais acerca da patologia mental, contribuindo em muitas pesquisas de Zeigarnik, como a própria autora

afirma.

Zeigarnik *apud* Golder (1986) afirma que atravessou, em sua carreira profissional, tanto do ponto de vista experimental quanto do teórico, distintas etapas em trabalhos com eminentes psicólogos. Dois grupos se destacam: o dos psicólogos gestaltistas alemães e o dos soviéticos, grupo formado por Vigotski, Luria, Leontiev, Zaporozhetz e Bozhovich, dentre outros. Golder (1986) apresenta, de forma sucinta e bastante didática, a trajetória da autora a partir de cinco momentos de sua vida pessoal e profissional, cuja produção está vinculada às questões sociais.

O primeiro momento refere-se à experiência teórica e experimental com o psicólogo alemão Kurt Lewin, na Universidade de Berlim, quando pela primeira vez alcançou grande reconhecimento por um de seus trabalhos, com a pesquisa denominada 'Efeito Zeigarnik', que trata de processos de memória. Após esse momento, Zeigarnik viveu a fase de trabalho junto com Vigotski e seus colaboradores na formação da Psicologia Histórico-Cultural, base de todo o seu trabalho na Patopsicologia Experimental. Conforme Luria (1992) e Prestes (2010), a parceria entre Vigotski e Zeigarnik foi bastante frutífera, com a autora sendo sempre citada como colaboradora de Vigotski nos estudos acerca do adoecimento psíquico. Zeigarnik *apud* Golder (1986, p. 96) ressalta que seu "modesto aporte não é mais que a lógica continuação e o desenvolvimento coerente da linha de pensamento de Vigotski".

Durante os anos da Segunda Guerra Mundial, Zeigarnik vivenciou a terceira etapa de sua trajetória profissional, como descrito por Golder (1986), quando trabalhou com feridos de guerra, em hospitais neurocirúrgicos, para a reabilitação de funções psíquicas perdidas ou deterioradas por traumatismo cerebral. Os esforços dos psicólogos soviéticos eram guiados pelo objetivo comum de recuperar a URSS da invasão fascista e tratar dos doentes de guerra. Nesse período, a autora passou por experiências como especialista tanto em psicodiagnóstico quanto em reabilitação e restabelecimento das funções e processos psíquicos superiores nos hospitais militares, juntamente com Luria no campo da Neuropsicologia, como visto no capítulo anterior.

No quarto momento de sua carreira, após a Segunda Guerra Mundial, Zeigarnik desenvolveu estudos envolvendo as alterações patológicas nos processos psicológicos⁴², em especial na sua Patopsicologia Experimental. Segundo Nikolaeva (2011), o conhecimento científico desenvolvido por Zeigarnik recebeu essa denominação por conta do estudo experimental do sofrimento e adoecimento psíquico. Dessa maneira, essa disciplina psicológica, que teve Zeigarnik como a autora de maior importância na URSS, foi se configurando a partir do uso do experimento psicológico como metodologia, em termos de técnicas, a partir do materialismo histórico e dialético. Nesse sentido, com Zeigarnik,

[...] a Patopsicologia deixa de ser um campo de conhecimentos dispersos para se converter em um ramo especial da ciência, que conta com uma problemática teórica sistematizada, um sistema ordenado para a preparação de seus quadros e um campo definido para sua aplicação prática (Ruiz, 1979, p. 3).

A necessidade histórica era desenvolver um campo de atuação na saúde mental que superasse a prática coercitiva e de controle da população, tal como a psiquiatria soviética se configurava, para que a psicologia pudesse trabalhar a serviço do desenvolvimento e emancipação do homem. A autora afirma que, no período posterior à Segunda Guerra Mundial, a Patopsicologia Experimental ainda era uma disciplina bastante jovem, desenvolvendo-se como um campo científico marxista com o objetivo de descobrir as leis psicológicas das trocas e da dissolução ocorridas no psiquismo nos casos de doenças mentais, com muitos caminhos de estudo pela frente (Zeigarnik, 1979).

Em sua última etapa de trabalho, nos últimos anos da década de 1980, Zeigarnik esteve envolvida no estudo, vigente no mundo todo, das diferentes teorias da personalidade, analisando, por fim, as distintas posições marxistas, com Lucien Séve e A. N. Leontiev. Por um lado, analisou a crise decorrente das diferentes escolas e bases metodológicas, e, por outro, mostrou as distintas buscas pela superação dessa crise, algumas das quais dentro do marco do marxismo.

Desse modo, na Patopsicologia de Zeigarnik, há uma grande preocupação pela personalidade do paciente em sofrimento mental. A autora estabeleceu a necessidade de revisar os conceitos de sintoma e de personalidade, que, nos tratados clássicos da psiquiatria, são enfocados como alterações da função psíquica ou, em seu defeito, como alterações dos processos fisiológicos, o que se tornava a inclinação principal da psiquiatria soviética. Nesse sentido, por meio dos princípios gerais da psicologia marxista, "a análise do fenômeno psicopatológico contemplará a personalidade total do enfermo e em especial as trocas nos fenômenos tão essenciais como as atitudes, as necessidades e os interesses" (Golder, 1986, p. 78).

Patopsicologia Experimental: Uma Mudança Teórico-metodológica na Concepção do Adoecimento Psíquico

Zeigarnik (1979) aponta que o desenvolvimento da Patopsicologia Experimental, em termos de pesquisas e espaço de desenvolvimento científico, se deu a partir da década de 1960, coincidindo com a época da institucionalização da psicologia na URSS. Desse modo, essa disciplina foi sendo sistematizada na União Soviética como um campo do conhecimento com seu próprio objeto, com suas aplicações práticas, seus próprios métodos e grupo de pesquisadores. Avançou em contrapartida à limitação causada pela falta de um

sistema conceitual unificado e de uma análise dos problemas clínicos no diagnóstico diferencial, identificados pela autora.

Conforme Luria (1965), as pesquisas de Zeigarnik contribuíram para o estudo dos processos mentais patológicos e para a construção de uma teoria da atividade mental humana, esta apoiada pelas elaborações de Leontiev. A autora caminha para a superação da base fisiológica imposta na URSS ao partir para os estudos da psicologia soviética pautados no materialismo histórico e dialético, principalmente nas elaborações de Vigotski (constituição do psiquismo), de Leontiev (teoria da atividade) e de Luria (princípios da Neuropsicologia).

A psicóloga lituana passou a organizar o caminho da Patopsicologia Experimental a partir do seu trabalho com a patologia do pensamento até o estudo de processos de alteração da personalidade. De acordo com Zeigarnik (1979), a orientação seguida aproximou-se das tarefas práticas da psiquiatria, tais como a busca por um diagnóstico diferencial, o estabelecimento da extensão e estrutura do prejuízo e a dinâmica das desordens mentais.

A patopsicologia experimental tem sido não menos importante para problemas teóricos da psicologia e da psiquiatria. O estudo das mudanças patológicas nos processos mentais ajuda a lidar com questões sobre a estrutura e a formação da atividade mental. Os resultados da investigação da patopsicologia também têm importantes implicações para a superação de tendências biologizantes na interpretação da psicologia humana (Zeigarnik, 1972, p. V).

Nesse sentido, a psicologia geral lida com características da estrutura e do desenvolvimento mental, no curso normal, tal como tratado nos primeiros capítulos, enquanto a Patopsicologia Experimental estuda a estrutura e os diferentes mecanismos das alterações mentais patológicas, inicialmente relacionados às lesões cerebrais (Zeigarnik, 1979). Em momento posterior, atribui importância significativa à alteração na atividade como substrato do transtorno mental que pode, por ventura, comprometer o desenvolvimento cerebral (Zeigarnik, 1981).

Dante dessas considerações, temos que a Patopsicologia Experimental é uma disciplina da ciência psicológica, com valor teórico e prático para a Psicologia e para a Psiquiatria, sendo, portanto, uma disciplina intermediária. A problemática patopsicológica, assim como sua perspectiva e realizações, deve compreendida na relação com o desenvolvimento e o nível da Psicologia Geral.

A patopsicologia, como disciplina psicológica, parte das leis de desenvolvimento e da estrutura do psiquismo em estado normal. Estuda as leis da desintegração da atividade psíquica e das propriedades da personalidade, comparando-as com as leis de formação e desenvolvimento dos processos psíquicos normais, estuda a regularidade nas alterações da atividade reflexiva do cérebro (Zeigarnik, 1981, p. 8).

Desse modo, o problema da necessidade de reforçar os laços entre Psicologia e Psiquiatria estava sendo, pelo menos a princípio, resolvido de forma satisfatória com a criação de um ramo fronteiriço entre essas áreas no entendimento do sofrimento e adoecimento psíquico. Portanto, enquanto disciplina particular da Psicologia Geral, a Patopsicologia Experimental tem sua aplicação prática também a serviço da atividade psiquiátrica, enquanto o campo específico da Psicopatologia constrói-se dentro da Psiquiatria, referindo-se mais especificamente a esta.

O psiquiatra não pode identificar os distúrbios mentais dos sujeitos sem o conhecimento dos princípios que governam suas funções psicológicas, da análise da origem e curso da doença mental e da estrutura dos sintomas, o que justifica a importância da compreensão do curso normal do desenvolvimento. De tal modo, a psiquiatria por si só não fornece um método capaz de trabalhar com a deterioração mental do paciente, uma vez que "a tentativa de estudar os distúrbios mentais isolados dos fatos da psicologia geral é equivalente à rejeição do conceito dialético materialista da mente como reflexo em outras partes do mundo" (Zeigarnik, 1965, p. 3).

Zeigarnik (1981) ressalta, muitas vezes, que a Patopsicologia não pode ser associada a uma pequena psiquiatria, mas deve se fortificar como campo da ciência psicológica e, além disso, constitui-se como um ramo da Psicologia Histórico-Cultural, com os métodos psicológicos experimentais e uso de categorias e termos específicos da ciência psicológica (Golder, 1986). Nesse sentido, a análise dos experimentos patopsicológicos deve ser efetuada com métodos correspondentes à teoria psicológica materialista e, dessa forma, os resultados serão úteis para a prática clínica, complementando-a, mas também trazendo novos fatos.

Dante dessas considerações, é importante apresentar as diferenças entre as duas disciplinas - Patopsicologia Experimental e Psicopatologia ocidental -, que abordam as alterações psíquicas a partir de diferentes posições (Golder, 1986; Zeigarnik, 1979, 1981). A Patopsicologia Experimental entende os transtornos mentais como alterações da atividade psíquica, envolvendo conceitos e categorias psicológicas (atividade, motivação-necessidade, personalidade). Por sua vez, a Psicopatologia baseia-se na psiquiatria clínica, operando com conceitos clínicos e médicos (etiologia, patogênese, sintoma e síndrome) e critérios patológicos gerais (surgimento e término da doença). A primeira pauta-se no método psicológico-experimental; já a segunda, no método clínico-descritivo, de cunho quantitativo.

A partir dos fundamentos propostos, a autora entende que as modificações da atividade psíquica, tanto cognitiva quanto a motivada emocionalmente, não se manifestam como uma consequência imediata da doença mental, mas seguem um complexo caminho de formação e desenvolvimento. Ainda, seus estudos permitem investigar e comprovar o que foi estabelecido por Vigotski, ou seja, a existência da correlação

entre o desenvolvimento e a desintegração do psiquismo. Segue uma afirmação da autora a esse respeito, no esteio da concepção de desenvolvimento defendida por autores da Psicologia Histórico-Cultural:

[...] o psíquico é o resultado da educação e assimilação da experiência humana, ou seja, que o desenvolvimento do psiquismo transcorre sob a influência de fatores sociais; em troca, a doença, ao desenvolver-se sob leis biológicas, cria as condições que conduzem à formação de uma psique anormal (Zeigarnik, 1981, p. 10).

Em relação ao comprometimento biológico na doença mental, tal como a autora afirma na citação acima, é preciso uma atenção maior. Ao tomar o desenvolvimento humano como social, a autora afirma que, em casos patológicos, o biológico assume um papel diferente na pessoa doente do que aquele na saudável, mantendo a importância das apropriações sociais nesse desenvolvimento. Segundo tal posicionamento, nesse curso anormal de desenvolvimento, é necessário voltar à relação dialética entre organismo e meio social no estudo das alterações patológicas no desenvolvimento ontogenético.

Nikolaeva (2011) afirma que Zeigarnik apoiou-se na obra Vigotski para a construção dos princípios psicológicos gerais da Patopsicologia, nos principais postulados acerca do desenvolvimento histórico e cultural das funções psicológicas superiores, a partir dos conceitos de desenvolvimento social, de mediação e caráter volitivo da atividade humana. Na entrevista concedida a Golder (1986), a psicóloga lituana pontua a importância dos conceitos de mediação, de zona de desenvolvimento próximo e do domínio da própria conduta para o êxito no trabalho patopsicológico.

A partir de então, Zeigarnik (1981) afirma que a Patopsicologia Experimental fornece a determinação das modificações no estado psíquico do homem, da alteração em sua capacidade de trabalho e de sua personalidade. Trata-se da investigação psicológica relacionada às modificações na atividade do homem que sofre e está adoecido psiquicamente, de sua atitude diante da vida e reação ao meio no qual se desenvolve.

Nesse aspecto, os princípios da Patopsicologia pautam-se também na Teoria da Atividade de Leontiev, esteio fundamental para o entendimento dos transtornos mentais na relação entre atividade, personalidade e patologia. Portanto, para Zeigarnik, o processo de adoecimento psíquico relaciona-se com a estrutura da atividade, o que faz com que seja necessário apresentar, mesmo que em seus postulados mais básicos, a Teoria da Atividade antes de prosseguir com os princípios metodológicos e as alterações psíquicas, quando serão retomados esses postulados dentro da ótica patopsicológica.

Contribuições dos Estudos de A. N. Leontiev sobre a Constituição Sócio-histórica da Personalidade e as Implicações para a Patopsicologia Experimental

A Teoria da Atividade, desenvolvida por Leontiev, fundamenta os princípios da Patopsicologia Experimental, mais especificamente no que tange à necessidade e aos motivos da atividade do homem, aspectos reportados com muita frequência por Zeigarnik. A atividade do indivíduo, com a finalidade de orientá-lo no mundo objetivo, constitui-se de um sistema incluído no âmbito das relações da sociedade, sendo, portanto, originária e essencialmente social. Na atividade humana, surge a consciência, forma superior de psiquismo, dada a partir da existência real dos homens, que constitui o reflexo psíquico da realidade concreta, destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, na distinção das propriedades objetivas estáveis da realidade (Leontiev, 1978, 2004).

Nesse sentido, a consciência é produzida conforme o homem desenvolve-se em sociedade, por meio da atividade humana em dada condição social do desenvolvimento, uma vez que "as particularidades psicológicas da consciência individual só podem ser compreendidas através de sua vinculação com as relações sociais às quais está incorporado o indivíduo" (Leontiev, 1978, p. 105). Portanto, a atividade do sujeito é mediatizada e regulada pelo reflexo psíquico da realidade, que conduz as necessidades, os motivos, as finalidades e as condições de sua atividade, como também regula as ações e modos de operações. O autor ressalta, como um ponto bastante importante, o fato de a estrutura da consciência estar estreitamente ligada à estrutura da atividade, confirmando, portanto, a relação entre o desenvolvimento do psiquismo e a atividade exercida pelo homem na sociedade.

A característica básica da atividade é a sua objetividade, determinada pelo conteúdo concreto segundo as condições e a maneira de satisfação, tornando-a uma forma particular de reflexo da realidade, pois sempre há um objeto, mesmo que não seja evidente, que se liga à determinada atividade do indivíduo. Toda atividade nasce de uma necessidade, que orienta e regula a atividade concreta do sujeito no meio objetivo, quando encontra com o objeto que a responde, trazendo a necessidade ao nível psicológico. Leontiev (1960) afirma que as necessidades humanas naturais modificam-se numa dependência em relação ao desenvolvimento social, enquanto as necessidades superiores de caráter social são motivadas pelas condições da vida em sociedade e criam novas necessidades nos homens.

A relação entre a necessidade e o objeto que a satisfaz resulta no motivo, isto é, o que incita a atividade. Nesse sentido, a atividade, com sua própria estrutura, que se diferencia por sua forma, pelos modos que se realiza, por sua tensão emocional e por sua característica temporal ou espacial, motiva o sujeito a ter objetivos e a realizar ações para supri-los. Em síntese, conforme Leontiev (1988, p. 68), a atividade é designada pelos "processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto

é, o motivo". Por sua vez, a consciência exerce o papel de possibilitar a clareza da necessidade e dos motivos que envolvem o sujeito.

Dante dessas considerações quanto aos motivos, o autor afirma que trata-se do que é refletido no cérebro do homem e incita e dirige a atividade para satisfazer uma necessidade determinada. Os motivos são diferentes da finalidade da atividade e realizam-se nesta, ou seja, parte-se dos motivos para se chegar ao fim, a determinado objetivo, na atividade que satisfaz determinada necessidade em relação a certo objeto (Leontiev, 1960).

Com base nessas questões, tem-se que as relações que coordenam e transformam a atividade humana são a base da personalidade. Dessa maneira, a hierarquia de atividades é expressa, em termos psicológicos, pelos motivos e emoções, constituindo a personalidade a partir da inserção do ser humano no sistema das relações sociais. Mas à análise posterior do movimento da atividade e das formas do reflexo psíquico que ela

engendra faz-se necessário incorporar o conceito de sujeito concreto, da personalidade como *momento interno da atividade*. A categoria da atividade se desenrola agora em sua autêntica plenitude, como abarcadora de ambos os polos: o polo do objeto e o polo do sujeito (Leontiev, 1978, p. 125, grifo do autor).

A unificação e vinculação das atividades do sujeito em sua vida, dentro do sistema de relações objetivas da sociedade, vão formando sua personalidade. Portanto, no processo de apropriação do mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade, base para a formação dos processos psicológicos superiores, por meio da atividade humana, aparecem as necessidades, os motivos e interesses, que constituem a formação da personalidade do homem. No seio das condições histórico-sociais, "a personalidade não nasce, a personalidade se faz" (Leontiev, 1978, p. 137), uma vez que é no processo de socialização que essa se forma, no desenvolvimento de atitudes e hábitos e na apropriação dos instrumentos e signos. Faz-se necessário, nesse momento, a apresentação de uma definição, mesmo que breve, do conceito personalidade.

[...] designa a integração sistêmica e psicológica individual que caracteriza as funções reguladoras e autorreguladoras da atuação da pessoa que, em diferentes momentos e situações, tem que atualizar seus conteúdos e operações mediante decisões pessoais. Por isso a personalidade é uma realidade de natureza psíquica, pessoal e construída que se forma e desenvolve com a intervenção da própria pessoa em qualidade de sujeito de sua atividade, mediando ativamente seu vínculo com as influências sociais externas e definindo o sentido psicológico das mesmas (Castañeda, 2007, p. 4).

Sendo originária da unidade atividade e consciência humana, a personalidade "é criada por circunstâncias objetivas, porém não de outra forma, senão através de todo o agregado da atividade que efetua suas relações com o mundo" (Leontiev, 1978, p. 170), sendo que o tipo de atividade determina o tipo da personalidade. Nesse sentido, tem-se que a atividade é a unidade de análise que permite a compreensão da personalidade - tese que muito contribuirá para o entendimento do adoecimento psíquico.

Dessa maneira, a personalidade é determinada pela natureza das relações que a envolvem, são as relações sociais específicas do homem, nas quais este entra em sua atividade objetivada, marcada também por uma atividade interna organizada pela consciência do sujeito. Conforme conclusão de Zeigarnik (1981), a importância do estudo da personalidade na Patopsicologia Experimental se deve ao fato de que a investigação das conexões e dos conteúdos das atividades, seus tipos e formas concretas, confronta o patopsicólogo com as alterações psíquicas no âmbito da personalidade do homem.

É possível verificar que a hierarquia dos motivos e as mudanças na atividade interferirão no desenvolvimento da personalidade. A esse respeito, segundo Leontiev (1978, p. 145), "no curso do desenvolvimento do sujeito, suas atividades isoladas aparecem dentro de uma relação hierárquica. No nível da personalidade, de maneira alguma formam um aglomerado simples, cujos raios tivessem início e centro no sujeito". Geradas no desenvolvimento ontogenético, as hierarquias formam o núcleo da personalidade e, quando alteradas, levam às modificações das atividades e, consequentemente, de seus motivos. Esse processo descrito denota o comprometimento que pode ser visto no adoecimento mental, o que justifica a análise dos motivos da atividade na alteração da personalidade.

Sobre os Aportes Metodológicos da Patopsicologia e o Uso dos Experimentos Psicológicos

A Patopsicologia Experimental pauta-se no método do experimento, relacionado aos princípios teóricos da Psicologia Geral que a fundamentam. Há a preocupação direcionada ao desenvolvimento de métodos experimentais adaptados às necessidades do trabalho no campo da patologia mental, além das análises teóricas acerca de diferentes alterações mentais e a compreensão dos processos mentais normais. Zeigarnik (1965, 1979, 1981) faz críticas e apontamentos acerca dos limites do princípio da medição quantitativa, com a psicometria e seu emprego nos testes psicológicos, assim como a tentativa de determinação da personalidade por meio de testes projetivos.

Em termos psicopatológicos, o método psicométrico apresentava fortes limites na avaliação dos sujeitos adoecidos mentalmente. Zeigarnik (1965) indica que sob essa lógica não é possível investigar os aspectos qualitativos do distúrbio nem a relação entre os distúrbios e as condições de vida, assim como é ignorada a questão dos modos e do significado da função de compensação do defeito a partir da psicometria.

A medição quantitativa só detecta os resultados finais do trabalho, contudo, por este procedimento não se pode detectar nem o próprio processo de trabalho, nem a atitude do sujeito diante do problema estabelecido, nem os

motivos que tem induzido ao doente a opção por um determinado modo de ação, nem as posturas pessoais, nem os desejos, em uma palavra, toda a variedade das particularidades qualitativas na atividade do sujeito experimentado (Zeigarnik, 1965, p. 25).

Por sua vez, o método projetivo apresenta-se problemático por não admitir um método definitivo para sua execução, visto que se utiliza de qualquer problema somente como pretexto para que o sujeito manifeste seus sentimentos, as particularidades de sua personalidade e de seu caráter (Zeigarnik, 1965, 1981). Zeigarnik, Luria e Polyakov (1977) assinalam os principais aspectos negativos dos métodos psicométricos e de projeção, tais como a padronização, a mensuração, apego à aparência, o descomprometimento com o processo da atividade psíquica e o serviço à manutenção da sociedade de classes. Por meio de visões definidas, dispostas em quadros classificatórios, permitem a avaliação desconsiderando a história clínica do sujeito e os processos da estrutura psicológica.

Por outro lado, “no experimento psicológico o papel do teste funcional pode ser substituído por métodos experimentais que foram projetados para refletir as operações mentais empregadas pelo homem durante o trabalho e estudo” (Zeigarnik, 1965, p. 46). Há a proposta da investigação psicológica experimental na psicologia soviética no trabalho junto aos processos patológicos do psiquismo, em contraponto ao uso dos testes e o método projetivo. A partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, as funções psíquicas são entendidas não como funções inatas, mas sim como funções desenvolvidas por meio das atividades ao longo da vida, o que faz com que as alterações psíquicas sejam compreendidas e investigadas como alterações da atividade.

Desse modo, é possível a análise qualitativa das distintas formas de desintegração do psiquismo, a descoberta dos mecanismos da atividade alterada e as possibilidades para sua reabilitação. Portanto, além da necessidade de conhecer a estrutura das formas alteradas na atividade psíquica do homem (como na capacidade mental perdida, objetivos e sua atividade), o experimento patopsicológico deve revelar também suas formas intactas, visto a importância desse trabalho para a restauração das funções alteradas (Zeigarnik, 1981).

Como princípios básicos da investigação psicológica experimental da Patopsicologia, a autora afirma que antes de medir, é necessário analisar o que se mede, até porque a análise quantitativa não tem muito valor prático diante dos problemas sociais, econômicos e outros relacionados com o sujeito (Zeigarnik, 1981). Por exemplo, no estudo acerca da patologia do pensamento, a autora afirma que:

Métodos experimentais individuais devem mostrar as operações intelectuais particulares que estão prejudicadas no sujeito; como as operações são formadas no curso da experiência prática; como os processos de generalização e abstração e de síntese e análise estão perturbados; como o processo de aquisição de novas associações é modificado; e quais as distorções ocorreram na capacidade de utilizar o sistema de associações antigas formado no curso da experiência passada (Zeigarnik, 1965, p. 45).

Nesse sentido, é fundamental conhecer qual é a dificuldade e quais as dimensões do problema, mas também como os erros e as dificuldades têm sido assimilados e no que se fundamentam. Muitas vezes, torna-se mais interessante a análise dos erros cometidos na execução das tarefas experimentais, por promover material demonstrativo para a avaliação de uma determinada alteração na atividade psíquica dos doentes. Por isso os resultados do experimento devem descrever e explicar as características qualitativas do distúrbio, em vez de somente fornecer elementos quantitativos (Zeigarnik, 1965, 1979, 1981).

Conforme a autora, há variabilidade na investigação psicológica-experimental, pelo grande número de métodos utilizados, devido ao fato de que o processo de desintegração do psiquismo não transcende em um só nível. Portanto, as características dos procedimentos experimentais utilizados devem ser adequadas às condições dos homens e aos seus processos psíquicos alterados, com a utilização de um complexo procedimento de métodos. Nas palavras da autora, “a situação do experimento deverá dar a possibilidade de investigar a atividade do homem doente” (Zeigarnik, 1979, p. 31).

No trabalho com a patologia do pensamento, Zeigarnik (1965) estruturou uma metodologia que lhe possibilitou os estudos e o trabalho com o paciente, com experimentos psicológicos de muitos tipos, trasladados posteriormente para a Patopsicologia Experimental, apenas citados aqui para conhecimento do leitor. São eles: classificação de objetos; exclusão do objeto inadequado (quarto excluído); método pictográfico; evocação mediatisada; compreensão do sentido figurado; estabelecimento da consecutividade de fatos e variantes do método associativo (Golder, 1986). Essa base experimental-psicológica foi buscada por Zeigarnik em outros autores, principalmente Kurt Lewin, Vigotski, Luria e Leontiev, uma vez que ela usou métodos experimentais dos autores clássicos, aplicados em outros contextos, para elucidar os processos psicológicos patológicos.

A partir dos experimentos, a autora reuniu os resultados e observou que, ao estabelecer uma relação entre esses resultados e os dados da história do sujeito, as perturbações do pensamento podiam ser características tanto para os quadros descritos das doenças quanto para o estado deste sujeito concreto, inclusive sendo útil para um enfoque sistêmico da doença mental. Desse modo, “o estudo da desintegração do psiquismo deve recorrer a uma combinação de procedimentos metodológicos em lugar de limitar-se a um método determinado” (Zeigarnik, 1981, p. 41), em uma ampla e sistemática investigação dos sintomas patológicos.

No experimento psicológico, a prova funcional “pode ser desempenhada por problemas experimentais capazes de atualizar as operações mentais que o sujeito utiliza em sua atividade vital e os motivos que

provocam esta atividade" (Zeigarnik, 1981, p. 28). A autora segue com a afirmação de que o experimento patopsicológico envolve as operações mentais do doente e também sua postura pessoal, o que leva ao necessário conhecimento da psicologia da personalidade.

A psicóloga lituana sustenta com firmeza que é sempre necessário contrapor o diagnóstico patopsicológico à história clínica, ou seja, "analisar os contrastes e semelhanças entre os dados obtidos pelas investigações patopsicológica, por um lado, e os obtidos da história do paciente, por outro. O fundamental consiste em não se deixar com uma só destas determinações, sem sair delas" (Zeigarnik *apud* Golder, 1986, p. 90). Embora não deixe claro nos casos clínicos descritos, o que limita ainda mais o acesso ao material patopsicológico de Zeigarnik, é possível afirmar que o que a autora ressalta não é somente a história individual de cada sujeito, mas que esta esteja relacionada à sua concretude, isto é, como pertencente a uma classe social em uma dada sociedade.

A partir dessa organização, foi estabelecida a metodologia utilizada na investigação patopsicológica em três direções principais (Golder, 1986; Zeigarnik, 1965):

- experimento psicológico para um diagnóstico diferencial, na investigação clínica completa, na complementação dos dados, com a possibilidade desse diagnóstico;
- experimento psicológico para a análise da estrutura da alteração do processo;
- experimento psicológico para investigar o grau de alteração da atividade mental.

A autora aponta o valor teórico e aplicado das investigações patopsicológicas. Em relação ao valor na teoria psicológica, tem-se que o material patopsicológico permite observar a estrutura das distintas formas da atividade psíquica, em outras palavras, possibilita a análise da estrutura dos motivos e necessidades. Por sua vez, o valor aplicado da Patopsicologia refere-se à utilização dos dados do experimento psicológico para fins de diagnósticos diferenciados, uma vez que os métodos experimentais contribuem para a análise da estrutura, a determinação do grau das alterações psíquicas do doente, a investigação da formação de uma necessidade patológica, alteração dos motivos e interesse.

O Processo de Adoecimento Psíquico e suas Implicações na Atividade e Personalidade do Homem

Zeigarnik (1979, 1981) expõe investigações experimentais envolvendo diversos processos psicológicos básicos e suas alterações patológicas, como a percepção e a memória, assim como processos mais complexos, como o pensamento e a personalidade, além da alteração patológica na capacidade mental. As modificações demonstradas nos experimentos psicológicos relatados pela autora, que levam ao adoecimento mental, baseiam-se tanto em alterações na estrutura da atividade quanto em alterações de ordem biológica e acidental, como lesões cerebrais, por exemplo.

De acordo com a autora, os processos psíquicos devem ser considerados como distintas formas de atividade psíquica, formadas no desenvolvimento ontogenético. O caráter da motivação na atividade guiará todos esses processos, como, por exemplo, os de percepção, com uma estrutura da atividade perceptiva diferente em pessoas saudáveis e nas adoecidas, assim como os processos de memória, modificados pelo caráter motivacional dado pela alteração mental. O mesmo ocorre com as alterações no pensamento, que, segundo Zeigarnik (1981), são as mais frequentes nas doenças mentais.

Ao desenvolver a Patopsicologia Experimental, Zeigarnik analisa os problemas do sujeito adoecido não somente como produto de suas lesões ou traumatismos cerebrais, mas sim no quadro dinâmico de sua personalidade total, influenciada por sua história individual e pelos conflitos originados na estrutura complexa das relações interpessoais, o que abrange, portanto, suas condições materiais de vida (Braslavsky, 1986). Em razão do espaço limitado do presente capítulo, será dado destaque às considerações acerca da personalidade, uma vez que esse tema foi reconhecido como um dos mais importantes para o estudo do adoecimento mental e dada a extensão de suas investigações, tornando-o mais relevante para esta apresentação da Patopsicologia Experimental.

Diante de tais considerações, a investigação das alterações da personalidade denota o aspecto mais elaborado nos estudos de Zeigarnik, o que permite encaminhamentos interessantes para o estudo dos transtornos mentais sob a ótica do materialismo histórico e dialético. Conforme Zeigarnik (1979), em Leontiev e S. L. Rubinstein, a personalidade é produto do desenvolvimento histórico, do desenvolvimento de relações entre o homem e a sociedade, entre o sujeito e o mundo humano, dada pela apropriação da experiência humana. Nesse sentido, a personalidade forma-se e manifesta-se na atividade, sendo que as necessidades dos homens, materiais e espirituais, refletem sua relação com o mundo.

A personalidade representa o nível superior e mais complexo da regulação psicológica e participa de maneira ativa em formas muito diversas da regulação do comportamento, as quais vão desde a forma na qual se expressam os processos cognitivos concretos mediante determinadas formas de motivação, até mais complexos de autodeterminação do comportamento (Alvarez, 2003, p. 15).

Dessa maneira, a estrutura psicológica da personalidade está relacionada com o conteúdo das necessidades dos homens, com sua inclinação e características emocionais e volitivas, manifestadas em sua atividade, nos atos e nas ações, a partir de seus motivos. Devido a isso, Leontiev afirma que o processo

patológico se desdobra na personalidade e, em concordância, Zeigarnik (1979) assinala que “a doença mental lesiona com frequência a personalidade em seu conjunto, troca o sistema de suas necessidades, de suas particularidades volitivo-emocionais” (Leontiev, 1978, p. 108).

Como dito anteriormente, há uma estreita e complexa relação entre motivos e necessidades na atividade humana, ambos de natureza social, com o desenvolvimento da produção como fonte das necessidades humanas. O material patológico possibilita a análise da modificação dos motivos e necessidades, e, também, em alguns casos, seguir o processo de formação dessas alterações (Zeigarnik, 1979, 1981).

Falamos de alterações na personalidade quando, por influência da doença, se estreitam no paciente os interesses, diminuem as necessidades, quando se volta indiferente ao que antes lhe inquietava, quando suas ações perdem sua finalidade, quando seus atos se fazem ilógicos, **quando o homem deixa de regular sua conduta** e não está em condições de avaliar adequadamente suas possibilidades (Zeigarnik, 1979, p. 109, grifo nosso).

Os processos patológicos modificados devem ser analisados a partir das formas de atividade do homem, uma vez que o transtorno mental atua na personalidade do homem de forma indireta, alterando a atividade assimilada ao longo do desenvolvimento social. Portanto, no desenvolvimento patológico, a estrutura da atividade se dará de forma comprometida.

[...] enquanto no desenvolvimento normal as causas externas (a ação social, no sentido amplo da palavra) conduzem a um reflexo adequado da realidade, a enfermidade cria condições especiais para o desenvolvimento dos processos psíquicos, os quais, pelo contrário, conduzem a um reflexo alterado da realidade e, por conseguinte, à formação e reforço de uma atitude alterada diante do mundo, à aparição de características patológicas na personalidade (Zeigarnik, 1981, p. 194-195).

Desse modo, assim como no desenvolvimento normal, na ontogenia, a alteração psicológica da personalidade, de sua autoconsciência, realiza-se na atividade prática do sujeito, “na reestruturação de suas relações reais, neste caso sob a influência de uma interpretação delirante de seu estado, desenvolvida com a autopercepção e que se refere ao lugar que ocupa a pessoa entre as demais pessoas” (Zeigarnik, 1981, p. 51).

A atividade e a alteração patológica dos motivos e necessidades são o cerne explicativo das análises psicológicas das patologias mentais, mas, nas investigações de Zeigarnik, duas outras alterações da personalidade também são destacadas: na formação de significados e no autocontrole do comportamento. Entretanto, daremos destaque apenas à alteração nos motivos e necessidades, devido aos limites do capítulo.

Na alteração do processo de mediação e no ordenamento dos motivos, encontram-se dois problemas: a formação de uma necessidade nova direcionada pela via patológica e a alteração na estrutura hierárquica dos motivos na atividade humana. Desse modo, encontram-se, por exemplo, no homem adoecido, o enfraquecimento dos interesses, os comportamentos sem intenções e a dificuldade em controlar o comportamento, ou seja, os conteúdos das necessidades e dos motivos ficam mais imediatos, diretos, não pertencentes à esfera consciente, levando-o à impulsividade. Nesse sentido, somente “quando a necessidade tem caráter mediato (a mediação consiste em um objetivo conscientemente estabelecido) pode ser dirigida conscientemente por parte do homem” (Zeigarnik, 1981, p. 160).

De acordo com a autora, a análise das necessidades pode ser realizada pela descoberta de seu conteúdo concreto, que, no desenvolvimento despregado da objetividade, dado por vias patológicas, passa pela troca do sistema das necessidades. Portanto, a transformação das necessidades se dá como resultado da mudança e ampliação no âmbito dos objetos que respondem às necessidades e dos meios que o homem dispõe e cria para a satisfação de cada uma delas, levando ao desenvolvimento e criação de novas necessidades. Como afirmado por Leontiev (1978), as necessidades estimulam e dirigem a atividade somente se forem objetivas, quando não o são, podem se tornar patológicas. A citação a seguir esclarece essa consideração acerca da necessidade patológica.

[...] a alteração da personalidade não consiste na liberação das necessidades biológicas [...], mas na decomposição da estrutura das necessidades formadas no transcurso da vida. A degradação da personalidade consiste em que se altera a estrutura da própria necessidade condicionada socialmente: converte-se em menos mediata, menos assimilada, perde-se a estrutura hierárquica dos motivos, modifica-se sua função significadora, desaparecem os motivos a longo prazo (Zeigarnik, 1981, p. 200).

Por sua vez, a estrutura hierárquica dos motivos forma-se na base do motivo predominante na atividade humana concreta, que a organiza, o que proporciona ao comportamento um sentido determinado, o sentido pessoal da atividade. Portanto, diante de muitos motivos, aquele predominante possibilita a mediação e a hierarquia dos motivos, isto é, os motivos “formam unidades relativamente independentes da vida da personalidade, e eles podem ser menores ou maiores, estar separados uns dos outros ou apresentarem-se dentro de uma esfera motivacional única” (Leontiev, 1978, p. 171).

Leontiev (1978) afirma que a manutenção estável da personalidade e das atividades dos homens no mundo é a característica principal da hierarquia dos motivos. Zeigarnik (1981) recorre a essa hierarquia para explicar a relativa estabilidade de toda a personalidade, dos interesses, dos valores e comportamentos dos homens. Na patologia mental, a modificação dessa esfera motivadora conduz à alteração dos pontos de vista, dos conceitos, dos interesses e valores da personalidade, à confusão e desestruturação da atividade do homem.

Essas considerações ficam mais claras com o exemplo dado por Zeigarnik sobre as alterações patológicas

que surgem do alcoolismo, com a ocorrência da degradação da personalidade. Primeiramente, ocorre o declínio na esfera da necessidade e dos motivos, com a destruição dos estabelecidos anteriores à doença, o que reduz o círculo de interesses, com poucas mudanças nos processos cognitivos. A autora explica de forma pormenorizada esse processo no alcoolismo, que será sintetizado a seguir (Zeigarnik, 1981)⁴³:

- 1) **Formação de uma necessidade modificada de forma patológica:** inicialmente, o uso de álcool se dá por outras causas (comemoração, estar com os amigos), já que não é uma necessidade natural. Nas primeiras vezes, o uso de álcool vem acompanhado de um estado de ânimo elevado e ativo, ou possiblita, para alguns, o contato com as outras pessoas. Depois, pode ocorrer o desejo de experimentar o álcool fora dessas situações, para atingir esse estado de ânimo pela utilização da bebida. Esse desejo se converte em motivo independente, estimulando uma atividade independente, na qual a necessidade nova é o álcool (antes era a festa, encontrar os amigos). Dessa maneira, a utilização do álcool direciona para um determinado sentido pessoal a atividade humana, na formação da necessidade patológica. Em contrapartida, o que é dado socialmente já não interfere nas condutas desse homem, uma vez que os “problemas e necessidades da sociedade, organizadas em um só sistema e encarnadas em determinadas normas morais, deixam de ser para nossos doentes motivos e organizadores do comportamento” (Zeigarnik, 1981, p. 160).
- 2) **Destrução da hierarquia de motivos:** No alcoolismo, o álcool converte-se em sentido da vida, na constituição de uma hierarquia nova, na gradual alteração da anterior à enfermidade, com suas necessidades, motivos e valores. A personalidade fica inadequada às relações por conta do uso de álcool, pela perda das antigas relações sociais como eram, naquelas necessidades e motivos, assim como há uma deterioração no campo profissional, não por um decréscimo intelectual, mas pela alteração dos motivos pessoais.

Nas palavras da autora, a “alteração da hierarquia e mediação dos motivos significa a perda da complexa organização da atividade humana. A atividade perde seu traço especificamente humano: de motivada se converte em impulsiva” (Zeigarnik, 1981, p. 161). Entende-se como o álcool passa a dominar, como necessidade, toda a conduta do homem, no desaparecimento dos motivos mais prolongados e que incitavam sua atividade.

Tem-se, no exemplo do alcoolismo, que o processo pode se dar, inicialmente, com o uso da bebida quando se está em um grupo de amigos, como modo de confraternização, e, depois, a relação com a bebida muda, tomando lugar na resolução de algum problema ou na tentativa de evitar algum conflito. De forma geral, há uma desintegração da hierarquia de motivos e da sua vinculação concreta com as necessidades. As ações passam a ser dirigidas para o oposto das necessidades, o que leva a não satisfação das mesmas e ao não alcance dos fins, com uma ruptura entre os motivos, o planejamento das ações, seu encadeamento e a efetivação final do ciclo da atividade. Portanto, a estrutura da atividade fica comprometida em sua totalidade. O álcool passa a ser central e organizador das atividades do sujeito e não mais uma ação regida por seus motivos conscientes, sendo impossível para o sujeito agir sem a presença da bebida alcoólica.

Ainda, Zeigarnik *apud* Golder, 1986) expõe essa estreita relação entre os motivos e a personalidade ao tratar, especificamente, da possibilidade de aparição de estados neuróticos no sujeito. A autora estabelece a dependência do desenvolvimento patológico em relação às condições concretas de vida do sujeito, tal como vemos na seguinte citação:

[...] o conflito que pode chegar ao nível de um emergente neurótico, é, talvez, o patrimônio mais evidente de uma sociedade muito complexa; complexidade que se pode visualizar através da estruturação da personalidade, através de situações estressantes, níveis altos de competitividade, anseios não concretizados ou frustrados, etc (Zeigarnik *apud* Golder, 1986, p. 103).

Para a autora, há situações geradoras de conflitos que em alguns sujeitos levam a sintomas neuróticos, em outros não, dependendo das condições de vida e de como elas interferem na estrutura da atividade do sujeito, em sua motivação e, consequentemente, comprometem a personalidade e a saúde mental do sujeito. Essa relação entre os motivos, subordinados a uma estrutura concreta de vida, e o comprometimento patológico se dá pela diretividade dos motivos na atividade do sujeito (chamada de ação), assimilada com o desenvolvimento social do homem, em que “quanto mais elevados são os motivos que conduzem à ação, menores serão as possibilidades de aparição dos estados neuróticos” (Zeigarnik *apud* Golder, 1986, p. 103-104).

Dante dos fundamentos expostos, para fins de síntese, é possível afirmar que as elaborações teóricas e metodológicas da Patopsicologia Experimental permitem a explicação e a criação de estratégias de intervenção ante o processo de sofrimento e adoecimento mental. A citação a seguir imprime as considerações trazidas até então, que marcam o início do estudo dessa disciplina psicológica, com profícios estudos futuros.

Podemos falar de uma modificação patológica da personalidade quando sob a influência da enfermidade diminuem os interesses da pessoa, diminuem suas necessidades, quando permanece indiferente diante de coisas que antes a inquietavam, quando seus atos não tem objetivo, as ações não são mediadas, quando a pessoa deixa de regular seu comportamento, não pode valorizar adequadamente suas capacidades, quando se modifica sua atitude consigo mesmo e com o mundo que o rodeia. Esta atitude modificada é indicadora do campo da personalidade (Zeigarnik, 1981, p. 29).

Dessa maneira, diante do exposto, podemos elencar alguns fatos pelos quais o desenvolvimento anormal se expressa psicologicamente, tais como a formação de necessidades e motivos patológicos; a mudança da estrutura e hierarquia de motivos; a quebra do sentido, da definição e do alcance das metas; as críticas pessoais e a dificuldade na autorregulação do comportamento, que implicam o adoecimento psíquico como entendido neste e nos próximos capítulos. Segundo a autora supracitada, em algumas doenças mentais, são cada vez menos ativas as necessidades e motivos requeridos para a realização completa de uma atividade organizada, tornando-se determinantes as necessidades que podem ser satisfeitas com atos que não precisam de muita mediação e cuja estrutura envolve as paixões (no alcoolismo e na drogadição, por exemplo).

Em outros casos, aparecem, em primeiro plano e de formas modificadas, as propriedades da atividade psíquica que garantem a regulação do comportamento e do objetivo (com o exemplo de doentes com lesões cerebrais, como os que as possuem no lobo frontal). Tais fatores levam à diminuição da capacidade de trabalho, da capacidade mental, modificações na personalidade e ao adoecimento psíquico, como expusemos anteriormente, que, quando estudadas em termos da patologia da personalidade, podem contribuir também para a análise da estrutura da personalidade normal (Zeigarnik, 1981).

Considerações Finais

As considerações expostas até aqui permitem pensar em muitos problemas teóricos e práticos da Psicologia, assim como em contribuições da Patopsicologia Experimental para a resolução de problemas, especialmente, na área da saúde mental. Esses direcionamentos serão contemplados, mesmo que de forma sucinta, para que sejam traçadas algumas possibilidades, a partir do posicionamento da Psicologia Histórico-Cultural, na atuação com pessoas em sofrimento e adoecimento mental.

Zeigarnik (1981) ressalta três aspectos mais relevantes para a Psicologia Geral. O primeiro refere-se à aproximação com a Teoria da Atividade, segundo a qual os processos mentais devem ser vistos como atividade e, portanto, leva-se em conta o papel desempenhado pelo componente motivador (pessoal) na estrutura dos processos psíquicos. A partir desse pressuposto, a autora afirma que, no transtorno mental, ocorre o deslocamento do motivo e outras manifestações da atividade, o que demonstra um fato de capital importância: "que todos nossos processos são distintas formas de atividade, mediadas e com motivação pessoal" (Zeigarnik, 1981, p. 194).

O segundo aspecto levantado por Zeigarnik (1981) refere-se ao problema da relação entre o biológico e o psicológico no desenvolvimento do homem. Conforme a autora, os dois âmbitos participam da formação patológica na conduta do homem, sendo que as particularidades biológicas da doença não consistem em causa direta das alterações nos processos psíquicos. Portanto, o fator biológico modifica o modo do desenvolvimento dos processos psíquicos, mas está submetido, primeiramente, às leis sociais e psicológicas. Nesse sentido, as propriedades herdadas biologicamente, necessárias para a formação das funções psíquicas, desenvolvem-se a partir da apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pela humanidade, dada na relação com outras pessoas, condição principal para a formação das funções psicológicas superiores e da própria personalidade.

O terceiro ponto abordado por Zeigarnik, acerca da contribuição da Patopsicologia Experimental para a Psicologia Geral, diz respeito à relação entre o desenvolvimento e a desintegração do psiquismo. Busca-se compreender que ambos processos fornecem explicações acerca do desenvolvimento humano, que, no transtorno mental, envolve diversos tipos de processos psíquicos patológicos que conduzem a distintos quadros qualitativos de desintegração e mostram como se dão os processos psíquicos e os caminhos de suas alterações (Zeigarnik, 1981). Esse aspecto é regido pela lei sócio-histórica no lugar da evolutivo-biológica no desenvolvimento humano. Segundo a autora, esse importante ponto pode fornecer elementos na luta contra as tendências biologicistas no campo da Psiquiatria e da Psicologia, além de oferecer material para a qualificação e análise das alterações patológicas dos processos mentais (Zeigarnik, 1979).

Por fim, é válido indicar alguns pontos da teoria vigotskiana nos quais Zeigarnik se apoia em suas investigações patopsicológicas. Importam, nesse sentido, a compensação cultural e a concepção de desenvolvimento. Os princípios da compensação cultural pressupõem a abertura de novos caminhos para o desenvolvimento diante do que está comprometido patologicamente. Por sua vez, segundo os princípios da zona de desenvolvimento real e próximo, há a defesa de que mais importante do que o que sujeito realiza sozinho no momento da experimentação e na sua atividade cotidiana é o que ele pode vir a fazer com a ajuda de outra pessoa, visando suas potencialidades e caminhos para o desenvolvimento e superação da condição patológica.

Esses aspectos, tratados na Patopsicologia Experimental, confirmam a importância dos processos de mediação para o desenvolvimento dos processos psíquicos, assim como dos processos de autorregulação e domínio da própria conduta, buscados nas elaborações vigotskianas e considerados por Zeigarnik nos métodos experimentais, nos processos de diagnósticos psicológicos e na intervenção (Golder, 1986; Zeigarnik, 1979, 1981).

Golder (1986) ainda afirma que Zeigarnik dedicou-se à prática psicoterapêutica na aproximação com a teoria da personalidade que vinha desenvolvendo, baseada na Teoria da Atividade, com o tema da mediação

e autorregulação da conduta como essenciais na construção de uma concepção de personalidade e de seu desenvolvimento em um processo de psicoterapia. De acordo com Zeigarnik *apud* Golder (1986), tanto para o homem saudável quanto para o adoecido, deve-se desenvolver, nos limites de suas possibilidades, a capacidade de regular e autorregular suas condutas, motivos, desejos, ou seja, sua própria atividade.

Esses são pontos de extrema importância que lançam novas perspectivas e formas de atuação no campo da saúde mental na atualidade, no âmbito das políticas públicas e para a criação de procedimentos de avaliação e diagnóstico clínico que contribuem para a atuação nessa área a partir da Psicologia Histórico-Cultural. A Patopsicologia Experimental trabalha, portanto, com o homem doente em sua totalidade, dando atenção à sua personalidade, às suas vivências, necessidades, não se restringindo ao organismo doente, com seus sintomas e quadros clínicos. Essa consideração se fará ainda mais justificada a partir da leitura dos próximos capítulos, que trarão, por exemplo, discussões acerca do adoecimento psíquico do professor, do alcoolismo e da esquizofrenia, formas do desenvolvimento anormal que o presente livro se dispõe a expor e discutir juntamente ao leitor.

Como visto, para a Patopsicologia Experimental, no transtorno mental há a criação de necessidades patológicas e a alteração da hierarquia de motivos a partir de uma conduta patológica da atividade humana que, tendo sua estrutura alterada, leva a outros comprometimentos psicológicos, especialmente no que tange à personalidade. Por tomar o desenvolvimento humano como um processo relacionado à vida material e social, comprehende-se que o aprofundamento nos estudos da obra de Zeigarnik, ainda pouco conhecida no Brasil, pode contribuir para a explicação do adoecimento psíquico em condições patogênicas de educação e de trabalho atreladas às relações de classe e de produção capitalistas, no caso do atual contexto histórico. Nesse sentido, espera-se estabelecer uma base sólida para uma atuação em saúde mental pautada no comprometimento ético e político, atenta para as condições sociais patogênicas, buscando formas para transformá-las no âmbito individual e coletivo de trabalho, superando explicações reducionistas e a-históricas que buscam adaptar o sujeito adoecido a uma realidade que não promove as condições necessárias para o desenvolvimento normal e a emancipação humana.

Referências

- ALVAREZ, A. A. Alteraciones de la personalidad. **Psicología em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 14, p. 13-24, 2003. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/180/190>. Acesso em: 03 dez. 2012.
- BRASLAVSKY, B. P. Prefácio. In: GOLDER, M. **Reportajes contemporaneos a la psicología soviética**. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1986. p. 9-13.
- CASTAÑEDA, M. J. M. Em torno a la definición de la categoría personalidad. In: CASTAÑEDA, M. J. M. (org). **Psicología de la personalidad**: selección de lecturas. Habana: Editorial Pueblo e Educación, 2007. p. 01-06.
- GOLDER, M. Entrevista com B. V. Zeigarnik. In: GOLDER, M. (org). **Reportajes contemporaneos a la psicología soviética**. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1986. p. 72-112.
- LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 341-354.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Lingagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.
- LURIA, A. R. Foreword. In: ZEIGARNIK, B. V. **The pathology of thinking**. New York: Consultants Bureau, 1965. p. VII-XIII.
- LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.
- NIKOLAEVA, V. B. W. Zeigarnik and Pathopsychology. **Psychology in Russian**: State of the Art, v. 4, 2011, 176-192. Disponível em: http://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2011/10_2011_nikolaeva.pdf. Acesso em: 02 nov. 2012.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2010.
- RUÍZ, L. O. B. W. Zeigarnik y la Patopsicología. In: ZEIGARNIK, B. V. **Introducción a la patopsicología**. La Habana: Científico Técnica, 1969/1979. p. 01-08.
- VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. **Vygotsky**: uma síntese. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- ZEIGARNIK, B. V. **The pathology of thinking**. New York: Consultants Bureau, 1965.
- ZEIGARNIK, B. V. **Experimental abnormal psychology**. New York-London: Plenum Press, 1972.
- ZEIGARNIK, B. V. **Introducción a la patopsicología**. La Habana: Científico Técnica, 1979.
- ZEIGARNIK, B. V. **Psicopatología**. Madrid: Akal Editor, 1976/1981.
- ZEIGARNIK, B. V.; LURIA, A. R.; POLYAKOV, Y. F. On the use of psychological tests in clinical practice in the U.S.S.R.

Intelligence, v. 1, 1977, p. 82-93.

38 Este trabalho é resultante da dissertação de mestrado intitulada *Compreensão do adoecimento psíquico: de L. S. Vigotski à Patopsicologia Experimental de Bluma V. Zeigarnik*, defendida em 2014. Retirado pela autora.

39 Vários conceitos são utilizados, no âmbito da saúde mental, para retratar os processos que indicam alterações na vida e atividade psíquica do ser humano, tendo em vista que a terminologia está implicada em condições históricas que levaram a sua constituição. No presente livro, aparece o uso do termo “sofrimento psíquico”, mas, com muita frequência, também é utilizado o termo “adoecimento psíquico” que, inicialmente, pode remeter a uma lógica biomédica. No entanto, é necessário assinalar que aqui é entendido como uma condição mais comprometida no que se refere à atividade e vida dos homens, com base em um entendimento a partir de determinantes históricos, sociais e singulares da pessoa, essa, um ser social. Em outros momentos do livro, também são feitas essas ressalvas, assim como, por exemplo, na introdução e no capítulo XI.

40 Termo utilizado pelos referidos autores.

41 Nas obras consultadas de Zeigarnik (1962/1965, 1969/1979, 1976/1981), é utilizada a expressão ‘alterações patológicas dos diferentes processos psicológicos’. Há, também, nas traduções para o espanhol e inglês, a utilização maciça do termo ‘doença mental’, o que era muito utilizado anteriormente. Nesses casos, optamos pelo uso do termo ‘adoecimento psíquico’, com a necessária justificativa presente na nota de rodapé 39.

42 Vide nota de rodapé 41.

43 Sobre a questão específica do alcoolismo, ver o capítulo X, denominado “O alcoolismo na sociedade capitalista: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”.

Capítulo IX

A ALIENAÇÃO E A PATOPSICOLOGIA COMO CATEGORIAS PARA A COMPREENSÃO DO ADOECIMENTO PSÍQUICO OCUPACIONAL

Flávia Gonçalves da Silva

Introdução

Há muito tempo, as ciências sociais de vertente marxista, ou que se inspiram nessa concepção epistemológica, veem a alienação⁴⁴ como uma categoria importante para explicar a forma como a sociedade capitalista consegue mascarar a realidade, ou apresentá-la de forma parcial ao indivíduo, de tal modo a manter a ordem social e econômica vigente.

Marx (1978) entende que a alienação é um fenômeno da consciência, construído pelo modo de vida do indivíduo num dado momento histórico. As correntes críticas da psicologia, de modo geral, e a vertente marxista dessa ciência, em particular, concebem a alienação como uma das categorias centrais para explicar o processo de formação de consciência social. A formação desta cria condições para que a realidade possa ser modificada, ao mesmo tempo em que a consciência social depende das condições da realidade para que possa ser construída.

No Brasil, a psicologia social foi uma das áreas que mais estudou e desenvolveu intervenções tendo a alienação como uma categoria importante, especialmente a partir da publicação da obra *Psicologia social: o homem em movimento*, em 1984, que tem Silvia Lane como uma das organizadoras. Lane foi uma das precursoras da construção de uma psicologia social que atendesse as características da população brasileira e dos demais países da América Latina de forma crítica.

Na referida obra, Lane (1984), considerando a especificidade da psicologia, busca formas de compreender o processo de construção da consciência alienada, enfatizando a necessidade de comprehendê-la por meio de pesquisas para desenvolver estratégias de intervenção para superá-la, mas tal produção não traz elementos muito diferentes daqueles expostos pelo próprio Marx. No texto 'Consciência/alienação': 'a ideologia no nível individual', Lane cita as categorias atividade, consciência e personalidade, desenvolvidas por Leontiev, destacando a importância da linguagem como meio de apreender a realidade subjetiva, e, consequentemente, como a alienação é constitutiva do indivíduo, mas pouco explora o que autor soviético discute sobre esse processo, bem como não relaciona as proposições do autor soviético para uma melhor compreensão da alienação.

No entanto, num momento em que as concepções idealistas de psicologia eram mais hegemônicas do que na atualidade e a psicologia marxista ainda era incipiente no Brasil, afirmações como "[...] a necessidade de pesquisar as *representações* (linguagem-pensamento) juntamente com as *ações* de um indivíduo, para se chegar ao conhecimento de seu nível de consciência/alienação num dado momento" (Lane, 1984, p. 44, grifo do autor) direcionaram estudos e intervenções na psicologia considerando a construção histórica do indivíduo, as peculiaridades do modo de produção capitalista e a centralidade da atividade na constituição do psiquismo.

Dois outros autores merecem destaque, pois propiciaram reflexões importantes sobre a alienação na psicologia e contribuíram para a produção dos autores brasileiros, especialmente do grupo coordenado por Lane: o argentino Alberto Merani e o francês Lucien Sèvre. Merani, um pouco mais de uma década antes da publicação do 'Homem em movimento', publica 'Psicologia e alienação', obra em que expõe de forma direta como a ciência psicológica se colocou a serviço da sociedade capitalista como instrumento para promover a alienação, e defende a necessidade da psicologia se rever e se colocar como meio, junto com outras ciências e estruturas sociais, que propicie o desenvolvimento humano rumo à liberdade. Merani afirma que: Trata-se de saber se devemos aceitar a liberdade ou a submissão de nossa conduta em face das coisas que estruturam a mente humana no atual momento histórico. Queremos saber se a psicologia, centrada como está na prática de sistemas alienantes, desvirtua ou não o próprio princípio do saber, isto é, se a psicologia como conjunção de ciência e filosofia, está alienada ou não e até que ponto se converteu em "máscara" da tecnologia (Merani, 1972, p. 81).

O francês Lucien Sèvre já na década de 1960 publica uma obra mais elaborada a partir do marxismo, construindo uma teoria da personalidade (Marxismo e teoria da personalidade) em que a categoria alienação aparece como essencial. Para Sèvre (1979, p. 427, grifo nosso), "a personalidade é um sistema complexo de actos [ou atividade na concepção leonteviana], e a especificidade de um acto está em produzir socialmente algo". A análise que Sèvre faz sobre a função da atividade, necessidades e motivos é, de modo geral, semelhante às proposições de Leontiev, que serão apresentadas posteriormente no presente texto.

Sèvre (1979) afirma que quanto mais complexas e diversificadas forem as atividades do indivíduo, em especial as concretas, mais sua personalidade se desenvolve, de forma cada vez mais plena. No entanto, se as atividades abstratas⁴⁵ forem as predominantes na vida do indivíduo, mais sua personalidade incorre em fragmentações, alienando-se em relação ao gênero humano.

Numa sociedade capitalista, em que a alienação promove o não reconhecimento do indivíduo em relação a si e às produções da própria humanidade, consequência do trabalho alienado, esta passa a ser constitutivo da construção da personalidade, bem como das necessidades criadas na história social que podem ser alienadas.

O objetivo aqui não é expor de forma exaustiva como a categoria alienação foi abordada na obra dos autores anteriormente citados, mas apontar, em linhas gerais, como a alienação é uma categoria importante para a psicologia marxista. Essas produções, bem como outras, orientaram muitos estudos e intervenções, nas mais diferentes áreas de atuação da psicologia, notadamente na social, escolar e educacional, saúde e trabalho, que visavam à transformação da consciência, para minimizar/romper com a alienação e promover melhor desenvolvimento do indivíduo. Essas produções, bem como outras, orientaram muitos estudos e intervenções que visavam à transformação da consciência, para minimizar/romper com a alienação e promover melhor desenvolvimento do indivíduo nas mais diferentes áreas de atuação na psicologia, notadamente na social, escolar e educacional, saúde e trabalho.

No trabalho, a psicologia promoveu intervenções e estudos sobre como a atividade laboral promove alienação, desumanizando cada vez mais o indivíduo, e como é possível desenvolver estratégias de enfrentamento e rompimento dessa condição, por meio de movimentos sociais e sindicais, considerando a dialética indivíduo-sociedade.

No entanto, poucos estudos no campo da psicologia marxista relacionam de forma direta a alienação ao processo de adoecimento do trabalhador, e como esta ocasiona tal processo. A defesa que é feita neste texto é que, com fundamento no marxismo e na psicologia histórico-cultural, que é uma das vertentes marxistas da psicologia, o ponto de partida para a investigação do sofrimento e/ou adoecimento ocupacional é a alienação da atividade de trabalho. Assim, deve-se estudar as condições para a sua execução, a estrutura dessa atividade e a relação da atividade profissional com o desenvolvimento do psiquismo num determinado momento, considerando os mecanismos e tipos de alienação existentes no e para o indivíduo.

Além de ter como ponto de partida a alienação e uma concepção de psiquismo construído sócio-historicamente, como já foi tratado em capítulos anteriores, é necessário ter uma compreensão de que o adoecimento também é construído em determinadas condições sociais, e a explicação do seu processo de desenvolvimento deve considerar os aspectos anteriormente citados. Apesar de muitos autores na psicologia, que pesquisam ou atuam em situações em que o adoecimento psíquico está posto, partilharem das concepções acima apontadas, inclusive aqueles que adotam a psicologia histórico-cultural, não encontravam, pelo menos até o início do século XXI⁴⁶, uma teoria que explicasse o desenvolvimento patológico no psiquismo, como ele pode ocasionar uma nova reorganização deste e, consequentemente, quais as possibilidades para revertê-lo ou minimizá-lo, propiciando a autonomia do indivíduo.

Zeigarnik (1981), a partir das concepções de Vigotski, Leontiev e Luria, desenvolve uma teoria sobre o processo de adoecimento psíquico, denominado de patopsicologia, que foi abordado no capítulo anterior 'O entendimento do sofrimento e adoecimento psíquico a partir da Patopsicologia experimental'. A concepção de Zeigarnik possibilita a compreensão do processo de adoecimento psíquico como desintegração do psiquismo, uma forma peculiar no processo de desenvolvimento psicológico. A desintegração psíquica, na compreensão da autora supracitada, não desconsidera os aspectos biológicos, mas parte da premissa de que tal processo depende diretamente da atividade, que na concepção de Leontiev é a principal categoria de análise do psiquismo, como foi discutido em vários outros capítulos desse livro. O presente capítulo irá abordar o adoecimento psíquico decorrente do trabalho a partir da patopsicologia, entendendo a alienação como processo constitutivo e inicial da desintegração do psiquismo.

Alienação e Patopsicologia: Categorias Essenciais para a Compreensão do Adoecimento Psíquico

No momento de intensa reestruturação produtiva do capital, cada vez mais os trabalhadores, das mais diferentes categorias, estão adoecendo. A reestruturação produtiva é decorrente do modelo toyotista, que tem como pressuposto "[...] produzir o que o mercado demandar, no momento e na quantidade que o mercado solicitar" (Heloani, 2003, p. 132). Para garantir tal objetivo, o modelo toyotista pressupõe a flexibilidade do trabalhador para se adaptar às constantes mudanças tecnológicas do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências; a terceirização de serviços, principalmente pelas empresas de médio e grande porte; número reduzido de funcionários, o que aumenta a competitividade ao mesmo tempo em que há exigência de maior produção e a automação de alguns setores (Alves, 2002). Além disso, observa-se o enfraquecimento das relações de trabalho, o individualismo, a indiferença pelo outro, raiva quando o colega adoece, pois há sobrecarga de trabalho, pacto do silêncio coletivo quanto às mazelas do processo de trabalho, incluindo quando há assédio moral.

Quando o adoecimento compromete o rendimento do indivíduo em sua atividade ocupacional, o sofrimento psíquico pode ser ainda maior, pois é por meio dessa atividade que o trabalhador consegue sobreviver (salário) e, na maioria das vezes, ele é responsabilizado por seu comprometimento, pois presume-se que é o trabalhador que opta por não usar os equipamentos de segurança, que é ganancioso e trabalha demais para ganhar hora extra, que não tem competência, não desenvolve flexibilidade, não teve formação

profissional adequada, é resistente a mudanças, o que o impede de se adaptar à realidade.

No caso de um transtorno psíquico isso pode agravar-se ainda mais, pois muitos consideram que patologias dessa natureza são 'frescura' ou 'fraqueza' do indivíduo, que não justificam suficientemente o comprometimento do rendimento nem mesmo sua ausência em determinadas situações. No entanto, entende-se que o adoecimento é decorrente de condições desgastantes e degradantes, o que evidencia, no mínimo, a necessidade de o indivíduo se esquivar por completo dessas situações ou de essas serem radicalmente modificadas.

Mas como ocorre o processo de adoecimento psíquico a partir de tais condições? Quais os mecanismos que a sociedade capitalista usa para afetar o indivíduo no íntimo de sua singularidade? O começo de tudo é a vida cotidiana, aquela que se vive diariamente, normatizada e padronizada, de determinados modos, sequência, com hora e dia marcados. A vida cotidiana se refere às atividades e ações que o indivíduo executa sem saber bem sua gênese e desenvolvimento, é a esfera da vida que lhe permite a praticidade, o 'modus operandi'. A organização do trabalho, da vida pessoal, do lazer está na vida cotidiana, de forma heterogênea e hierárquica. Para Heller, autora húngara, a vida cotidiana é fundamental para o processo de desenvolvimento do indivíduo, é "adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade" (Heller, 1972, p. 18).

O espontaneísmo, o pragmatismo e a ultrageneralização são alguns aspectos da cotidianidade e permitem ao indivíduo se objetivar e se apropriar da realidade de forma que ele possa expressar seus sentimentos, habilidades, capacidades, sentidos e significados (Heller, 1972). No entanto, justamente por essas características da cotidianidade, nessa esfera há a unidade imediata entre pensamento e ação, que impossibilita a elevação do pensamento ao plano teórico. Isso não torna a vida cotidiana negativa para o processo de desenvolvimento do indivíduo; ela é imprescindível para a vida dele e da própria sociedade. Mas quando as características da cotidianidade se cristalizam e absolutizam de tal modo a impedir o indivíduo de compreender a realidade para além do que lhe é imediatamente perceptível, de pensar teoricamente sobre ela e sobre si mesmo, tem-se a vida cotidiana alienada. Ressalta-se que a vida cotidiana não é necessariamente alienada, mas, por suas características, é a esfera da vida mais propensa a alienação (Heller, 1972).

Nas relações de trabalho, é a cotidianidade alienada que promove a naturalização das condições historicamente construídas, que levam o trabalhador a cumprir sua função do modo que é considerado correto, concebido como a verdadeira e única forma de cumprir/executar o trabalho. Levam o trabalhador a cumprir sua função do modo que é considerado correto; portanto, é concebido como verdadeira e única forma de cumprir/executar o trabalho. O cotidiano alienado na dimensão do trabalho também leva atividades e ações a terem uma determinada sequência, tempo e formas de execução, não sendo possível fazer de outro modo ou em outro tempo, especialmente se afetar de forma negativa a produção. As consequências dessa forma alienada do cotidiano são evidenciadas, por exemplo, de maneira bem explícita, nos quadros de adoecimento do trabalhador por Distúrbios Osteoarticulares Relacionados ao Trabalho (DORT), em que a repetição de um movimento ocasiona comprometimento nos membros inferiores e/ou superiores e articulações.

Alienação é entendida como estranhamento entre o indivíduo e o produto de sua atividade, seu processo ou o estranhamento de si mesmo, de tal modo que o impede de reconhecer-se nessas dimensões. Em 1844 Marx descreve e explica como a alienação promove o distanciamento das produções humano-genéricas, que empobrece seu corpo inorgânico (as produções históricas da humanidade que promovem o desenvolvimento do humano), sendo o trabalho apenas uma forma de satisfação de suas necessidades, geralmente pobres e alienadas. Na atualidade isso pode ser exemplificado pelo predomínio do ter (ter competência, flexibilidade, determinados objetos, de fabricantes específicos, etc.) para um indivíduo ser reconhecido socialmente em determinados grupos ou classes sociais.

Marx descreve e analisa como a satisfação e a realização dessas necessidades ocorrem no modo de produção capitalista, especialmente em 'O capital', de 1867. Enquanto nos 'Manuscritos' o ponto de partida da análise é o trabalho alienado, em 'O capital', é a mercadoria. Mas a análise da mercadoria é feita a partir de sua dupla característica - valor de uso e valor de troca, que implica, necessariamente, a investigação do duplo caráter do trabalho: o trabalho concreto e trabalho abstrato (Sève, 1990).

A alienação, em 'O capital', se manifesta na abstração das características essenciais do trabalho concreto para haver um equivalente entre venda e compra da força de trabalho, equivalente esse que é comum a qualquer relação mercantil capitalista. Quando as peculiaridades são abstraídas da força de trabalho, esta torna-se um objeto passível de troca, e, como o possuidor da força de trabalho não pode ser dela destituído, ele também se torna objeto.

Tem-se nesse processo de equivalência duas mercadorias: os produtos da força de trabalho e a própria força de trabalho, ou seja, o próprio trabalhador. Como não é evidente, ou seja, não se revela na vida cotidiana, a relação entre as mercadorias se manifesta de forma misteriosa, impossibilitando ao trabalhador compreender essas relações que o afetam diretamente, tanto de forma objetiva (por não conseguir atender as necessidades criadas nessa relação e em outras) quanto subjetiva (a não satisfação das diferentes necessidades o mortifica, faz com que se sinta cansado física e mentalmente, como Marx já havia descrito em 1844).

Dessa forma:

O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho, como características objetivas dos próprios produtos do trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. Por meio desse quiproquó os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas físicas e metafísicas ou sociais (Marx, 1985, p. 71).

Essa relação fantasmagórica entre os trabalhadores e as mercadorias Marx (1985) denominou de fetichismo. O fetichismo é justamente a conversão de relações sociais entre pessoas em relações sociais entre coisas, e essa conversão é mediada pela produção de valores de uso e troca, que ocorre pela dupla dimensão do trabalho. Todas as estratégias utilizadas no capitalismo para intensificar a força de trabalho acabam afetando diretamente o trabalhador individual, tornando-o fragmentado, apenas uma peça necessária na grande engrenagem que move o capital.

O fetichismo, ou reificação, é uma forma como a alienação se manifesta no capitalismo no processo de produção de mercadorias. Desse modo, todo fetichismo é alienação, mas nem toda alienação tem o caráter fetichista. A alienação surge e permanece enquanto houver a propriedade privada do excedente econômico, e isso é anterior ao capitalismo.

No fetichismo, o processo de coisificação entre o homem e o produto de seu trabalho e entre os próprios homens, os levam a coisificarem suas relações com a humanidade, com as características do gênero humano. Atividades que poderiam promover maior humanização, como aquelas relacionadas à arte, educação, esportes, lazer, entre outras, acabam sendo reificadas quando se tornam mercadorias, transformando-se também em instrumentos mercantilizados e fetichizados que intensificam o processo de alienação.

Mas é importante frisar que o fetichismo, a forma predominante de alienação no capitalismo, ocorre apenas na produção de mercadorias - e nem todo trabalho produz mercadorias -, somente quando há a geração e/ou valorização de mais-valia⁴⁷. O processo de gerar, valorizar a mais valia e a expropriação desta do trabalhador é o fetichismo, pois esse produto expropriado aparece como objeto independente do trabalhador e este tampouco sabe que foi ele mesmo quem o produziu.

Nessa perspectiva há diferentes tipos de alienação. Vazquez (1977) afirma que, entre os distintos tipos, há a alienação política, a religiosa e a ideológica, em que os diferentes objetos (Estado, Deus e ideias, respectivamente) são estranhos ao indivíduo, colocando-o em contradição com o gênero humano. Claro que a alienação econômica (o fetichismo no capitalismo) faz com que as outras formas de alienação não sejam idênticas às aquelas manifestadas em modos de produção anteriores, pois é esta (a economia) que determina as demais esferas sociais.

No entanto, não se pode analisar o processo de alienação de um professor que é funcionário público, por exemplo, da mesma forma que se estuda a alienação de um operário; afinal, o primeiro usa e cria ideias, o segundo usa e cria bens materiais necessários para a reprodução social. Isto é verdade especialmente no capitalismo, em que a cisão entre trabalho intelectual e braçal é radical. O professor é pago pelo Estado com a mais valia que foi gerada e valorizada pelo operário. Essa distinção é importante para uma melhor compreensão das peculiaridades da alienação promovida no/pelo trabalho, e para que estratégias de intervenção possam ser desenvolvidas considerando-as. Mas, ao considerar o adoecimento do trabalhador, entende-se que, independentemente do tipo de trabalho e formas de exploração, a alienação pode ser o início do processo.

A alienação pode se manifestar de diferentes formas: estranhamento em relação ao produto do trabalho, ao processo do trabalho e ao próprio indivíduo. Sobre essa última, Schaff (1979) dá o exemplo da confrontação entre o que o indivíduo é e o que gostaria de ser, e, nesse confronto, o que o indivíduo é não o satisfaz, "[...] mas pelo contrário, desperta sua mais viva auto-crítica" (Schaff, 1979, p. 240). O autor prossegue a análise ressaltando que, nos casos em que o eu real e o ideal são contraditórios, o distanciamento pode fazer com que o indivíduo não respeite a si mesmo e até mesmo se auto deprecie.

Considerando o modelo de trabalhador que a reestruturação produtiva exige - flexível, competente, competitivo, colaborativo -, aquele que não se adequa sente-se culpado e é culpabilizado por seus chefes e companheiros de trabalho, já que as condições são dadas para que esse trabalhador idealizado se concretize, caso isso não ocorra, é ele quem não se adapta às novas exigências.

Outra forma de alienação em relação a si mesmo é quando o indivíduo percebe suas próprias capacidades e habilidades como algo estranho a si, por exemplo, o professor que ensina apenas e exclusivamente de acordo com as demandas pragmáticas ou o que lhe é imposto, mesmo quando tem condições objetivas e subjetivas para ir além dessas determinações. Há, ainda, a alienação em que o indivíduo perde sua própria identidade de uma forma tão extrema que desenvolve patologias psíquicas mais graves, como a esquizofrenia, ou, de uma forma mais amena, quando as ideias e os comportamentos travam luta entre si (Schaff, 1979).

No caso do trabalhador, pode-se afirmar que a esfera predominante em que a alienação é construída é a vida cotidiana, cujas características, já apontadas neste texto, dificultam ou impossibilitam ao indivíduo perceber a realidade e a si mesmo em seus determinantes. Perceber e compreender a realidade de modo parcial implica ter vínculos com ela qualitativamente mais pobres e fragmentados. No plano da consciência, esses vínculos perpassam seus conteúdos: o conteúdo sensível, os significados e sentidos. O conteúdo

sensível é o tecido material da consciência, criado por meio de representações, imagens perceptuais e sensações, graças ao funcionamento dos processos cognitivos. No entanto,

[...] este conteúdo é imediato na consciência, ele é aquilo que cria directamente a transformação da energia do estímulo exterior em facto de consciência. Mas na medida em que este componente é a base e a condição de toda a consciência, ela não exprime em si toda a especificidade da consciência (Leontiev, 1978a, p. 99).

É graças ao conteúdo sensível que a realidade se apresenta fora da consciência, como realidade objetiva e objeto de sua atividade. Entretanto, esse conteúdo sensível ganha uma nova qualidade por meio de outro conteúdo da consciência: o significado. O significado se refere a designações generalizadas e cristalizadas da realidade e tem na linguagem, consolidada na palavra, a forma que lhe garante mais estabilidade e reflete na consciência o mundo em que o sujeito está inserido. A experiência humana assimilada pelo sujeito ocorre pela apropriação de significados e do sistema de relações existente entre os objetos, que são manifestadas justamente neles (nos significados). Vale ainda ressaltar que o que o sujeito percebe não é a significação de algo, e sim esse 'algo' existente, real. Nas palavras de Leontiev (1978a, p. 95) "[...] quando eu percebo um papel percebo este papel real e não a significação "papel". Introspectivamente, a significação está geralmente ausente da minha consciência, ela refracta o percebido ou o pensado, mas ela própria não é conscientizada, não é pensada. Este fato psicológico é fundamental.

É o significado que evidencia os modos de planejar e executar a atividade humana ao longo de seu desenvolvimento ontogenético, bem como o pensamento do homem sobre a realidade que o cercava (e o cerca). Como o indivíduo vai singularizar os objetos e vivências significadas de forma peculiar se refere ao sentido pessoal. Leontiev (1978a, p. 98, grifo do autor) afirma que "o sentido pessoal traduz precisamente, a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados".

Os sentidos só podem conferir à consciência do sujeito a singularidade por serem constituídos, fundamentalmente, por emoções, afetos e sentimentos. Claro que todos os elementos constitutivos da consciência são indissociáveis, mas nos sentidos há um predomínio dessas esferas do psiquismo humano, que vão se constituindo conforme o desenvolvimento da atividade, da personalidade e da própria consciência. Por consciência, entende-se o reflexo psíquico estável da realidade concreta, o que permite a distinção pelo indivíduo das dimensões subjetiva e objetiva da vida. Importante destacar que o reflexo não é compreendido como reação natural e imediata do organismo diante de uma excitação nervosa, ou como mera transposição da esfera objetiva para a esfera subjetiva, mas sim como um mecanismo que, por meio de conceitos e significados elaborados socialmente e expressos na linguagem, permite ao indivíduo construir a realidade objetiva internamente, de modo singular.

Para Leontiev (1978a, p. 99), "[...] a estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana", ou seja, é na e pela atividade que encontramos a gênese da consciência e a possibilidade de compreender seu desenvolvimento. Apesar de a atividade, inclusive o trabalho como atividade vital, ter prioridade⁴⁸ no âmbito das categorias ontológicas, seu desenvolvimento, bem como o da linguagem, só foi possível devido ao desenvolvimento do psiquismo.

Por atividade entende-se que

[...] é uma unidade molecular, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. É um sentido mais estreito, isto é, no nível psicológico, é uma unidade de vida mediatisada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas transações e transformações internas, seu desenvolvimento (Leontiev, 1978b, p. 66-7).

Toda atividade tem um objeto que a orienta, que atende necessidades, e são estas que diferenciam uma atividade de outra. A necessidade está vinculada a um motivo, que é sempre uma necessidade objetivada, que tem a função de orientar a atividade. Na verdade, "o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo" (Leontiev, 1978b, p. 82, grifo do autor). Não há atividade sem motivo; ele pode não ser conhecido, consciente para o sujeito que executa a atividade, mas subjetivamente há um motivo que está 'objetivamente oculto' (idem) e que pode ser desvelado.

Outro aspecto estrutural da atividade são os fins dela. A relação motivos-fins foi se complexificando ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade. Para nossos ancestrais havia uma coincidência entre eles, de forma imediata, como, por exemplo, numa determinada situação de caça. Ao sentir fome (necessidade biológica) o homem busca um animal para satisfazer essa necessidade (o animal se torna o objeto de sua atividade, é o que a orienta, isto é, o motivo da atividade, que tem como fim saciar a fome). No entanto, quando há uma organização da atividade em que várias pessoas assumem funções diferentes para atingir o mesmo fim, os motivos e as finalidades não são mais coincidentes.

Na produção manufatureira, o artesão era responsável por todo o processo de produção de determinado objeto; na fábrica, há o trabalhador que vai receber a matéria prima, outro que vai prepará-la, um terceiro vai colocá-la na máquina, um quarto finalizá-la, etc. O motivo da ação de cada um desses trabalhadores está orientado para a sua atividade em si, num processo de produção que é fragmentado. Ele só consegue perceber a finalidade do seu trabalho quando conhece todo o processo de produção, que, na vida cotidiana, especialmente a alienada, lhe é oculto. Isso não significa, entretanto, que motivos e sentidos devem ser idênticos. Devido à complexidade da atividade, o motivo não tem uma existência isolada em si mesmo, sem qualquer relação com motivos de outras atividades. Segundo A. A. Leontiev (1998, p 39-40), numa atividade

há “[...] uma fusão de diferentes motivos de distintos níveis hierárquicos, dependendo, também, da escolha de um objetivo bem como do caminho de executar uma ação”. É por isso que o motivo, e consequentemente o sentido pessoal, é único entre os indivíduos, mesmo quando estão inseridos numa mesma atividade. A. A. Leontiev (1998, p. 40) ainda afirma que: “Sentido pessoal é assim individual e único desde que ele é uma fusão de sentidos pessoais, uma estrutura muitas vezes internamente contraditória e multinivelada, mas, entretanto, uma estrutura social, isto é, objetiva em termos dos componentes básicos que a formam”.

Para melhor compreender a relação dos motivos com os fins da atividade, Leontiev diferenciou-os em dois tipos: **compreendidos** e **eficazes**. Nos motivos **compreendidos**, o indivíduo comprehende as razões que deveriam orientar sua ação ou atividade como motivos, mas, por serem amplos e o resultado da ação a eles relacionados estar longe de ser alcançado, o motivo não é suficiente para levá-lo a ação. O que leva à ação são motivos que efetivamente fazem com que o sujeito execute a atividade. Esses motivos são denominados de **eficazes** e a característica desse tipo de motivo é a consciência do sujeito em relação ao fim da ação (ou fins da atividade). Por isso, uma atividade pode ser polimotivada e ter ‘sentido multifacético’ (Leontiev, 1960).

Quanto mais complexa for uma atividade⁴⁹ (ou ação), mais motivos podem estar envolvidos nela. Leontiev (1960) destaca que o fato de existirem motivos amplos (motivos **compreendidos**) não exclui a necessidade de existirem também motivos que complementem e estimulem a atividade (motivos **eficazes**), que muitas vezes podem lhe conferir um sentido.

O autor ainda aponta que, por mais complexa que seja a atividade, há sempre um motivo que é o **principal**, num determinado momento do desenvolvimento do sujeito de acordo com as condições para que a atividade se concretize. Colocaremos um exemplo do próprio Leontiev (1978a, p. 301-302) para ilustrar essas afirmações.

Suponhamos que uma criança está a fazer os seus deveres e que resolve o problema dado. Tem, bem entendido, consciência do fim de sua ação, que consiste para ela em encontrar a solução justa e escrevê-la. É aquilo para que tende a sua ação. Mas como é conscientizado este fim ou, por outras palavras, qual é o sentido desta ação para a criança? Para responder a esta questão, devemos saber em que actividade se insere a ação da criança ou, o que vem a dar no mesmo, em que consiste o motivo dessa ação. Talvez seja o de aprender aritmética; talvez o de não magoar o mestre; ou ainda, muito simplesmente, poder ir brincar com os seus camaradas. Objectivamente, em todos os casos, o fim permanece o mesmo: resolver o problema dado. Mas o sentido desta ação para a criança será em cada caso diferente; razão também por que as suas ações serão psicologicamente diferentes. Uma ação toma tal ou tal característica psicológica em função da actividade em que se insere. É uma lei fundamental do processo de desenvolvimento das ações.

Quando a criança desse exemplo sabe que precisa resolver o problema dado (o seu motivo) porque este é importante para o seu aprendizado, que lhe proporcionará melhores índices na avaliação, denominamos esse motivo de motivo **compreendido** (Leontiev, 1978a). Mas esses aspectos não são motivos suficientes para levá-la a resolver o problema, o que a leva a resolvê-lo é a possibilidade de ir brincar com os colegas (condição imposta pelos pais, por exemplo), configurando os motivos **eficazes**, pois são eles que, ao impulsionar a ação, criam um sentido pessoal para a criança. A relação entre motivos e fins nesse caso é consciente, pois a criança só resolve o problema para poder brincar. Cabe aos pais e, principalmente, ao educador propiciar a mudança do motivo principal para que o significado de estudar e o sentido pessoal dessa atividade para a criança não sejam discrepantes, quase opostos, tendo a característica de alienação.

O fato de uma atividade ou ação ter um motivo eficaz como principal não significa, ‘*a priori*’, a alienação da atividade e da consciência: é necessário avaliar o processo de desenvolvimento do indivíduo, as condições para que a atividade se concretize e os motivos envolvidos na atividade correspondente. Só com essa análise é possível avaliar se há ou não processo de alienação da consciência.

Tal análise deve partir da atividade, especialmente da relação dos motivos com os sentidos. O significado da docência, por exemplo, é educar os indivíduos por meio de conhecimentos socialmente construídos de forma sistematizada. O sentido dessa atividade para o professor pode ser esse, mas também: ter contato com pessoas de determinada faixa etária que lhe agradam, buscar mais conhecimento, participar do processo de construção de indivíduos mais emancipados, propiciando uma sociedade que visa à emancipação humana e, obviamente, uma maneira de satisfazer outras necessidades pelo recebimento do salário. Nesse caso, há diferentes sentidos para o mesmo significado, mas, de modo geral, os primeiros estão relacionados com o segundo.

No entanto, há situações em que o sentido não tem qualquer relação com o significado, sendo, em alguns casos, opostos um ao outro. Essa oposição ou ruptura de qualquer ligação entre sentidos e significados é um dos principais mecanismos psicológicos relacionados à alienação. Considerando que a alienação é o estranhamento do indivíduo em relação a determinados fenômenos, isso significa que o que esse fenômeno representa socialmente não é a mesma representação que o indivíduo tem dele, daí o estranhamento.

Dito por outras palavras, o conteúdo objectivo da actividade não concorda agora com o seu conteúdo subjectivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. (...) O que ele [o trabalhador] produz para si mesmo não é a seda que tece, não é o ouro que extraí da mina, não é o palácio que constrói. O que produz para si próprio é o salário - e a seda, o ouro, o palácio reduzem-se para ele a uma camisola de algodão, ao papel de crédito e a um alojamento cave (Marx *apud* Leontiev, 1978a, p. 122, grifo do autor).

Retomando o exemplo do professor, o que o incita a lecionar pode não ser o fato de a educação ser necessária e importante para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, mas apenas ter um salário que

lhe possibilita atender necessidades que não podem ser satisfeitas no exercício profissional. Apesar de lecionar ter o significado de ensinar ou educar, na sua consciência há pouca ou nenhuma relação entre esse significado e o sentido da própria atividade. Leontiev (1978a) apresenta um exemplo sobre essa situação.

A tecelagem tem, portanto, para o operário a significação objectiva de tecelagem, de fiação. Todavia não é por aí que se caracteriza a sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que têm para ele as suas ações de trabalho. Sabemos que o sentido depende do motivo. Por consequência, o sentido da tecelagem ou da fiação para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou a fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que os produziu (Leontiev, 1978a, p. 123).

Quanto maior for o rompimento das relações entre os significados e os sentidos do trabalho, maior também é o estranhamento entre o trabalhador e sua atividade profissional, até chegar ao ponto em que não há relação alguma: não importa se o professor educa, ensina, transmite ou facilita o conhecimento para o aluno, o que lhe importa, o que faz sentido é a possibilidade de seu exercício profissional lhe proporcionar, pelo salário, o atendimento de outras necessidades.

A diminuição de relações entre sentidos e significados também pode ocorrer pela discrepância para o indivíduo entre a execução da atividade idealizada por ele e a que de fato foi realizada. A impossibilidade de realizar objetivamente a atividade tal como foi idealizada pode ser decorrente tanto de condições objetivas para a execução (no caso do professor pelo número excessivo de alunos em sala de aula, pela falta de recursos didáticos e de estrutura, pouco ou nenhum planejamento de aula, não ter formação profissional adequada, etc.) quanto de condições subjetivas (baixa autoestima, sentimento de impotência, frustração, não gostar do que faz etc.).

A atividade idealizada, não executada objetivamente, pode também ser alienada, assim como qualquer atividade realizada de fato, porque as necessidades, mesmo as mais primárias e naturais (como a alimentação), são sociais, e quanto mais o homem se apropria da realidade, mais necessidades são geradas. A apropriação da realidade alienada pode gerar necessidades também alienadas.

Além desses aspectos, é importante compreender outros relacionados à realização da atividade. Durante e após a realização da atividade, as finalidades das ações foram alcançadas? Se foram ou não, deve-se avaliar o quanto as ideações prévias em relação à atividade auxiliaram, o quanto de atenção, concentração e tensão o trabalhador dispôs para realizar a atividade. Esse dispêndio de energia não precisa ser mensurado quantitativamente com testes voltado para esse fim⁵⁰. A observação da atividade do trabalhador para identificar os aspectos operacionais, as relações com outros envolvidos no processo, expressões verbais e não-verbais e seu relato sobre ela é suficiente para essa análise. As finalidades podem até ser alcançadas, mas são tantas as condições adversas que devem ser superadas, que estas acabam promovendo o adoecimento, podendo ele ser uma forma de resistência à degradação do próprio trabalhador.

O êxito ou não da atividade determinará para o trabalhador até que ponto todo o seu desgaste compensou. Tanto num caso como outro, é possível que ele modifique as suas estratégias para não se esforçar tanto, tendo em vista o produto da atividade. Mas isso exige que o trabalhador avalie suas próprias ações, refletindo sobre o modo como foram idealizadas e feitas, o quanto isso exigiu dele, se as finalidades foram alcançadas e se poderia ter sido feito de forma diferente.

A alienação aqui não opera na relação do profissional com o produto de sua atividade, mas na relação dele com a própria atividade ocupacional. A análise de sua atividade, rompendo com a esfera da vida cotidiana, pode evitar ou diminuir as possibilidades desse distanciamento de modo a levar o trabalhador a pensar em outras estratégias de ação, mas não garante que este não possa sofrer ou adoecer psiquicamente, especialmente em momentos históricos em que a organização da classe trabalhadora em movimentos sociais ou sindicatos está desarticulada (por vários motivos), como é o momento atual.

Se ter consciência sobre os motivos da atividade é importante (entre outros aspectos) para que estratégias de enfrentamento possam ser elaboradas, é importante considerar que ela (a consciência sobre os motivos) “[...] surge somente no nível da personalidade e que reproduz [a realidade] de forma constante durante o curso de seu desenvolvimento” (Leontiev, 1978b, p. 157). Os princípios gerais que orientam o processo de desenvolvimento da personalidade são, justamente, “[...] as especificidades dos vínculos do indivíduo com o mundo; o grau e organização da hierarquia de atividades em relação aos motivos e o grau de subordinação desta organização à consciência sobre si e auto-consciência” (Martins, 2004, p. 93).

O primeiro princípio refere-se à relação entre os motivos, fins e necessidades da atividade que o indivíduo engendra em seu modo de vida, especialmente a qualidade desses vínculos, desde os aspectos quantitativos aos conteúdos destes, incluindo as relações familiares, com amigos, que estão na dependência da atividade.

O segundo princípio vai determinar a forma de vínculo do indivíduo com o mundo, na relação hierárquica da atividade e que constitui os aspectos motivacionais, já que não existe atividade sem motivos. Martins (2004, p. 94) comprehende que:

Essas linhas motivacionais em relação às atividades que as sustentam é que vão criando uma unidade relativamente estável, no processo de personalização, possibilitando ao indivíduo colocar-se, por meio da consciência, perante seus próprios motivos e, assim, estabelecer um norte para sua vida.

A autora prossegue a análise afirmando que “a desarticulação entre atividades e motivos ou a inexistência

desta unidade na personalidade cria as condições internas para que o homem viva fragmentariamente [...]” (Martins, 2004, p. 94). Ou seja, a hierarquia dos motivos implica consciência acerca destes, a partir de significados, conceitos e teorias que foram apropriadas e que possibilitam formas de objetivação mais elaboradas, que promovam o desenvolvimento do humano genérico. Esse segundo princípio possibilita o terceiro, que é consciência sobre si e a autoconsciência.

Vigotski (1996), ao discutir a autoconsciência, o faz pensando não apenas no âmbito da qualidade desta ante as possibilidades do gênero humano e de um processo de humanização mais pleno para o indivíduo, mas também como condição para que o indivíduo se humanize, mesmo que de forma alienada. É nesse sentido que Vigotski (1996, p. 232) afirma que [...] a autoconsciência não é outra coisa que um certo momento no processo do desenvolvimento do ser consciente, um momento inerente a todos os processos de desenvolvimento em que a consciência começa a cumprir um papel mais ou menos notável.

A autoconsciência é para Vigotski (1996) o fato de o homem ter consciência de si mesmo como indivíduo, de suas capacidades, limites e possibilidades. De acordo com o autor, a personalidade é a autoconsciência do homem que se forma justamente até então: o novo comportamento do homem se transforma no comportamento para si, o homem toma consciência de si mesmo como de uma determinada unidade (Vigotski, 1996, p.231).

A alienação do trabalhador diante de si mesmo, seja por não reconhecer suas próprias capacidades ou idealizar uma atividade que não lhe é compatível (por não ter condições objetivas ou subjetivas para executá-la), limita o desenvolvimento da autoconsciência ao mesmo tempo em que essa limitação o impede de identificar essas formas de alienação. Por isso, para o autor, assim como para Leontiev (1978b), a personalidade não pode ser desenvolvida, tampouco compreendida, independentemente dos elementos da individualidade, dos processos psíquicos, das emoções, dos sentimentos, da consciência e do modo de vida do indivíduo. Nessa perspectiva, a personalidade para Vigotski (1996) é um sistema psicológico integrado, indissolúvel e estável, mas de forma alguma estático. A personalidade não poderia ser entendida de forma diferente, pois há a relação de interdependência de todas as esferas constitutivas do psiquismo e é essa justamente a lei geral do processo de constituição da própria personalidade. Mesmo para os casos denominados ‘personalidades patológicas’, Vigotski (1996) aponta que essa lei geral de desenvolvimento também se aplica, ao afirmar que “as enfermidades da personalidade se manifestam antes de tudo na transformação do papel das diversas funções, da hierarquia de todo seu sistema” (Vigotski, 1996, p. 246).

Bratus, fundamentando-se nesse pressuposto defendido por Vigotski, afirma “que os mecanismos psicológicos são os mesmos para o desenvolvimento normal e patológico, mas eles funcionam em condições diferentes, que resultam em diferenças qualitativas e, à primeira vista, produtos finais incompatíveis (Bratus, 1990, p. 135). ”

Os dois primeiros princípios para o desenvolvimento desse sistema psicológico - as peculiaridades dos vínculos entre o indivíduo e a realidade e a organização e hierarquia da atividade com os motivos - são a base estrutural para o desenvolvimento do terceiro, a autoconsciência. Vale ressaltar que, apesar de os dois primeiros serem base para o terceiro, cada um determina e é determinado pelo outro, numa constante relação dialética (MARTINS, 2004).

Se considerarmos o que foi exposto sobre as relações de trabalho, num primeiro momento pode-se depreender que tais formas alienadas e alienantes de constituição do indivíduo ficariam restritas às relações de trabalho, sendo assim, seria mais fácil pensar estratégias de enfrentamento da realidade ocupacional geradora de sofrimento e adoecimento. No entanto, tais formas de objetivação e apropriação alienadas e alienantes no trabalho constituem o indivíduo como um todo, estabelecendo formas de se relacionar com o mundo, inclusive fora dessa dimensão. Martins (2004, p. 97) afirma que [...] na medida em que o homem não pode ter no trabalho a livre manifestação de si, passa a “trabalhar para viver na mesma medida em que vive para trabalhar” (Sève, 1979, p. 279), convertendo sua vida pessoal num mero espaço de reprodução das forças produtivas.

Numa sociedade em que o indivíduo é avaliado pelo que ele tem, na lógica do para ser é necessário ter, o trabalho acaba sendo uma forma de atender a necessidade de ter mercadorias, o que ocasiona o maior distanciamento entre os sentidos e os significados dele. Necessidades são constantemente criadas para que as mercadorias já produzidas possam ser consumidas; como exemplo, não basta ter um telefone celular para se comunicar com as pessoas, o aparelho deve ter diversas funções que pouco ou nada se relacionam com a função social que o telefone tinha inicialmente.

A lógica da produtividade do trabalho irradia em outras esferas da vida, inclusive no momento do não trabalho, do lazer e descanso. O lazer, a diversão e o descanso são medidos quantitativamente pelo quanto de mercadorias foram consumidas ou pelo tempo gasto com elas. O trabalhador (ou qualquer outra pessoa) que descansa dormindo por horas a fio é visto como preguiçoso, não produtivo, porque não produziu, não se apropriou ou pouco se objetivou na realidade. O trabalhador que descansa assistindo a vários filmes no fim de semana, executando atividades esportivas por longo tempo, que viaja, faz longas caminhadas, lê muitos livros é o que descansou e teve momentos de lazer. Tal afirmação não desqualifica tais atividades, tampouco implica que elas não devam ser estimuladas; pelo contrário, elas são importantes pois possibilitam a apropriação da cultura mais elaborada produzida pela humanidade - quando não são consumidas como mercadorias. Além desses aspectos levantados nos parágrafos anteriores, a constituição histórica da

realidade como um todo é determinada pela economia política⁵¹, de tal forma que as relações humanas de modo geral se estruturam “[...] também na base de um ‘complexo sistema de trocas’ em que impera a fetichização” (Martins, 2004, p. 97) prossegue a análise afirmando que:

[...] o empobrecimento da individualidade humana sob condições de alienação abrange tanto sua expressão no âmbito do trabalho social quanto no âmbito da vida pessoal, uma vez que a ordem de relações políticas e econômicas subordina a si o próprio desenvolvimento do psiquismo.

A autora ainda afirma que A cisão criada pela alienação no interior da personalidade acaba por opor a atividade psicológica a si mesma, posto que os universos de significação social e pessoal que co-habitam no indivíduo se tornam cada um deles o instrumento de negação do outro, comprometendo de forma decisiva a articulação entre as principais dimensões da atividade humana, isto é, em suas dimensões objetiva e subjetiva (Martins, 2004, p. 97).

Pelo exposto, é factível a compreensão do processo de sofrimento ocupacional, bem como do adoecimento. Se a fragmentação da realidade implica a fragmentação do indivíduo, de tal modo que a consciência fica restrita, criando oposição entre as dimensões objetivas e subjetivas, o processo de adoecimento pode ser outra consequência.

Zeigarnik (1981) defende, assim como Leontiev (1978a) e Bratus (1990), que em qualquer alteração psíquica as mudanças da atividade devem ser analisadas. Como exposto no capítulo anterior, Zeigarnik (1981) apresenta relatos de diversas investigações experimentais sobre a patopsicologia relacionadas aos processos psicológicos básicos, como a percepção e a memória, e aos processos mais complexos, como pensamento e personalidade. Os estudos experimentais relatados pela autora se referem tanto a modificações na estrutura da atividade que promovem adoecimento quanto a alterações de origem hereditária ou accidental nos processos psíquicos, que modificam a atividade. Em relação à estrutura da atividade, Zeigarnik (1981, p. 159) afirma que a patologia, e podemos acrescentar também o sofrimento psíquico, pode surgir por duas formas: “a) a formação de uma necessidade patologicamente modificada; b) a alteração na hierarquia dos motivos”.

A formação de uma necessidade patológica significa que uma necessidade existente, que era saudável para o indivíduo, foi modificada na própria atividade em que era atendida para uma nova, agora patológica.

Considerando a atividade profissional do professor, essa análise pode ser feita quando, por exemplo, não consegue realizar sua atividade de ensino se não for dentro de um modelo pedagógico, estrutura escolar ou dinâmica de aula por ele determinados, que ele considere adequados. Claro que tudo isso faz parte da atividade de ensinar, mas essas exigências do professor podem se tornar necessidades independentes da atividade de ensino em si, formando outra atividade.

Assim, o professor só começa a passar os conteúdos e explicá-los se os alunos estiverem sentados um atrás do outro, em silêncio, de posse de todo o material escolar, tanto os alunos quanto ele. Na verdade, organizar a turma de alunos e manter o comportamento da forma que ele considera imprescindível para a aprendizagem passa a ser o motivo de sua atividade e ter um sentido pessoal, enquanto o ensino de conteúdos escolares se torna algo acessório. Segundo Zeigarnik (1981, p. 159), “O descolamento do motivo em relação ao objetivo provoca a percepção deste motivo, já que com respeito à atividade o motivo desempenha papel de formador de sentido”.

Como não consegue organizar a turma da forma que considera adequada e necessária para que o processo de ensino ocorra, passa a não atingir mais as finalidades de suas ações, mesmo se desgastando física e psiquicamente na tentativa de alcançá-las. Esse desgaste faz com que o professor sofra e vários sentimentos, como impotência, incompetência, frustração, surjam em relação ao exercício profissional. Eis um quadro em que o afastamento entre sentidos e significados pode ocorrer. Esse afastamento, que pode ser decorrente do surgimento de um novo sentido da atividade docente, não tem fundamento na realidade da própria atividade (pois a organização dos alunos é um meio para que o processo ensino aprendizagem ocorra), mas para o professor é real e orienta toda sua prática. Sobre esse aspecto do sentido, A. A. Leontiev (1998, p. 40-41) faz a seguinte afirmação:

Às vezes todos os atributos de um objeto contidos na experiência sócio-histórica da humanidade, na “memória social” do homem e em sua consciência social, não estão operantes na atividade presente. Isso também é verdade em casos em que lidamos com uma imagem ideal de um objeto como um fim; o problema não se relaciona com a completude dessas características, mas em como adequadamente, como verdadeiramente, essas características são refletidas na imagem ideal de um objeto particular. É completamente claro que essa reflexão não é sempre adequada: primeiro porque, apesar da cognição humana ser relativamente completa e, geralmente, verdadeira, pode também ser falsa em casos particulares (é óbvio, por exemplo, que noções astrológicas sobre as posições relativas do planeta e do sol têm influência direta sobre o destino da pessoa nascida sob aquele signo são falsas; porém, essas ideias são partes da experiência social e também da consciência social!); e segundo, porque um motivo como uma imagem ideal, inclusive como uma imagem de um fim, pode não refletir aquelas propriedades objetivas que são realmente importantes para um objeto e que juntos formam essa essência do objeto, sua especificidade qualitativa que deforma a imagem real e transforma uma imagem ideal em uma falsa reflexão da realidade. Esse método de deformação da imagem eliminando e combinando arbitrariamente propriedades não essenciais de um objeto particular, apesar de objetivamente existir, é característica da ideologia [conseqüentemente, gera alienação [...]

Mas é importante ressaltar: a organização da sala e da turma bem como a atenção dos alunos e o silêncio durante a exposição de conteúdos por parte do professor são necessários para que o ensino ocorra, mas é possível tudo por meio e durante o próprio ensino, numa mesma atividade que tem diferentes ações. Isso não

significa, no entanto, que o professor que necessita de tal organização tem alguma patologia; a própria Zeigarnik (1981) afirma que o surgimento de novas necessidades ocorre dessa forma.

Não é patológico (ou deixa de sê-lo) quando o indivíduo pode controlar sua conduta de forma consciente, intencional. No caso do professor, são várias as possibilidades e estratégias que podem ser elaboradas para levá-lo a ter maior consciência sobre sua conduta, como: a aquisição de novos conhecimentos; um trabalho coletivo com os colegas e/ou com outros profissionais relacionados à educação, para que possam ocorrer discussões sobre as dificuldades, facilidades, prazeres e sofrimento desse profissional; maior participação da equipe técnica da escola no processo pedagógico; discussões de caráter político em sindicatos e associações docentes sobre a atuação do professor, tendo em vista as contradições da realidade, para que ações possam ser viabilizadas, entre outras possibilidades. Outro aspecto apontado por Zeigarnik (1981, p. 161) como desencadeador de patologias do psiquismo são as alterações na hierarquia e mediação dos motivos. Nesse caso, alterações na “[...] hierarquia e mediação dos motivos significa a perda da complexa organização da atividade humana”. A atividade perde o traço especificamente humano: de motivada se converte em impulsiva.

Em relação à atividade docente, essa modificação não precisa levar necessariamente ao comportamento impulsivo, mas a ações encerradas no cotidiano alienado, o que pode acarretar a modificação do motivo que leva o professor a exercer sua profissão. A modificação na hierarquia dos motivos também possibilita que novos motivos sejam criados, como a transformação de motivos compreendidos em eficazes, por exemplo, e que novas necessidades que possam vir a ser criadas, sem qualquer traço patológico. Torna-se patológico quando não há mais mediações entre os elementos da hierarquia, ou alienada quando essas mediações forem pobres.

No entanto, mesmo com o controle consciente da hierarquia dos motivos, o sofrimento psíquico como fruto do processo de alienação pode de acontecer, quando ocorre, justamente, o distanciamento entre os sentidos e os significados, até a sua oposição, e o indivíduo tem clareza disso. É a situação em que o professor apenas leciona para ter um salário e a importância que o processo pedagógico por ele conduzido possa ter na vida do indivíduo ou da sociedade muito pouco ou nada o estimula.

Essas alterações, tanto na formação de uma necessidade patológica ou alienada quanto na hierarquia dos motivos, afetam o indivíduo em maior ou menor proporção, na medida da importância da atividade profissional no desenvolvimento do psiquismo, especialmente se ela é a atividade principal⁵² naquele momento. Caso a atividade profissional seja a atividade principal, a possibilidade de propiciar sofrimento e/ou adoecimento é muito maior do que se for uma atividade que não possibilita tantas transformações qualitativas no psiquismo. No caso de uma relação alienada, seja com o produto da atividade profissional ou com a própria atividade, por ela ser a principal forma (e não a única) que o indivíduo se relaciona com a realidade, esse modo de relação pode irradiar para outras esferas da vida. Claro que toda a história de desenvolvimento do indivíduo também determina se e como ele sofrerá ou adoecerá em relação a sua atividade ou não.

Assim, quanto maior for a consciência do indivíduo em relação à sua atividade e sua inserção na sociedade, maiores são as possibilidades de ele controlar a si mesmo e o mundo que o cerca. Sobre a atividade docente, quanto mais o professor conhecer a estrutura de sua atividade, tiver consciência da função que a atividade pedagógica tem na sociedade e no desenvolvimento do indivíduo, maior a possibilidade de ele elaborar estratégias para defender-se das condições que geram sofrimento e adoecimento. Mesmo assim, o professor, ou qualquer outro trabalhador, que tenha consciência da função social de sua atividade profissional não ficará totalmente livre das condições que levam ao adoecimento, já que estas são decorrentes da alienação imposta e promovida socialmente pela própria organização e produção social, especialmente do trabalho, sendo necessário modificar essa estrutura (o que ocorrerá à medida que outras esferas sociais, incluindo a educação, também forem alteradas).

Considerações Finais

Em alguns casos, o conhecimento das condições alienantes, o reconhecimento que sua atividade é alienada e até o próprio indivíduo reconhecer-se como alienado (pois implica ter maior consciência de si e da realidade), pode causar sofrimento no trabalhador talvez até maior do que aqueles que conhecem pouco as mediações constitutivas da realidade. Isso poderia explicar porque muitos líderes sindicais e trabalhadores com maior engajamento nas categorias profissionais para a transformação social vêm adoecendo de forma significativa (além do fato de estarem expostos às condições que geram adoecimento). Mas, sem dúvida, o indivíduo com menor grau de alienação tem maiores condições de superar e/ou minimizar o próprio sofrimento, mesmo que de modo pontual, em comparação com aquele com maior grau de alienação.

Mas não se pode esquecer que o trabalho aliena, mesmo quando os sentidos e os significados têm poucas relações entre si, não há apenas a dimensão negativa deste, por todas as razões já expostas. Apesar da alienação, o trabalho mantém em si o aspecto positivo por ser um meio de atividade que, de algum modo, promove desenvolvimento de habilidades, conhecimentos para executar o próprio trabalho, além da “[...] condição de enriquecimento da sua vida por um conteúdo novo, muito diferente do da sua atividade alienada, mas todavia criada por ela” (Leontiev, 1978a, p. 126).

Afinal, os movimentos populares e sindicais surgiram justamente na sociedade alienada, sob forte dominação econômica e política da luta de classes. Se é nessa sociedade que os indivíduos se alienam, sofrem e adoecem, é nela também que tudo isso pode começar a ser superado. Como afirmou Leontiev (1978a, p. 131): Devemos sublinhar que se bem que se trate de uma inadequação interna da consciência, ela [a alienação] não pode ser eliminada de outro modo a não ser pela transformação prática das condições objectivas que a criaram. Mais precisamente, se estas condições se conservam, esta inadequação só pode ser eliminada à custa de um repúdio pela consciência da vida real ou num processo de luta activa contra as ditas condições.

O sofrimento e o adoecimento dos professores é o repúdio do psiquismo às imposições e condições a eles oferecidas para exercerem a profissão. Desse modo, é possível entender o adoecimento do trabalhador também como uma forma de resistência às condições desumanizadoras do trabalho. Descrever o que esses profissionais pensam, sentem, vivenciam é algo importante, no entanto, é necessário explicar esses pensamentos, sentimentos e vivências, não em si mesmos, mas a partir da sociedade em que vivem, que constituem seus modos de ser. Mesmo as explicações não bastam, é necessário, a partir delas, transformar a realidade, tal como Marx já afirmava em 1845 na XI tese contra Feuerbach "Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo" (Marx, 1978, 1845, p. 53, grifo do autor).

Referências

- ALVES, G. Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da década neoliberal (1990-2000). **Sociologia Política**, Curitiba, n. 19, nov. 2002. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 07 mai. 2005.
- BRATUS, B. **Anomalies of personality**. Orlando: Deutsch Press, 1990.
- HELLER, A. **O quotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1972.
- HELOANI, J. R. **Gestão e organização no capitalismo globalizado**: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.
- LANE, S. T. M.; CODO, V. (org.) **Psicología social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- LEONTIEV, A. A. The forms of existence of meaning. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 36, n. 2, p. 28-47, Mar./Apr., 1998.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978b.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencia del hombre, 1978a.
- LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A. et al. (ed.) **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 341 -354.
- MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, abr. 2004.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 3-48.
- MARX, K. Teses contra Feuerbach. In: MARX, K. **Manuscritos econômico, filosóficos**. São Paulo: Abril cultural, 1978. p. 51-53.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova cultural, 1985. v.1
- MERANI, A. **Psicología e alienación**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1972.
- SEVE, L. **Análises marxistas da alienação**. São Paulo: Mandacaru, 1990.
- SEVE, L. **Marxismo e a teoria da personalidade**. Lisboa: Horizonte, 1979. v.1
- SHAFF, A. **La alienación como fenômeno social**. Barcelona: Crítica, 1979.
- VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.
- VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, 1996. p. 251-274. t. 4.
- ZEIGARNIK, B. W. **Psicopatología**. Madrid: Akal, 1981.
- ⁴⁴ Esse termo também é utilizado na área da saúde mental, especialmente na psiquiatria, para designar patologias em que o indivíduo não tem autonomia em decorrência do transtorno psíquico ou este o impede de reconhecer a si ou a realidade, mas não há qualquer relação com a concepção marxista.
- ⁴⁵ Pobres em mediações, ou imediatas, que mostra a superficialidade do objeto, sua aparência. O concreto é síntese de múltiplas determinações, o que implica conhecer as mediações do objeto, pela via do pensamento.
- ⁴⁶ Na década de 1990 do século XX foram publicadas no Brasil várias obras dos autores mais conhecidos da psicologia histórico-cultural, especialmente Vigotski. Os estudos de Bluma Zeigarnik sobre a patopsicologia ainda não têm publicação brasileira.
- ⁴⁷ Para melhor conhecimento sobre mais valia, bem como trabalho concreto e trabalho abstrato, sugere-se consultar as seguintes obras: BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 2 ed. São Paulo: Nova cultural, 1985. v1; MARX, K. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, R. (org.) **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 35-69; MARX, K. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. In: ANTUNES, R. (org.) **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 155-171; PAULO NETTO, J. P. **Capitalismo e**

reificação. São Paulo: Ciências humanas, 1981; PAULO NETTO, J. P.; BRAZ, M. *Economia política: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 2006.

48 Não se entende prioridade como hierarquia.

49 Leontiev diferencia atividade de ação, apresentando esta última como parte da estrutura da primeira, juntamente com as operações. Para melhor compreender tal diferença, consultar Leontiev (1978a).

50 Avaliação duvidosa em alguns casos.

51 Tal como Marx compreendeu, criticando a economia vulgar.

52 A atividade dominante de um indivíduo tem por características: o fato de no seu interior originarem-se outros tipos de atividade; “[...] é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares” (Leontiev, 1978a, p. 293), mas não exclusivamente nela; e é desta atividade que dependem as mudanças psicológicas fundamentais relacionadas à personalidade. Assim, podemos sintetizar a atividade dominante como “[...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos [do indivíduo] (...) e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estádio de seu desenvolvimento” (*ídem*).

Capítulo X

O ALCOOLISMO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Renata Jacintho Siqueira de Moraes

Introdução

Com o objetivo de contribuir para a compreensão do processo de produção da saúde-doença em nossa sociedade contemporânea, abordaremos neste capítulo o processo de adoecimento relacionado ao consumo de bebidas alcóolicas. Atualmente, tal questão tem ocupado lugar de destaque na mídia, em campanhas eleitorais, planos e orçamentos governamentais no âmbito da saúde pública, segurança pública, assistência social, educação e outras áreas (Brasil, 2004; 2010). Muito embora a questão das drogas seja debatida no Brasil e seus efeitos assistidos por políticas públicas desde a década de 1920, o prevalente consumo de álcool, maconha, cocaína e o recente fenômeno do uso do *crack* trouxeram novos desafios ao poder público e aos dispositivos voltados para essa questão (Bastos; Bertoni, 2014).

Segundo estimativas do Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (Cebrild), em pesquisa epidemiológica de base populacional, o álcool é a droga mais consumida pela população e é considerada motivadora dos principais problemas de saúde pública referente às substâncias psicoativas. Em torno de 70% dos brasileiros fazem uso de álcool durante a vida, e destes aproximadamente 12% apresentam dependência da substância, o que corresponde a quase 5 milhões e 800 mil pessoas (Carlini, 2006).

O dado numérico epidemiológico contribui para caracterizar e descrever a magnitude do problema na população. Contudo, não apresenta em si explicações para a gênese, tampouco indica possibilidades para superação do problema. Para a Psicologia Histórico-Cultural, essa temática apresenta-se como pouco explorada e em construção. Entretanto, essa teoria oferece-nos um arcabouço teórico e metodológico profícuo para darmos os passos iniciais nessas reflexões.

O método referenciado pela Psicologia Histórico-Cultural, o materialismo histórico-dialético, com os preceitos delineados nos capítulos anteriores, comprehende os sujeitos em sua totalidade, como síntese de múltiplas determinações. Nesse sentido, serve de fundamento para analisarmos o alcoolismo como um produto social e histórico, em sua dimensão coletiva e individual. Possibilita-nos ir à gênese dos fenômenos psíquicos e, nesse sentido, apresenta suporte para o entendimento do desenvolvimento humano, o psiquismo e suas funções, tanto do ponto de vista de seu curso regular quanto no âmbito do desenvolvimento irregular, anormal ou patológico, como considerado pela visão biomédica.

Desse modo, este trabalho apresenta-se como contribuição inicial de pesquisa sobre o alcoolismo sob o referencial da Psicologia Histórico-Cultural e pretende articular estudos clássicos dessa abordagem com novas formulações, buscando avançar teórica e metodologicamente neste campo.

O Alcoolismo e a Atividade Humana sob Relações de Alienação no Capitalismo

Apesar de atualmente estar em voga a discussão acerca das implicações da relação do homem com o álcool, o conhecimento humano acerca das substâncias psicoativas é milenar e os usos e funções dessas substâncias foram variados ao longo dos diferentes modos de produção e acompanham toda a história da humanidade. Estudos resgatam essa relação desde a idade primitiva, quando tais substâncias compunham a base alimentar dos homens e seus rituais místicos, passando pela antiguidade e medievalidade, com o uso medicinal das drogas, chegando à modernidade, com a classificação de licitude das substâncias e a produção industrial destas (Araújo; Moreira, 2006). Acompanhando as transformações na relação entre as sociedades e o consumo de drogas, explicações de ordem jurídica, moral, médica, entre outras, foram desenvolvidas para a formulação de teorias e políticas de intervenção ante a questão.

No modo de produção capitalista, com o advento da industrialização, as transformações na forma de produção da vida material concorreram também para mudanças significativas na forma de saúde, de adoecer e morrer da população (Laurell; Noriega, 1989). O crescimento das cidades, as intensificações dos ritmos de trabalho e nas demais esferas da vida compuseram elementos centrais no surgimento e agravio de novas doenças, as chamadas patologias modernas, ou crônico-degenerativas, tais como tumores, reumatismos, doenças coronárias e transtornos mentais, entre eles, o alcoolismo.

De modo concomitante, é no capitalismo que o consumo abusivo de álcool passa a ser compreendido como um problema social ou, ainda, uma patologia. É no mesmo contexto em que o álcool, ou melhor, as bebidas alcóolicas – como vinho, cerveja, aguardente, vodca e outras – passam a ser produzidas industrialmente e comercializadas em grande escala, impondo aos sujeitos uma relação particular com essa substância, até então não desenvolvida (Escohotado, 2002).

Nesse contexto, surgem explicações diversas acerca do alcoolismo, sua etiologia e consequências desse adoecimento. De acordo com diversos estudiosos do tema, como Formigoni; Monteiro (1997) e Dalgallarondo

(2008), as pesquisas acerca da determinação do alcoolismo não estão concluídas, motivo pelo qual ainda não existe uma resposta definitiva e consensual para essa questão. Entretanto os autores citados apontam que existiriam algumas hipóteses levantadas e as principais seriam as que relacionam o uso abusivo de álcool e a dependência aos determinantes: orgânicos e biológicos, psicológicos e comportamentais ou sócio-culturais (também chamados de ambientais). Tais causalidades comporiam a etiologia biopsicossocial, que congrega essa multiplicidade de determinantes na explicação do alcoolismo. Contudo, nos questionamos: como ocorre a interação entre os fatores bios, psicos e sociais? Todos esses aspectos compõem de igual maneira o alcoolismo?

A teoria biopsicossocial na compreensão do alcoolismo, ainda que pretensamente ‘holística’, pode fragmentar o sujeito e manter as dicotomias e dualismos tão presentes na psicologia: subjetividade x objetividade; biológico x social; indivíduo x sociedade; mente x corpo; dentre outros. A compreensão desses elementos em oposição é defendida, explícita ou implicitamente, por teorias psicológicas que oscilam entre a preferência pela ‘subjetividade’ humana, compreendida de forma metafísica e descolada da materialidade do sujeito, e por sua constituição ‘objetiva’, corpórea, desconsiderando as especificidades sociais e históricas dos indivíduos (Duarte, 2011).

No intento de superar essas dicotomias e compreender as esferas humanas como constituintes de uma unidade, o materialismo histórico-dialético nos leva a um entendimento da ‘totalidade’ do ser humano, da composição indissociável de sua natureza animal, histórica e social. Ambos planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se fundem um com o outro. Ambas as séries de modificações convergem, se interpenetram mutuamente e constituem, em essência, a série única de formação social e biológica dos sujeitos. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza no meio cultural, vai se transformando em um processo biológico historicamente condicionado (Vygotski, 1997).

Para compreendermos o alcoolismo como um ‘processo’ histórico (na história de vida do sujeito e da sociedade) estabelecido a partir da atividade do homem no mundo, com a constituição de suas funções psicológicas, sua conduta, motivos, interesses e sua personalidade, devemos empreender uma análise que incorpore as unidades: orgânico e social, singular e coletivo, corporal e psíquico, etc. Nessa direção, sistematizamos algumas reflexões a partir das formulações de L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. Leontiev e B. Zeigarnik, que versam sobre o desenvolvimento humano em seu curso atípico, que podem nos auxiliar em caminhos teóricos e metodológicos para o estudo do alcoolismo e do sujeito alcoolista.

Para Vigotski (1997), conforme exposto nos capítulos iniciais deste livro, os estudos acerca do desenvolvimento humano, seja este em seu curso regular, saudável, ou com aspectos de adoecimento, devem ocorrer seguindo as leis gerais da teoria sobre o homem e seu caráter histórico e social. Isto porque, para Vigotski (2003), o comportamento dito anormal não possui uma lógica própria de desenvolvimento, mas apresenta formas distintas dentro do conjunto de possibilidades do percurso de desenvolvimento humano. Ainda que de forma imprecisa e inicial, o autor apresenta, em 1926, em sua obra ‘Psicologia Pedagógica’, um esboço de sua formulação acerca da ‘anormalidade’ humana:

O conceito de norma está entre aquelas concepções científicas mais difíceis e indefinidas. Na realidade não existe nenhuma norma, mas se verifica uma multiplicidade infinita de diferentes variações, de desvios da norma, e frequentemente é muito difícil dizer onde o desvio ultrapassa aqueles limites além dos quais já começa o campo do normal. Tais limites não existem em lugar nenhum e, neste sentido, a norma é um conceito puramente abstrato de certa grandeza média dos casos mais particulares e, na prática, não é encontrada em forma pura, mas sempre em certa mistura de formas anormais (Vygotski, 2003, p. 379).

O autor assevera que a recorrente classificação presente na psiquiatria e psicologia de seu tempo, ao apresentar a conceituação de insanidade moral, deficiência moral e loucura, expressaria “a visão mais extrema desta condição como uma doença orgânica”, o que deveria ser superado a fim de que se avançasse na compreensão do curso humano e, portanto, também social e histórico das psicopatologias (Vygotski, 1997, p. 279).

Vygotski (1997), em embate com os psiquiatras e pedólogos de sua época, os critica por embasarem suas pesquisas, diagnósticos, prognósticos e prescrições em mera descrição das manifestações externas isoladas das enfermidades mentais, sem que, contudo, se preocupassem com a explicação da lógica própria, singular, do percurso interno do desenvolvimento psicológico de dada patologia.

Nessa mesma perspectiva, a psicóloga russa Bluma Wulfona Zeigarnik, em seu livro *Psicopatologia* (ou Patopsicopatologia⁵³, 1981), traça a mesma metodologia de análise para a compreensão do que seria a patopsicopatologia. Zeigarnik também considera que a patopsicopatologia deve ser estudada a partir das mesmas leis de funcionamento e estrutura utilizadas para a compreensão da psique em estado normal, ou seja, o desenvolvimento ‘fora da norma’ ainda consistiria em uma forma psiquicamente humana de se apresentar.

Zeigarnik (1981), a partir das formulações gerais da psicologia marxista histórico-cultural de Vigotski, Luria e Leontiev, propôs um novo enfoque para os estudos em ‘saúde mental’ existentes na psiquiatria e neurologia. Conforme exposto no capítulo oito, enquanto a psiquiatria teria a preocupação de descrever a sintomatologia, sua etiologia, causas e consequências, verificar a função dos indicadores orgânicos, psicológicos e sociais, elaborar o prognóstico para direcionar o tratamento, o trabalho do psicólogo histórico-cultural seria desenvolver uma investigação das funções psicológicas dos sujeitos (pensamento, linguagem, atenção, memória, etc.) e de sua personalidade, utilizando meios clínicos e experimentais tendo como base a

atividade psíquica do sujeito (seus motivos e necessidades).

A partir dessas reflexões, Zeigarnik (1981) propõe uma possibilidade de estudo sobre o alcoolismo a partir da atividade do sujeito, ou seja, do processo de constituição dos motivos e necessidades do indivíduo, em decorrência de suas relações objetivas de vida e trabalho. Na obra 'Patopsicologia', a autora expõe o caso clínico de um homem com diagnóstico de alcoolismo crônico e procura, a partir das informações presentes no prontuário do paciente, compreender as mudanças na atividade do sujeito, visando identificar o processo de modificação em sua hierarquia de motivos e o papel assumido pela atividade de beber em demasia.

O caso clínico será apresentado em nosso trabalho para melhor ilustrarmos a proposta metodológica elaborada pela autora. Sabemos, contudo, que as informações fornecidas no próprio livro não encerram as possibilidades de análise do caso clínico exposto, tampouco visa demarcar uma visão única acerca do alcoolismo a partir da Teoria Histórico-Cultural.

Em síntese, é a história de vida de um homem soviético, nascido em 1924, que após um período de trabalho no exército decidiu trabalhar como ator. Seu histórico com o álcool tem início na juventude, mas acentua-se após sua saída do exército, e em pouco tempo o sujeito não consegue mais organizar sua vida devido ao abuso de álcool: separou-se da primeira esposa, abandonou o trabalho e passou a viver vendendo e trocando seus objetos para que com o dinheiro pudesse comprar a bebida. A autora expõe que o sujeito passou por dezenas de internações e que, sem êxito, voltava a beber. Em relação às características de sua personalidade, é descrito como uma pessoa amigável e cordial, mas que após um período contínuo de abuso de álcool passou a se isolar, ficar acompanhado somente de outros alcoolistas, tornando-se agressivo e pedante.

Para a autora, esses dados evidenciam o processo de transformação da esfera pessoal do sujeito. Como resultado do abuso de álcool, mudam-se os seus interesses: de um sujeito sensível à arte e com boas relações pessoais, tornou-se irritado, grosseiro e fundamentalmente, segundo a autora, sem sentido crítico de suas ações, da compreensão de sua condição, das transformações em sua vida, o que tornou-se um obstáculo à alteração dessa nova condição psicopatológica (Zeigarnik, 1981).

Zeigarnik não fornece nesse trabalho maiores elementos acerca da relação inicial do sujeito com o uso de álcool, tampouco sobre aspectos culturais referentes ao consumo de álcool nos países da URSS e região, acabando por desconsiderar nesse momento, ainda que não intencionalmente, determinantes sociais e históricos pertinentes às diferenciações de costumes, como as características da vida no campo e na cidade, em países desenvolvidos e subdesenvolvidos, os hábitos do país ante a produção e o consumo de álcool, entre outros. Esses apontamentos não diminuem a importância das formulações da autora, apenas visam enriquecer o debate com novos pontos para o estudo e intervenção em casos de alcoolismo pela Psicologia Histórico-Cultural.

De acordo com Zeigarnik (1981), a repetição das situações de abuso de álcool seria estabelecida pelo sujeito a partir do papel que o consumo de álcool assumiria em sua vida, tomando uma posição de destaque em relação às demais atividades, como o trabalho, o estudo e as relações pessoais e familiares. A atividade de consumo de álcool assumiria, numa colocação hierárquica, sobreposição em relação às demais, fazendo com que o sistema de motivos do sujeito se alterasse para a satisfação dessa necessidade.

A atividade humana – para além da realizada para suprir somente as necessidades biológicas, ou seja, a supressão das demandas naturais de nosso organismo, como comer, beber, dormir, etc. – cria necessidades históricas e sociais, constituídas a partir da relação do homem com a natureza e principalmente a partir das relações sociais, no convívio com outros homens e com os produtos humanos.

As necessidades naturais ao longo do decurso histórico foram modificadas, refinadas e alteradas tanto que podemos agir em direção exatamente oposta a supressão das necessidades biológicas, como por exemplo: quando dividimos nosso alimento ainda que com fome, consumimos bebidas que não matam a sede, deixamos de dormir por longos períodos para estudar, trabalhar, dentre outros. Nos homens, portanto, os objetos que satisfariam suas necessidades nem sempre correspondem biologicamente a essa necessidade: quando sentimos fome nós, humanos, podemos, em vez de comer (satisfazer biologicamente essa necessidade), fumar e tomar café, que não respondem diretamente à necessidade biológica, mas sim a um conjunto de outras necessidades histórica e socialmente criadas.

Também nas atividades humanas estabelecidas socialmente podemos identificar que para a satisfação de uma necessidade não realizamos uma, mas sim várias ações⁵⁴, que comporiam nossa atividade principal. Essas ações funcionam como uma mediação entre a necessidade original e a finalidade (objeto para satisfazer tal necessidade) da atividade. Podemos pensar como exemplo a atividade de confraternizar com os amigos, na qual o uso de álcool poderia estar inserido. Em meio à atividade de confraternização com os amigos temos as ações de dançar, comer, conversar, e também beber. O conjunto dessas ações mediaria a atividade de confraternização. As ações representam, assim, uma possibilidade genuinamente humana de agir no mundo, já que no reino animal, como vimos, as atividades teriam sempre a finalidade coincidente com o objeto de satisfação da necessidade: a fome e a busca por comida, etc.

Zeigarnik (1981, p. 159) afirma que "está claro que a utilização de álcool não se encontra entre as necessidades naturais do homem, nem mesmo no que diz respeito ao seu caráter estimulante, visto que a necessidade de estimulação também não pode ser considerada plenamente uma necessidade biológica". Por isso, inicialmente sua utilização é motivada por outras causas de ordem social e histórica como: estar em

uma festa ou um encontro com amigos, o entorpecimento para aguentarmos situações difíceis de frio, calor, cansaço, estresse, etc. Nos primeiros momentos de utilização o álcool pode provocar, por suas propriedades estimulantes, um estado de ânimo elevado e ativo, ou também pode funcionar como desinibidor e facilitador de contatos sociais. O álcool como um produto da atividade humana passa a encarnar em si a significação social das situações sociais nas quais o uso de álcool estava inserido (Zeigarnik, 1981).

A utilização da bebida, assim, converte-se em um motivo independente, ou seja, com o tempo, pode ser que a vontade de estar com os amigos, por exemplo, seja reduzida ao encarnado no produto de satisfação dessa necessidade: o álcool. Estar com os amigos toma a forma de álcool e só é realizada a partir do consumo de álcool. Estar com os amigos significa beber álcool, e isso pode assumir uma independência cada vez maior, em maiores proporções, ampliada a outras esferas da vida do sujeito (Zeigarnik, 1981).

Isto denota o motivo de beber no objeto álcool. Significa que a atividade de beber, que antes era motivada (tinha 'sentido') pela situação social na qual a bebida se inseria, perde a sua função motivadora; a motivação do consumo de álcool passa a se restringir unicamente à própria bebida, à própria ação de beber. "A bebida se converte em motivo independente do comportamento, estimulando uma atividade independente e, então, os acontecimentos [em que se bebe] se convertem em desculpas" (Zeigarnik, 1981, p. 159).

Essa mudança "tem lugar no processo em que A. N. Leontiev denomina de 'descolamento do motivo do objeto', se forma um motivo novo, que provoca uma atividade nova e, por conseguinte, uma necessidade nova (no álcool)" (Zeigarnik, 1981, p. 159, grifo nosso). O sentido (motivo da atividade) anteriormente atribuído ao beber, imerso na situação social em que se bebia, é alterado nessa nova atividade, em que a própria bebida é o fim maior. Nesse novo contexto, sair com os amigos, por exemplo, assume 'outro sentido' na atividade do sujeito. Para Zeigarnik (1981), o reconhecimento pelo sujeito dessa alteração faz com que também se evidencie a estrutura hierárquica entre os motivos da atividade do indivíduo.

A atividade humana, em sua complexidade, passa então a atender não uma, mas sim várias necessidades, que são, por sua vez, estimuladas por vários motivos, organizados sob uma estrutura hierárquica que se altera à medida que se transforma a própria atividade do sujeito. Na história de desenvolvimento da personalidade do indivíduo, por meio de suas atividades, relações sociais, possibilidades de acesso aos bens culturais, etc., é desenvolvido na atividade do sujeito um motivo predominante, aquele pelo qual o sujeito age em sua atividade principal de produção e reprodução da vida (o trabalho na vida adulta, por exemplo). São os "motivos predominantes que determinam o sentido pessoal da atividade. É precisamente este motivo predominante que garante a possibilidade de mediação e a estrutura hierárquica dos motivos" (Zeigarnik, 1981, p. 160).

A estrutura hierárquica dos motivos da atividade do sujeito constitui-se de forma relativamente estável, visto que se fundamenta na relativa estabilidade de toda personalidade do sujeito. Ante a constituição de um processo psicopatológico é possível perceber alterações nas motivações do indivíduo, na estrutura de organização hierárquica de seus sentidos pessoais, o que incide diretamente sobre modificações subjetivas no sujeito, tais como: seus interesses, valores, opiniões, ou seja, sua personalidade (Zeigarnik, 1981).

Se pensarmos no caso exemplificado pela autora podemos ver que a necessidade de consumo de álcool tornou-se patológica, na medida em que a motivação para atender essa necessidade sobrepuja-se a todas as demais na vida do sujeito em questão. [...] nos enfermos [na condição de abuso de álcool] se altera não somente o conteúdo das necessidades e dos motivos, senão também sua 'estrutura': todos eles se fazem mais 'immediatos'. [...] "as necessidades se distinguem não somente por seu conteúdo e propriedades dinâmicas (força, estabilidade, etc.), senão também por sua estrutura: algumas têm um caráter direto, imediato, outra tem a mediação do objetivo ou uma disposição conscientemente adotada" (Zeigarnik, 1981, p. 160). No descrito grupo de enfermos [alcoolistas, por exemplo] a incitação conduz a uma ação direta e imediata.

Isso significa que diferentemente das demais necessidades propriamente humanas, que são mediadas pelos objetos humanos, relações sociais e outras ações, a necessidade de consumo de álcool constitui-se também, nesse contexto, como uma impulsividade, uma compulsão irracional.

Podemos compreender então que a atividade na qual o uso de álcool estava inserido como uma das ações que compunham dada situação social, como comer, dançar etc., passa a prescindir da mediação dessas ações, ou seja, a atividade de consumir o álcool centra-se em si mesma, realiza-se por si mesma, sem que haja a necessidade de outras situações sociais envolvidas.

Quando Zeigarnik (1981) afirma que essa atividade motivada pela necessidade do consumo de álcool modifica-se em sua estrutura, significa que ela altera fundamentalmente sua forma de organizar a conduta humana, deixa de se configurar como uma atividade mediada por outras ações (características das atividades humanas) e torna-se imediata, direta, sem demais ações em sua composição.

O problema que disso decorre é que as atividades não mediadas, como as determinadas biologicamente (como o comer, beber e dormir animal), em sua realização direta, assumem uma configuração impulsiva, sem a mediação de um objetivo consciente. O beber como um sentido em si mesmo apresenta-se, assim, em sua estrutura, como uma atividade irracional. Isso não significa que o consumo de álcool se transforme em uma atividade determinada biologicamente. O que ocorre é que em sua estrutura passa a assemelhar-se às atividades biologicamente determinadas devido a seu caráter direto e imediato.

Sabemos que a mediação das necessidades e dos motivos está relacionada com sua estrutura hierárquica. "Quanto mais acentuado é o caráter mediador dos motivos e as necessidades tanto mais se manifesta em sua

estrutura hierárquica” (Zeigarnik, 1981, p. 160). O que levaria então um motivo a ter um caráter mediador mais acentuado que os demais, fazendo com que elevasse sua posição na hierarquia dos motivos?

Veremos que em nossa sociedade as mediações predominantes são aquelas que fundamentalmente medeiam todas as relações no capitalismo: as mediações advindas da propriedade privada dos meios de produção. Isso significa que as necessidades humanas passam a ser atendidas por um tipo específico de relação social, chamado capital.

O capital, mais do que dinheiro, representa em nossa sociedade uma forma pela qual os homens se relacionam entre si, com a natureza e com sua genericidade. É a mercadoria (a menor célula de nossa sociedade) que por excelência realizará as mediações em nossa sociedade, inclusive a relação entre nossos motivos e os objetos de satisfação de nossas necessidades. Dessa forma, a construção da hierarquia de nossos motivos será constituída não somente pela vida singular dos sujeitos, aspectos constituintes de sua personalidade. Antes esses próprios aspectos constituintes de nossa singularidade são também engendrados a partir de nossas relações sociais.

A sobreposição da atividade de beber em relação às demais só pode ser explicada a partir do conhecimento da estrutura da atividade humana, que por sua vez está subordinada à forma como o conjunto de nossa sociedade produz e reproduz a vida. Nesse sentido, entendendo o alcoolismo como uma produção humana, constituída na relação dialética e contraditória no curso de desenvolvimento da história do sujeito, deve ser analisada a partir das condições objetivas de trabalho (atividade vital humana) que os sujeitos estão inseridos.

A sobreposição da atividade do uso de álcool em relação às demais atividades da vida do sujeito, que se configura como o processo de constituição do alcoolismo nos sujeitos, deve ser entendida a partir do conjunto das relações, centralmente as relações de trabalho, de nossa sociedade. Sabemos que os produtos criados pelos homens encarnam em si as necessidades humanas, pois conformam uma objetivação na qual se materializam em um meio para a satisfação das demandas biológicas e sociais dos homens. Vemos assim, por exemplo, que a necessidade humana de comunicação demandou a criação de meios como a linguagem, a escrita, o telefone, o computador e demais instrumentos que contêm em si muito do conhecimento humano e das necessidades coletivas humanas produzidas ao longo de toda a história (Leontiev, 1978).

O álcool como um produto da criação humana, também encerra em si a materialização de uma necessidade humanamente criada, individual e coletivamente. No capitalismo os produtos do trabalho humano são realizados a partir de uma relação específica de produção, qual seja a criação de uma mercadoria pelo trabalhador em troca de seu salário. Isso significa que a motivação da atividade vital do trabalhador tornou-se mediada pelo salário, o trabalhador trabalha (modifica a natureza) não mais para a satisfação de sua necessidade ou das necessidades dos demais seres humanos, mas sim trabalha unicamente para a produção de mercadorias que possuem o único objetivo de serem vendidas, independentemente das necessidades humanas que motivam tal produto.

Todos os dias ouvimos diversas informações acerca da quantidade de pessoas no mundo que ainda passam fome, que não têm essa necessidade básica atendida com produtos para sua satisfação. Como os produtos do trabalho humano são agora mercadorias, para acessá-los é necessária a mediação do dinheiro, artigo raro o para a maioria das pessoas em nosso planeta nos dias de hoje⁵⁵. Em contrapartida sabemos também que toneladas e toneladas de alimentos são produzidas diariamente com fins de estocagem, alimentação de animais, sempre com altos preços, de modo que a população faminta não consegue acessar tal produto.

Marx (2008) nos explica por meio da categoria alienação essa situação na qual se encontram o trabalho, os produtos e as necessidades humanas. No capitalismo, com a propriedade privada dos meios de produção e a divisão do trabalho, em que imperam relações sociais de assalariamento, todo o grande desenvolvimento de materiais e de produtos, feitos pelo conjunto da humanidade, tem seu acesso restrito apenas a um grupo da população, uma classe social, aquela que possui os meios de produção (Marx, 2008). Dentre as necessidades humanas transformadas pelo trabalho alienado está a produção e o consumo de álcool, imputando ao sujeito que se apropria dessa mercadoria não somente aquele produto em si, mas também todo o conjunto das relações sociais capitalistas encarnadas no “copo de cachaça”.

Para entendermos esse processo, Mészàros (2005) sistematizou a categoria alienação evidenciando quatro aspectos principais que representam o processo de alienação do trabalho manifesto na vida do sujeito: 1) na relação com a natureza (com os objetos da ação humana, do trabalho); 2) na relação do homem consigo mesmo, com sua própria atividade, compreendendo também sua atividade psíquica e, portanto, seus motivos, necessidades e a constituição de sua personalidade; 3) de seu ser genérico, ou seja, do conjunto das produções materiais e imateriais humanas, que conformam os atributos humanos no homem; e 4) em relação à alienação dos outros homens, de seus pares, de sua natureza histórica e social. As dimensões da alienação foram discutidas e aprofundadas no capítulo anterior.

O modo de produção capitalista fez com que o próprio trabalhador se transformasse em mercadoria no processo de venda de sua força de trabalho. Segundo Mészàros (2005, p. 80), Como resultado da alienação o

corpo inorgânico do homem aparece como meramente externo a ele e, portanto, pode ser transformado em uma mercadoria. Tudo é ‘reificado’, e as relações ontológicas fundamentais são viradas de cabeça pra baixo. O indivíduo é confrontado com meros objetos (coisas, mercadorias), uma vez que seu ‘corpo inorgânico’ –‘natureza trabalhada’ e capacidade produtiva externalizada – foi dele alienado

O trabalho alienado teria criado uma cisão entre o sentido pessoal do trabalho e o significado social dessa ação, pois a função do trabalho, para o trabalhador, tornou-se unicamente a conquista do salário (Martins, 2007). Assim continua o autor, a alienação representaria um fenômeno composto por dois aspectos indissociáveis: “as condições socioeconômicas que lhe dão origem e os efeitos e processos gerados nos indivíduos por conta da sua ação” (Martins, 2007, p. 130), representando dois níveis de sua expressão, sendo eles o nível sociológico e o nível psicológico.

Em um processo dialético podemos compreender que o uso de álcool, de início, tenha se constituído na vida do sujeito como um meio pelo qual poderia enfrentar a condição alienada de trabalho, inserindo na estrutura de sua atividade a ação de beber para amenizar a intensa cisão e descompasso entre o trabalho, o sentido e o significado do trabalho na constituição de sua personalidade. Nesse contexto, com o tempo, o beber pode ter assumido uma predominância em relação às demais atividades do sujeito, de modo a reestruturar os motivos de sua vida, que antes eram compostos pelo trabalho e por suas relações pessoais e passam a ser dominados pelo uso de álcool.

Obviamente esse processo não se apresenta como uma manifestação de algo inato ou incubado, não ocorre de um dia para o outro, tampouco sem que haja uma intensa transformação em toda a personalidade do sujeito, o que pode causar sofrimento e desorganização na vida do indivíduo.

Zeigarnik expõe que

[...] sob a influência do alcoolismo nos enfermos se **destrói a anterior hierarquia dos motivos**. Às vezes neles aparecem o desejo de trabalhar, a aspiração de comunicar-se com os antigos amigos; o enfermo realiza determinados atos, movidos pela antiga hierarquia de motivos, mas todas estas **incitações não são estáveis**. O **motivo predominante**, que dirige toda a atividade do enfermo, consiste na **satisfação de sua necessidade de álcool** (Zeigarnik, 1981, p. 160-161, grifo nosso)

Para satisfazer sua necessidade de consumo do álcool o sujeito acaba por realizar alguns atos complementares, como: busca por dinheiro para comprar a bebida, brigas familiares decorrentes do consumo, faltas no trabalho, entre outros. Com o tempo, afirma Zeigarnik (1981, p. 161), “toda a atividade consciente do enfermo é destinada à execução destes atos”. Em decorrência da modificação da estrutura hierárquica dos motivos governantes da atividade do sujeito, novas posturas são desenvolvidas no sujeito ante o mundo, há uma transformação em seus valores, ideias, hábitos, etc. (...) “com o tempo todos os problemas se resolvem através do álcool e com sua ajuda, e o álcool se converte em motivo **central do comportamento**” (Zeigarnik, 1981, p. 161, grifo nosso).

O álcool, convertendo-se em motivo principal da conduta do sujeito, não pode, contudo, satisfazer a todas as necessidades presentes para a produção e reprodução da vida. O álcool falseia a melhora das condições de trabalho, família, etc., que inicialmente podem ter incitado o uso do álcool. O consumo do álcool apenas artificialmente supre as demais necessidades na vida do sujeito. Objetivamente o indivíduo pode continuar com iguais ou piores condições de vida. Esse descompasso entre a motivação do uso do álcool e o que de fato o álcool reorganiza nas relações do sujeito pode ser o gerador do intenso sofrimento que ainda permanece, a despeito da quantidade de bebida consumida.

Esse processo pode consolidar-se como um real círculo vicioso, pois ao não ter de fato suas demandas de melhora de vida satisfeitas o sujeito volta a recorrer ao álcool, que não atende as suas necessidades reais, ele volta a beber, e assim sucessivamente. A alteração da hierarquia e mediação dos motivos significa a perda da completa organização da atividade humana. “A atividade perde seu traço *especificamente humano: de motivada se converte em impulsiva*. Desaparecem os motivos a longo prazo, a necessidade do álcool se converte em *paixão dominante na vida do sujeito*” (Zeigarnik, 1981, p. 161, grifo nosso).

Sob relações alienadas de trabalho, as vontades humanas, suas ‘paixões’, se estabelecem como dificultadores da humanização do homem, da sua plena realização na satisfação de suas necessidades históricas e sociais. Constituído nessas impulsividades, o sujeito encontra-se distante de suas propriedades mais subjetivas, como suas vontades, gostos e aspirações. Todas essas manifestações singulares apresentam-se externalizadas num mundo que ele não pode acessar. O sujeito desconhece suas vontades, conformadas pelos produtos que ele mesmo realiza, desconhece o mundo ao seu redor e desconhece a si próprio. O álcool cerca seus interesses e dificulta ainda mais o desenvolvimento pleno de sua personalidade, já podada sob as circunstâncias da alienação.

Se retomarmos o caso clínico exposto por Zeigarnik (1981) vemos que a falta de consciência crítica de si, evidenciada em muitos sujeitos alcoolistas, constitui-se como uma característica desenvolvida a partir das relações sociais alienadas, pois submetido à alienação o sujeito não conhece a si mesmo, tampouco a sociedade na qual está imerso. Nesse sentido, essa seria uma dificuldade presente no conjunto dos homens e não somente nos alcoolistas. O entorpecimento aqui estaria relacionado à embriaguez proveniente do trabalho alienado, e não propriamente dos efeitos do álcool.

Como nos esclarece Leontiev (1978, p. 173-174): “na sociedade de classes, a encarnação no desenvolvimento dos indivíduos dos resultados adquiridos pela humanidade na sequência do desenvolvimento da sua atividade global, e a de todas as aptidões humanas, permanecem sempre unilaterais e parciais”. O homem parcialmente desenvolvido não pode identificar sua ativa intervenção no mundo, não comprehende as relações e vivências estabelecidas que fizeram constituir essa unilateralidade.

A unilateralidade do desenvolvimento embota o homem de sua própria constituição, dos elementos sociais

e históricos que o constitui. Nesse sentido, o alcoolismo pode não ser identificado pelo próprio sujeito como um processo constituído em sua vida, um curso que, ao mesmo tempo em que é subordinado às relações materiais que o álcool encarna em si, é ativo na elaboração de seu percurso; e, por não perceber esse processo, o indivíduo não é capaz de alterar sua situação. As causas do uso do álcool podem ser compreendidas pelo sujeito como advindas de sua herança genética ou atribuídas à má sorte, falta de caráter ou falta de vontade. Essas explicações ideológicas sobre seu adoecimento dificultam a compreensão material da histórica de suas relações sociais e de que o conjunto das mercadorias produzidas engendra em nós necessidades que nos tornam cada vez mais unilaterais e embotados.

Se pensarmos no exemplo dado por Zeigarnik (1981), que ilustra as mudanças nas necessidades e na estrutura hierárquica dos motivos dando a prevalência à atividade do consumo do álcool em relação às demais esferas, podemos identificar a falta de sentido que se estabelece entre o sujeito e sua atividade vital, o trabalho, e também entre si e as pessoas que lhe são afetas a fim de que se prevaleça a relação com um objeto: o álcool. De forma alienada o sujeito vai ao encontro de relações socialmente estabelecidas, o que contribui para o embotamento e sofrimento.

A singularidade de cada alcoolista é constituída em meio a esse caldeirão de resignações, por isso o alcoolismo não pode ser entendido como produto de uma carga geneticamente hereditária ou apenas de sua história de vida pessoal. Essas duas esferas da vida do sujeito devem ser entendidas a partir da relação intrínseca que têm entre si e com o todo das relações humanas. Compete à ciência psicológica, dessa forma, elaborar reflexões e caminhos de intervenção que auxiliem os sujeitos na compreensão da totalidade que os engendra, de modo a incitá-los ao enfrentamento de suas condições de alienação.

Considerações finais

Podemos dizer que não existe o alcoolismo a não ser como um conjunto de manifestações, os sintomas, que se apresentam materializados num sujeito real, de carne, osso, consciência, vontade e fundamentalmente pertencente a uma sociedade, uma classe social. Ao desconsiderarmos esse aspecto e lidarmos com o alcoolismo como algo que metafisicamente paira sobre as cabeças humanas e que é incorporado pelos homens independente de sua constituição objetiva, nunca alcançaremos o sujeito alcoolista e continuaremos a “patinar” com conceituções difusas e tratamentos ineficazes.

A partir da Psicologia Histórico-Cultural não podemos desconsiderar a materialidade orgânica e biológica dos homens, tanto no curso de desenvolvimento normal, ou esperado do desenvolvimento humano, quanto em sua constituição atípica ou psicopatológica. Entretanto, ao considerarmos os homens como seres sociais, imersos em determinadas relações de vida de trabalho constituídas historicamente, podemos ver que as formas de saúde e adoecimento presentes na sociedade não se constituem apenas como expressões somente de um organismo singular que está disfuncional, mas também indicam formas coletivas de saúde e doença de determinada sociedade, época, e com particularidades das relações entre as classes sociais.

Pensando sobre o alcoolismo, podemos compreender que a sintomatologia de seu quadro nosográfico – o uso intensivo de álcool de modo que o sujeito não consiga lidar com sua vida produtiva e pessoal – não ocorre de um dia para o outro na vida dos sujeitos, mas sim em meio a um longo processo de constituição desses indivíduos: sua posição de classe, suas relações de trabalho, sua vida pessoal, seus hábitos, interesses, gostos, etc. O conhecimento das relações sociais humanas sob o jugo da alienação deve nos imputar um compromisso ainda maior de enfrentamento do alcoolismo, não do homem alcoolista, mas das condições pelas quais os sujeitos assim se constituem. Nesse sentido, sistematizamos reflexões iniciais para o entendimento do alcoolismo que visam à superação das compreensões tradicionais biologicistas e a-históricas, rumando a uma compreensão do sujeito alcoolista em sua totalidade.

O primeiro aspecto a ser discutido é o caminho para a compreensão do alcoolismo na história de vida do sujeito, ou seja, o diagnóstico a ser realizado. Como já brevemente apresentado, Zeigarnik procurou estabelecer um método diagnóstico que superasse o predominante em sua época na psicopatologia médica. A ‘patopsicologia’ seria, assim, um novo enfoque para o diagnóstico, realizado por meio de técnicas experimentais que consideravam o caráter ativo e integral da atividade psíquica do sujeito. “A enfermidade, ao modificar a atividade psíquica do homem, conduz a distintas formas patológicas de personalidade” (Zeigarnik, 1981, p. 20). Como consequência, o mesmo sintoma pode corresponder a distintas enfermidades e estados, o que faz com que tenhamos que não apenas descrever a sintomatologia, mas sim procurar explicá-la a partir de sua importância nas alterações da personalidade do sujeito. Dessa forma, o estudo das alterações na personalidade do sujeito não pode se limitar somente ao conjunto de sintomas apresentados, deve investigá-las em sua gênese, na estrutura da atividade psíquica do sujeito.

Os sintomas materializam em si a história da atividade do sujeito, suas funções psicológicas, necessidades e motivos, que sob dadas alterações transformam o conjunto da personalidade do indivíduo. A personalidade do sujeito, por sua vez, não pode ser explicada somente a partir da história singular de vida dele, uma vez que sua história individual é forjada também pelo conjunto da atividade humana coletiva, pela história de sua classe e do todo social no qual está inserido.

Assim, o método diagnóstico que pretenda explicar os sintomas apresentados, com vistas a compreender a gênese e o desenvolvimento da atividade psíquica, deve abranger também as características propriamente

humanas de nossa atividade coletiva, que se manifestam em nossa atualidade histórica por meio do trabalho alienado. Como faríamos então para diagnosticar esse todo complexo que compõe as enfermidades humanas, entre elas o alcoolismo?

De início é necessário compreendermos que, ao afirmarmos que o alcoolismo não se constitui como uma sintomatologia abstrata, mas sim encarnada na materialidade de vida do sujeito alcoolista, a investigação deve ter como base a vida real do sujeito, ou seja, um ininterrupto processo de idas e vindas, saltos, rupturas, reconstruções, dissoluções, componente do desenvolvimento da personalidade humana, tanto do homem alcoolista quanto do não alcoolista.

Conforme já exposto nos textos iniciais deste livro, Vygotski (1997) apresenta uma formulação acerca do desenvolvimento infantil no estudo pedológico que nos serve de inspiração para pensarmos o processo de desenvolvimento humano em geral e, também, especificamente a constituição patológica.

Desvelar o auto-movimento do processo de desenvolvimento significa compreender a lógica interna, o condicionamento mútuo, os nexos, a conexão recíproca dos momentos singulares de unidade e luta dos contrários, inerentes ao processo de desenvolvimento. Segundo uma conhecida definição, o desenvolvimento é precisamente a luta dos contrários. Somente uma concepção como esta assegura realmente a investigação dialética do processo de desenvolvimento infantil (Vygotski, 1997, p. 326).

Neste sentido, nosso método diagnóstico deve ser capaz de apreender esse movimento contínuo do desenvolvimento da personalidade, o processo das permanências e alterações dos motivos da atividade do sujeito. Isso não pode ser feito, obviamente, a partir de uma bateria de testes simplistas e superficiais que nem ao menos são capazes de abranger os sintomas do momento presente da investigação.

Neste sentido devemos ser profundamente históricos e colocar o comportamento do homem em relação com a sua situação de classe em um dado momento. Isso deve ser um procedimento psicológico fundamental para qualquer psicólogo social. Lembremos que a estrutura de classe da sociedade determina a posição que o homem ocupa no trabalho social organizado. Logo, a pertinência a uma classe determina de uma vez a atitude cultural e natural do indivíduo no meio (Vygotski, 2004, p. 287).

O objetivo do trabalho diagnóstico deve ser o de desvelar ao mesmo tempo a determinação do trabalho social e a gênese das modificações da hierarquia dos motivos e necessidades, processo no qual o abuso de álcool pode constituir-se como central na motivação da atividade do sujeito. Fundamentamo-nos em Vygotski (1995) quando este afirma que a

[...] estrutura das formas superiores de conduta é variável, que possui sua própria história interna que a inclui em toda a história do desenvolvimento da conduta em seu conjunto. As formas culturais de conduta não surgem somente como simples hábitos externos, senão que se convertem em parte inseparável da própria personalidade, incorporam a elas novas relações e criam um sistema completamente novo (Vygotski, 1995, p. 133).

Essa investigação deve ter como consequência o intento de identificar em contrapartida as potencialidades humanas, as possibilidades criativas do próprio sujeito para a reconstrução de motivos que sejam formadores de sentidos conscientes e que, assim, auxiliem em novas transformações nas esferas objetiva e subjetiva do sujeito.

Esse ponto relaciona-se intimamente com as proposições vigotskianas acerca das potencialidades humanas de domínio da própria conduta, caminhos que trilharemos para pensarmos algumas possibilidades de tratamento do alcoolismo com respaldo na Psicologia Histórico-Cultural. Temos que alertar o leitor, contudo, que não trataremos aqui de expor uma metodologia com técnicas e abordagens psicoterápicas prontas, como uma receita, para o tratamento dos sujeitos alcoolistas. Faremos, todavia, uma discussão sobre os principais eixos de tratamento em voga nas pesquisas e intervenções sobre o alcoolismo, que são: 1) a abstinência e a redução de danos e 2) a internação prolongada e a atenção em serviços da rede substitutiva. Existem outros aspectos presentes no debate sobre as diversas formas de tratamento ao alcoolismo; entretanto, consideramos que os listados são suficientes, neste momento, para discutirmos tal questão.

O primeiro ponto a ser trabalhado refere-se às proposições de tratamento presentes no debate sobre o álcool e outras drogas no que diz respeito ao papel da abstinência e da metodologia de tratamento chamada redução de danos. Nossa objetivo com esta discussão é encontrar entre essas proposições caminhos para pensarmos sobre o trabalho do psicólogo ante o sujeito alcoolista. Iniciaremos a discussão recordando a formulação de Zeigarnik (1981) já apresentada sobre a posição hierárquica assumida pela atividade de consumo do álcool na hierarquia de motivos que direcionam a atividade do sujeito alcoolista. Vimos que essa atividade assume função organizadora na vida do sujeito, o que significa que passa a subordinar o conjunto das demais atividades necessárias à vida humana, tanto as que atendem necessidades biológicas quanto as demais de origem social necessárias à vida em sociedade, como o trabalho, o estudo, as relações pessoais, etc.

Podemos imaginar, assim, que a remissão dessa atividade (a imposição da abstinência) iria automaticamente reorganizar a estrutura hierárquica dos motivos, fazendo com que imediatamente o sujeito voltasse a restabelecer os antigos interesses, hábitos, vontades, etc. Parece-nos, entretanto, que, assim como não se estabelece de um dia para o outro a compulsão pelo uso de álcool, também a reorganização da vida do sujeito, mediante a forçada abstinência, não seria instantânea.

Para além, é necessário pensarmos que a remissão busca (a abstinência involuntária) da atividade de uso

de álcool, sem que antes sejam restabelecidos outros motivos para ação do sujeito, pode contribuir para aumentar ainda mais a desorganização da estrutura dos motivos do sujeito, como também dificultar o trabalho do psicólogo no reconhecimento do processo de constituição do álcool como motivo principal.

Vygotski (1995) nos ensina que a constituição de novos motivos humanos passa, necessariamente, pela escolha do sujeito, por sua vontade. Esse processo, que seria a intencionalidade de organizar sua conduta, demandaria vivências de esforços, que implicam conflitos e lutas internas ao próprio sujeito, na tentativa de orientar sua ação em outro sentido.

Com isso, temos que, se no lugar da forçada abstinência fosse empenhada uma metodologia de tratamento que contribuisse para a criação de novos motivos, plenos de sentidos conscientes, poderíamos restabelecer no sujeito as possibilidades humanas de escolha, de voluntariedade sobre sua conduta. A redução de danos⁵⁶, apesar de não ser uma técnica milagrosa que atesta o sucesso de 100% de seus casos, parece-nos propiciar maior espaço à intervenção do psicólogo na situação do sujeito alcoolista, com vistas à reconstrução de sua estrutura hierárquica de motivos.

Nesse sentido, no percurso trilhado pela redução de danos, as crises e recaídas teriam outro papel que não o do fracasso completo do tratamento, como são consideradas na abstinência. A importância disso refere-se ao fato de que, se afirmamos ser o desenvolvimento humano um processo altamente contraditório, “com diversos retrocessos e falhas, movimentos em zig-zag” (Vygotski, 1995, p. 303), de conflitos e lutas estabelecidas entre as vontades do sujeito, suas necessidades biológicas e as demandas sociais, temos que compreender que o percurso do tratamento contará com inúmeras ‘crises’.

Esse longo processo que visa à transformação da conduta e do conjunto da personalidade do sujeito alcoolista se constitui como um período de aprendizagem, de educação de si, de apropriação dos bens propriamente humanos e do “controle” de sua conduta. A educação é aqui compreendida em seu sentido amplo que significa a apropriação pelos homens das formas mais desenvolvidas de conduta e dos bens humanos, a fim de que possam se estreitar cada vez mais os laços entre o indivíduo singular e sua genericidade (Leontiev, 1978).

O segundo ponto de nossa reflexão diz respeito à discussão sobre o tratamento do alcoolismo pela internação prolongada, seja ela hospitalar ou em comunidades terapêuticas ou em serviços da rede substitutiva, em que o sujeito permanece no convívio com sua família e comunidade. A internação, quando hospitalar, centra sua intervenção prioritariamente no atendimento médico, no isolamento do sujeito, na abstinência e nos psicofármacos como técnicas de tratamento do alcoolismo. Assim, a internação também pressupõe o repentina deslocamento do sujeito de seu cotidiano de vida e trabalho para colocá-lo em novo ambiente. As intervenções que utilizam a internação acreditam que o isolamento do sujeito de suas relações mais próximas levaria a melhora de seu quadro de adoecimento.

Dessa forma, somado aos argumentos anteriormente apresentados quando sugerimos a redução de danos como técnica mais adequada em substituição à abstinência, exporemos alguns senões em relação à prática asilar como meio para o tratamento do alcoolismo. Se considerarmos o alcoolismo como uma produção humana, manifesta na concretude do sujeito (de seu psiquismo, sua conduta e de suas relações), não podemos compreender o isolamento como um método adequado ao tratamento que restabeleça novos motivos ao sujeito e a sua atividade. Na formulação que entende a internação prolongada como eficaz no tratamento do alcoolismo está embutida a ideia de que o alcoolismo, como um conjunto de sintomas, manifesta-se na vida dos sujeitos independentemente da vida real, das relações sociais que os constituem.

Leontiev (1978) nos ensina que a atividade humana pode apenas restabelecer uma nova estrutura hierárquica de motivos e necessidades a partir do próprio agir humano, da atividade objetiva do homem perante o mundo e com outros homens. Nesse sentido, o isolamento, que pressupõe o afastamento do sujeito de suas relações, seria absolutamente infértil na estruturação de novos motivos que auxiliem o indivíduo na transformação de sua personalidade.

Acredita-se que a forçosa abstinência e o afastamento do sujeito de sua vida real podem levar a alguma aparente melhora no quadro sintomático do sujeito, devido à artificial mudança em sua atividade. Entretanto, como comumente observável, os sujeitos, ao retornarem às suas condições cotidianas de vida, retomam o antigo uso, pois de fato a estrutura de motivos da atividade não foi reposicionada (Moraes, 2011).

O tratamento em meio aberto, todavia, pode não garantir a rápida e imediata alteração do quadro sintomático, mas intenta uma nova organização na vida dos sujeitos alcoolistas. O psicólogo nesse contexto tem condições de intervir diretamente no auxílio ao planejamento das atividades da vida do sujeito, com o objetivo de que a partir de novas relações objetivas de trabalho e pessoais o sujeito possa reorganizar os motivos dominantes de sua conduta (Moraes, 2011).

Acreditamos ser importante também o debate acerca da vontade, da liberdade e da livre escolha, elementos que nos remetem à discussão sobre o vício e a compulsão – aspectos que comumente colocamos em oposição às possibilidades conscientes de escolha. Aposta na capacidade humana de dominar sua própria conduta por meio da criação de novas necessidades e motivos constitui-se talvez numa das proposições de maior importância da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do alcoolismo. Diferentemente dos animais que são estimulados de forma direta, com objetos que visam unicamente à satisfação de suas necessidades biológicas, os homens tornaram-se capazes, a partir da história do trabalho humano coletivo, de criar novas necessidades e novos objetos para atendê-las. Por meio desse intercâmbio

material entre o homem e natureza, o homem criou a si próprio, o conjunto de suas funções psicológicas, seus interesses, seus hábitos e o conjunto de sua personalidade.

Nesse sentido, a liberdade seria um atributo propriamente humano, que ultrapassa as demandas naturais e cria a própria consciência, que pensa sobre as novas condições criadas (Vygotski, 1995). A força dos estímulos naturais é reposicionada e se subjuga aos criados histórica e socialmente. O abuso de álcool, por exemplo, constitui-se propriamente em um motivo auxiliar e artificial à conduta humana, não determinado por causas biológicas, mas sim pela unidade indissolúvel da natureza orgânica e social nos homens.

Contudo a liberdade humana não consiste em estarmos livres dos motivos que nos conformam, mas sim na capacidade humana de tomarmos consciência desses motivos, na possibilidade de agirmos ante eles e de transformá-los. Engels (1961) *apud* Vygotski (1995, p. 300) sintetiza tão bem essa questão:

A liberdade não consiste em uma independência imaginária a respeito das leis da natureza, mas sim um conhecimento dessas leis, e na possibilidade, baseada em tal conhecimento, e obrigar sistematicamente a que essas leis da natureza, atuem para determinados fins. Isto se refere tanto as leis da natureza exterior como as leis que regem a existência física e espiritual do próprio homem. São duas classes de leis que só mentalmente podemos dissociar, mas não na realidade. O livre arbítrio, portanto, não significa mais que a capacidade de tomar decisões com conhecimento do assunto.

Podemos ver que diversos tratamentos que pretendem libertar o indivíduo de seus 'motivos alcoólicos' apostam em campanhas educativas que fariam com que o sujeito melhor conhecesse os danos do álcool e dessa forma superasse a necessidade de bebê-lo. Contudo, nessa passagem, Engels não nos fala sobre o conhecimento superficial e meramente informativo sobre a natureza externa e interna ao homem. Fala sobre a apropriação das 'leis' dessa natureza, o que significa o conhecimento profundo acerca do funcionamento de nossa corporeidade bem como de nossa sociedade, de seu desenvolvimento histórico.

Esse conhecimento, todavia, não está disponível aos nossos olhos imediatamente. Caso perguntássemos a um conjunto de pessoas os males causados pelo álcool é possível que a maioria delas soubesse nos informar diversos aspectos dos prejuízos do álcool, bem como nos relatassem histórias familiares acerca dos problemas advindos do alcoolismo. Entretanto, falta a esses sujeitos, e até mesmo às teorias científicas que pretendem a análise do alcoolismo, a compreensão do decurso do desenvolvimento histórico e social acerca da relação humana com o álcool, e das especificidades dessa relação conformadas no modo de produção capitalista. Esse conhecimento possibilita aos homens mais do que a noção histórica da problemática debatida, mas, principalmente, a noção de que o alcoolismo manifesto como um problema individual carrega consigo todas nossas relações sociais, e que, portanto, não pode ser identificado como um produto da conduta desviante de um ou outro sujeito (Moraes, 2011).

Diversas teorias psicológicas negligenciam esse conhecimento e continuam a pesquisar e intervir sobre o alcoolismo como uma manifestação orgânica e subjetiva, ocultando, de forma intencional ou não, a responsabilidade coletiva que recai sobre o adoecimento individual de cada um de nós. Em nosso trabalho, intentamos dar os primeiros passos para uma compreensão do alcoolismo e do homem alcoolista em nossa sociedade de classes, capitalista, para que, munidos do entendimento material, histórico e dialético de nossa sociedade, pudéssemos indicar iniciais caminhos para o enfrentamento do alcoolismo, não dos sujeitos alcoolistas, mas sim do conjunto das condições que estabelecem essa forma humana.

Referências

- ARAÚJO, M. R.; MOREIRA, F. G. História das drogas. In: SILVEIRA, D. X.; MOREIRA, F. G. (org.). **Panorama atual de drogas e dependências**. São Paulo: Atheneu, 2006. p. 9-14.
- BASTOS, F. I.; BERTONI, N. (org.). **Pesquisa Nacional sobre o uso de crack**: quem são os usuários de crack e/ou similares do Brasil? Quantas são as capitais brasileiras? Rio de Janeiro: Editora ICICT/Fiocruz, 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **A Política do Ministério da Saúde para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas**. Brasília: Secretaria Executiva: Coordenação Nacional de DST e Aids, 2004. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_atencao_alcool_drogas.pdf. Acesso em: 17 abr. 2019.
- BRASIL. Decreto nº 7.179, de 20 de maio de 2010. Institui o plano integrado de enfrentamento ao crack e outras drogas, cria seu Comitê Gestor, e dá outras providências, 2010. Diário oficial da União, 21 maio, p. 43. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7179.htm. Acesso em: 01 abr. 2019.
- CARLINI, E. L. de A. (org.). **II Levantamento domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas no Brasil envolvendo as 108 cidades maiores do país**: 2005. São Paulo: Cedrid: Universidade Federal de São Paulo, 2006.
- DALGALARRONDO, P. **Psicopatología e semiótica dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- DUARTE, J. M. Apuntes sobre dualismos, determinismo y algunos aportes vigotskianos para La constitución de uma psicología social del hombre social. **Revista del Centro de Estudiantes de la Facultad de Psicología de la UBA**, Buenos Aires: Centro de Estudiantes de la Facultad de Psicología de la UBA. Disponível em: <http://www.ips.org.ar/?p=1631>. Acesso em: 21 out. 2011.
- ESCOHOTADO, A. **Aprendiendo de las drogas**: usos y abusos, prejuicios y desafíos. Madrid: Compactos Anagrama, 2002.
- FORMIGONI, M. L.; MONTEIRO, M. G. A etiologia do alcoolismo. In: RAMOS, S. P.; BERTOLOTE, J. M. (org.). **Alcoolismo**

hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 45-64.

LAURELL, A. C.; NORIEGA, M. **Processo de produção e saúde:** trabalho e desgaste operário. São Paulo: Hucitec, 1989.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. São Paulo: Autores Associados, 2007.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Biotempo, 2006.

MORAES, R. J. S. **O alcoolismo e o alcoolista no capitalismo:** a psicologia histórico-cultural na defesa da historicidade para o enfrentamento do problema. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, 2011.

SANTOS, V. **O objeto, sujeito da redução de danos:** uma análise da literatura da perspectiva Saúde Coletiva. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2008

YGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectología. In: _____. **Obras escogidas.** Madri: Visor, 1997. t. 5.

YGOTSKI, L. S. Problemas del desarollo de la psique. In: _____. **Obras escogidas.** Madri: Visor, 1995. t. 3.

VIGOTSKI, L. S. **Psicología pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003

YGOTSKY, L. S. **Transformação socialista do homem:** marxists internet archive, 2004. Disponível em:
<http://www.marxists.org>. Acesso em: 03 de maio 2011.

ZEIGARNIK, B. **Psicopatología.** Madrid: Akal Editor, 1981.

53 A Patopsicologia foi uma disciplina fundada por Zeigarnik para diferenciar-se da Psicopatologia. Segundo a autora a Psicopatologia seria parte da especialidade médica do estudo sobre as enfermidades, enquanto a Patopsicologia demarcaria a ação da psicologia no trato com as enfermidades mentais. Nas obras publicadas em língua espanhola o título *Introdução a patopsicología*, publicado em russo pela primeira vez em 1969, ficou *Introdução a psicopatología*, e o livro *Patopsicología*, publicado em 1976 (obra que utilizamos na dissertação), teve o título traduzido para *Psicopatología*. Chamamos a atenção para esse fato, pois, mais do que um problema na escolha dos termos, esse caso configura-se um grande equívoco, visto que modifica a área do conhecimento da qual trata a autora.

54 Uma ação é um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquilo que visa), pois pertence à atividade em que entra a ação considerada. [...] Não levando o objeto da ação, por si próprio, a agir, é necessário, para que a ação surja e se realize, que o seu objeto apareça ao sujeito na sua relação com o motivo da atividade em que entra a ação. Esta ação é refletida pelo sujeito sob uma forma perfeitamente determinada: sob a forma da consciência do objeto da ação enquanto fim. Assim, o objeto da ação não é afinal senão o seu fim imediato conscientizado. [...] Há uma relação particular entre a atividade e a ação. O motivo da atividade, deslocando-se, pode tornar-se objeto (o fim) do ato. Resulta daí que a ação se transforma em atividade. [...] É desta maneira, com efeito, que nascem novas necessidades (Leontiev, 1978, p. 297-298).

55 Existem dados atuais sobre a intensa concentração de renda por uma parcela pequena da população e o crescente empobrecimento da outra parcela, fato que tem se agravado, como mostram os dados do 'Relatório sobre o Desenvolvimento Humano das Nações Unidas', de 1999, que o 1% mais rico do mundo aufera tanta renda quanto os 57% mais pobres. A proporção, no que se refere aos rendimentos, entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou de 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja os 100 para 1 em 2015. Em 1999-2000, 2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de dois dólares por dia, 840 milhões estavam subnutridos, 2,4 bilhões não tinham acesso a nenhuma forma aprimorada de serviço de saneamento, e uma em cada seis crianças em idade de freqüentar a escola primária não estava na escola (MINQUI Li, 2004, p. 21 *apud* MÉSZÁROS, 2005, p. 74).

56 Para conhecer mais a respeito da redução de danos ver Santos (2008).

Capítulo XI

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SOFRIMENTO PSÍQUICO⁵⁷: SUPERANDO AS CONCEPÇÕES HEGEMÔNICAS SOBRE A ESQUIZOFRENIA

Melissa Rodrigues de Almeida, Bruno Peixoto Carvalho e Silvana Calvo Tuleski

Introdução

Do mesmo modo que os capítulos antecedentes, este estudo opõe-se a duas importantes tendências sobre os processos psicopatológicos: de um lado, à concepção organicista que compreende a psicopatologia como o resultado de alterações neuroquímicas⁵⁸ e cuja compreensão do psiquismo se baseia num modelo atomista e estatístico que tem sua mais importante síntese na concepção gnoseológica do 'Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais' (American Psychiatric Association, 2014), já em sua quinta edição; de outro lado, às concepções de orientação foucaultiana ou pós-foucaultiana⁵⁹, para as quais os processos psicopatológicos não existem como tal e nas quais se ausenta uma teoria sobre o psíquico e sua gênese. Embora permaneça desconhecida a etiologia de um conjunto de processos patológicos da vida psíquica (a esquizofrenia entre eles), não se recusa a ideia de que tais processos possuem um correlato neurofisiológico, nem tampouco se rechaça de partida a possibilidade de que possa haver algo de orgânico que participe da causação das psicoses.

O trabalho em tela objetiva, a partir da problematização do modelo biologicista dominante sobre a esquizofrenia, assentar elementos-chave da Psicologia Histórico-Cultural para a investigação sobre ela. Tem como norte para a discussão o fato de que, a despeito dos grandes avanços realizados pela neurologia e psiquiatria na elucidação de mecanismos neuronais, sinápticos e genéticos que fazem parte da citoarquitetura do cérebro humano, tais descobertas ainda fazem parte de um todo heterogêneo de fatos e fenômenos descritos que carecem de uma teoria explicativa sobre o funcionamento cerebral em unidade com as funções psíquicas que integram a consciência. Vigotski (2004) denunciava esta situação contraditória que caracterizava a psicologia nas primeiras décadas do século XX: o acúmulo de pesquisas e descrições de fatos heterogêneos, os quais não conseguiam ser articulados em um princípio explicativo unitário. Estende-se essa reflexão para o campo de investigação sobre o sofrimento psíquico, pois este agrupa o conhecimento de áreas afins como a Psicologia, Neurologia, Psiquiatria, entre outros.

Os Modelos Explicativos Dominantes em Saúde e suas Derivações na Saúde Mental

O campo da saúde vem se defrontando historicamente com o debate sobre o caráter da doença, polarizado entre duas explicações principais, uma essencialmente biológica e outra essencialmente social (Laurell, 1983). Sem negar a dimensão biológica do processo de adoecimento, entende-se que a doença possui caráter social, como atesta a análise feita por Laurell (1983) dos processos de adoecimento e morte entre distintos grupos humanos. Assim, tanto o perfil patológico (isto é, o tipo de patologia e sua frequência em determinado grupo humano em dado momento) quanto as explicações científicas para o processo de adoecimento são produzidas socialmente, de acordo com o grau de desenvolvimento e a forma de organização de cada sociedade. Portanto, na história social, emergem diferentes formas de relação da humanidade com os processos de adoecimento e diferentes explicações para esses processos.

Scliar (2007, p. 30) demonstra que "O conceito de saúde reflete a conjuntura social, econômica, política e cultural. [...] Dependerá da época, do lugar, da classe social". Esse autor retoma as diferentes concepções de saúde-doença presentes na história da humanidade, desde a concepção mágico-religiosa presente em tribos indígenas ou entre os hebreus, para quem a doença era entendida como resultado da ação de forças alheias aos organismos, que neles se introduziam devido ao pecado ou maldição, até a concepção grega, sistematizada por Hipócrates, que atribuía à doença uma causa natural, como uma desorganização no equilíbrio orgânico (Scliar, 2007).

Do mesmo modo, a forma de lidar com as doenças transforma-se conforme as diferentes explicações que lhes são atribuídas. Assim, se para lidar com o excesso de sangue - um dos desequilíbrios orgânicos identificados por Hipócrates - propunha-se a sangria, para lidar com a doença resultante do pecado - concepção hegemônica durante a Idade Média europeia - a cura era entendida como uma questão de fé (Scliar, 2007). A partir do século XVIII, como resposta aos processos de urbanização desordenada e aumento da exploração, que implicam aumento de doenças e sua rápida disseminação, aprofunda-se a vinculação entre o Estado e a medicina, que passa a assumir uma tarefa política, qual seja, a de garantir a salubridade das cidades pela normatização e fiscalização dos espaços públicos e privados. Assim, com a consolidação do modo de produção capitalista, gesta-se a necessidade de desenvolvimento de uma ciência e de uma prática social que contribuam para a produção e reprodução da força de trabalho. A medicina assume essa função. No século XIX, as relações entre saúde e as condições de vida adquiriram o status de objeto de investigação

de autores em diversos países, tais como o célebre 'A situação da classe trabalhadora na Inglaterra', de Friedrich Engels (2008) na Inglaterra, e os trabalhos de Rudolf Virchow e Salomon Neumann na Alemanha e de Jules Guérin na França (Nunes, 2000).

A partir de meados do século XIX, com a derrota das revoluções de 1848 e com o advento da bacteriologia, há um deslocamento da dimensão social da doença para os aspectos individuais. De acordo com Breilh (1991, p. 94):

Ao invés de incorporar achados como os microbacteriológicos ao enfoque integrador dos anticontagionistas⁶⁰, situando os germes como uma condição necessária mas não suficiente, se desconfigurou todo o processo, convertendo os germes e transtornos funcionais na causa única das doenças.

Inaugura-se um período em que predomina a teoria unicausal/monocausal, atribuindo-se unicamente aos micro-organismos a causação do adoecimento. Esse período foi marcado pela formação da grande indústria, que propiciou desenvolvimento vertiginoso das ciências físico-químicas e biológicas (Breilh, 1991). Sob os princípios filosóficos do positivismo, houve um grande avanço das pesquisas e descobertas sobre a etiologia específica de várias doenças, gerando a expectativa de erradicação de todas as doenças (Nunes, 2000).

O desenvolvimento da medicina em geral e o da bacteriologia em particular vinculavam-se (e ainda vinculam-se) às necessidades próprias do desenvolvimento capitalista. Breilh (1991), ao tratar da importância de Louis Pasteur para o desenvolvimento da bacteriologia, exemplifica que em 1855, em resposta à demanda dos fabricantes de álcool, vinagre e cerveja, foi pedido àquele que descobrisse o motivo de perda de seus produtos, e ele pôs-se a investigar a fermentação e putrefação; em 1865, a pedido da sericultura, investigou a morte de lagartas do bicho-da-seda, identificando os parasitas causadores; e, em 1877, com o estudo demandado por pecuaristas para investigação da morte do gado, descobriu o antrax bovino.

Apesar de tais pesquisas representarem avanços importantes para o entendimento de processos de adoecimento, as condições de saúde das pessoas e, em especial, do proletariado, resultantes de suas condições de trabalho e de vida, continuavam bastante precárias em fins do século XIX e início do século XX (Nunes, 2000). Apenas em meados do século XX desenvolver-se-ia - como contraponto ao modelo monocausal - a denominada teoria multicausal como alternativa de análise da trama complexa de problemas relacionados à saúde-doença (Breilh, 1991). Essa teoria, tal como formulada por Brian McMahon, epidemiólogo inglês emigrado para os Estados Unidos na década de 1950, tomou como premissa a existência de associações estatísticas entre fatores de diferentes ordens e a doença, levando à elaboração de cadeias de eventos associados ao aparecimento de um transtorno (Breilh, 1991; Laurell, 1983).

Como aponta Laurell (1983, p. 154, grifo nosso),

A insuficiência do modelo monocausal para explicar o surgimento da doença, ainda definida de maneira tradicional, é sobremaneira conhecida. Sem dúvida, o modelo multicausal tampouco consegue dar uma resposta satisfatória aos problemas colocados. As razões deste fracasso são de ordem distinta. A mais profunda, talvez, é dada por sua conceituação declaradamente agnóstica, que coloca um paradoxo: pretender explicar partindo da suposição da impossibilidade de conhecer a essência das coisas. **A limitação mais imediata do modelo multicausal, sem dúvida reside em sua redução da realidade complexa a uma série de fatores que não se distinguem em qualidade e cujo peso no aparecimento da doença é dado por sua distância dela.** Assim conceituada a causalidade, o social e o biológico não se colocam como instâncias distintas, pois ambos são reduzidos a "fatores de risco", que atuam de maneira igual.

Para Breilh (1991), a teoria multicausal tem como objetivo encontrar os fatores mais fáceis de atacar, cortando a cadeia causal com a alteração de alguma variável, mas sem a necessidade de incidir sobre as determinações estruturais dos processos de adoecimento. Apesar da proposta de redes causais (que para MacMahon estão além da compreensão), acaba-se colocando os fatores sociais em posições afastadas na rede, enquanto os biológicos estão em posições privilegiadas. Assim, na avaliação de Breilh, incorre-se na "velha unicausalidade, e a relação se torna biológico-individual ou agente-doença" (Breilh, 1991, p. 139).

A expressão mais desenvolvida da teoria multicausal é o Modelo da História Natural da Doença, sistematizada por Hugh Leavell e Edwin Clark, a partir de 1970. Essa teoria adota o chamado modelo ecológico sistêmico, apontando três possíveis causas para o desequilíbrio patogênico: o agente, o meio ambiente e o hospedeiro (Nunes, 2000). Tal modelo supõe um curso natural da doença, o que leva a uma leitura, paradoxalmente, a-histórica do processo saúde-doença. Arouca (1975) *apud* Nunes (2000) denuncia que, para esse modelo, o social é apenas referido, não aparecendo como mecanismo explicativo.

Outra formulação representativa da teoria multicausal é o conceito de saúde da Organização Mundial de Saúde (OMS). Desde 1948, a OMS define a saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente um estado de ausência de doenças. A essa concepção associa-se o entendimento tão difundido atualmente da saúde como processo biopsicossocial. Moraes (2011), ao analisar as reflexões teóricas acerca da saúde coletiva, em sua pesquisa sobre a concepção biopsicossocial no estudo do alcoolismo, constatou que, na maioria dos trabalhos que investigou sob a rubrica do modelo biopsicossocial, o ser humano era tomado de forma fragmentada e em dito modelo as determinações biológicas sobreponham-se às demais.

Buscando superar tais limites, a partir da década de 1960, desenvolve-se na América Latina a teoria da determinação social do processo saúde-doença⁶¹, de orientação marxista, representada por autores como

Asa Cristina Laurell e Jaime Breilh, que contesta o paradigma multicausal e propõe um novo modo de explicação para a relação entre o biológico, o psicológico e o social.

Com base nessa teoria, entende-se que cada formação social produz um determinado padrão de desgaste e reprodução dentro do qual a doença é gerada. Isso significa que “o processo saúde-doença do grupo adquire historicidade porque está socialmente determinado”, assim como “É social na medida em que não é possível focalizar a normalidade biológica do homem à margem do momento histórico” (Laurell, 1983, p. 152). Como momentos particulares desse processo, a doença surge com a presença de um funcionamento biopsíquico diferente com consequência para o desenvolvimento regular das atividades cotidianas (Laurell, 1983).

A esse respeito, Laurell afirma ainda que:

Este modo de entender a relação entre o processo social e o processo saúde-doença aponta, por um lado, o fato de que **o social tem uma hierarquia distinta do biológico na determinação do processo saúde-doença** e, por outro lado, opõe-se à concepção de que o social unicamente desencadeia processos biológicos imutáveis e a-históricos e permite explicar o caráter social do próprio processo biológico. Esta conceituação nos faz compreender como cada formação social cria determinado padrão de desgaste e reprodução e sugere um modo concreto de desenvolver a investigação a este respeito (Laurell, 1983, p. 156, grifo nosso).

Isso significa que o social, nessa perspectiva, não é apenas mais um fator que exerce influência sobre os processos de saúde-doença entre os grupos humanos, mas o seu elemento determinante. Breilh (1991, p. 200) aponta a necessidade de considerar a “determinação dialética da totalidade”. Para o pesquisador equatoriano, é necessário superar a noção epidemiológica reducionista de causação ou de determinação causal, entendida como um efeito gerado por uma causa eficiente, já que a determinação epidemiológica envolve mais que a causação epidemiológica. Nesse sentido, Breilh (1991) enuncia a reprodução social como categoria explicativa do modo de vida dos indivíduos, grupos e classes sociais, o que permite entender a saúde-doença inserida no movimento global da vida social. Desse modo, há que se denunciar a falsa dicotomia entre o social e o biológico, mostrando que:

[...] embora os processos da natureza, onde se desenvolve a vida de uma população, e os processos biológicos (fisiopatológicos e etiopatogênicos), que ocorrem nos organismos-atores da vida social, subordinem-se aos processos da vida social mais ampla, integrando-os, ambos participam também como determinantes desta vida e como condições decisivas do comportamento epidemiológico. Essa forma de entender a relação entre o social mais geral e o biológico rompe com a ideia de que há uma separação entre essas duas instâncias como a que existiria entre duas partes distintas do mundo, que só se tocassem externamente. Pelo contrário, entre o social mais amplo e o biológico há um profundo entrelaçamento (Breilh, 1991, p. 203-204).

No que se refere à esquizofrenia desde a perspectiva da determinação social dos processos saúde-doença, é importante notar que a sua caracterização como doença é relativamente recente na história humana. Foucault (2010) situa no século XVIII o processo por meio do qual a loucura seria destacada do resto da miséria e a ela destinaria-se o asilo. O processo da ‘assim chamada acumulação primitiva’, descrito por Marx (2013), momento fundamental de criação das condições de produção capitalista (a saber: a expulsão dos camponeses do campo com o concurso da mecanização e da violência e a consequente criação de trabalhadores livres dos meios de produção e livres para vender sua força de trabalho), produziu os loucos que Foucault encontrou no asilo⁶² (Piza; Carvalho, 2015). Assim, data do século XVIII o processo pelo qual a loucura (inclua-se, posteriormente, a esquizofrenia) torna-se objeto da medicina social, o médicoverte-se em depositário do saber sobre a loucura e o asilo é apresentado como a estrutura onde deve dar-se o tratamento à loucura.

Basaglia e Basaglia (2005), ao discutirem a história da loucura como doença mental e os tratamentos propostos pela psiquiatria, estabelecem uma relação entre a doença mental e a miséria. Para os reformadores italianos, a razão burguesa tornou-se ‘a Razão Humana’, transformando a relação entre razão e loucura em relação entre poder e miséria. Isso fica demonstrado pelo fato de que, sob o capitalismo, a loucura da ‘não-miséria’ não exige medidas jurídicas, leis e intervenções, exceto a interdição de nobres e ricos, que visa a não lesar os interesses patrimoniais. Já a miséria precisa ser controlada, tutelada e calada, em especial quando não responde aos ditames da razão burguesa. Assim, no entendimento de Basaglia e Basaglia (2005, p. 269-270, grifo nosso), “a ‘doença’ torna-se então a mediação entre a nova racionalidade do poder e uma miséria que deve ser organizada, subdividida, fracionada em tantos setores quantas forem as respostas técnicas preparadas, a fim de que não sejam alterados o equilíbrio entre penúria e abundância e, sobretudo, sua distribuição”.

Ganham relevo as explicações exclusivamente biologicistas para o adoecimento psíquico, com respostas ideológicas que naturalizam e universalizam as suas causas, sem trazer à tona suas determinações sociais. Esse viés explicativo ainda é presente nos atuais estudos sobre esquizofrenia e impactam tanto as explicações sobre o fenômeno quanto as formas diagnósticas e o tratamento.

Lewontin, Rose e Kamin (2013) alertam para a gravidade desse viés biologicista aplicado à investigação da esquizofrenia, afirmando que “este é o transtorno mental a que mais investigações bioquímicas e genéticas se propagaram, e do qual mais amplamente se proclamou haver descoberto a causa em uma molécula ou gene particular” (LEWONTIN, ROSE, KAMIN, 2013, p. 275, tradução nossa). Ao mesmo tempo, esses autores relatam que diferentes investigações atribuíram diferentes causas à esquizofrenia, como o metabolismo da serotonina em 1955, da noradrenalina em 1971, da dopamina em 1972, da acetilcolina em 1973, da endorfina em 1976, da prostagladina em 1977. Ainda de acordo com Lewontin, Rose e Kamin

(2013), “Raramente os resultados obtidos por um grupo de investigadores foram confirmados por outro grupo de investigadores em distintos grupos de pacientes” (Lewontin, Rose; Kamin, 2013, p. 282, tradução nossa). Além disso, os estudos que relacionam alguma substância como causa da esquizofrenia, por essa ter sido encontrada na pessoa com esquizofrenia, são por esses autores questionados, uma vez que a constatação do aumento ou decréscimo no nível de uma substância qual seja não pode ser tomada como causa da esquizofrenia; pelo contrário, pode ser consequência desta.

Lewontin, Rose e Kamin (2013) contestam metodologicamente os estudos realizados por Franz Kallmann⁶³, demonstrando não tratar-se propriamente de estudos cegos e assinalando o fato de que nestas investigações os diagnósticos estavam contaminados. Os autores acrescentam:

[...] qualquer concepção materialista da relação do cérebro com o comportamento deve reconhecer que, ainda que a esquizofrenia tivesse origem fundamentalmente genética, de modo algum os fármacos - ou qualquer tratamento biológico, em oposição ao tratamento social - teriam por que ser a terapia mais efetiva. Do mesmo modo que os fármacos modificam o comportamento, as condutas modificadas impostas pelas terapias conversacionais também modificam os cérebros (Lewontin, Rose, Kamin, 2013, p. 313, tradução nossa).

A despeito da advertência feita por alguns pesquisadores, como os citados acima, em 2014 foi publicado um estudo considerado o maior sobre esquizofrenia realizado no mundo, que examinou a informação genética de 36.989 pessoas com esquizofrenia e a comparou com a informação obtida de outras 113.075 pessoas que não sofrem de esquizofrenia. O estudo foi realizado pelo *Schizophrenia Working Group of the Psychiatric Genomics Consortium* (2014) e totaliza mais de duzentos autores. Na referida pesquisa, foram encontradas mais de cem associações independentes que tornariam as pessoas mais suscetíveis à esquizofrenia, sendo que 83 foram identificadas pela primeira vez. A notícia foi alardeada pela BBC de Londres (Mundasad, 2014) e os resultados da pesquisa foram anunciados como um grande avanço para a comunidade científica. No entanto, desperta curiosidade o fato de serem tantos e tão variados os genes relacionados, pois alguns estão envolvidos na transmissão de mensagens no cérebro, enquanto outros são conhecidos por desempenhar uma função no sistema imunológico. Isto é, parece que novamente se busca uma explicação biológica reducionista. Importante mencionar que a mesma BBC anunciava em 2009 duas pesquisas (Gene, 2009; Mao *et al.*, 2009; Tomppo *et al.*, 2009) que apontavam para a existência de um único gene mutante - do gene DISC1 - como responsável pela causação da esquizofrenia.

No que se refere à etiologia da esquizofrenia, no DSM-5, manual diagnóstico que se verteu em principal ferramenta de ensino de psiquiatria aos jovens médicos, em sua seção sobre os fatores de risco e prognóstico, encontram-se fatores ambientais e genéticos. No que se refere aos primeiros, pode-se ler:

A estação do ano no nascimento é associada à incidência da esquizofrenia, incluindo fim do inverno/início da primavera em alguns locais e verão para a forma da doença com déficits. A incidência de esquizofrenia e transtornos relacionados é mais alta em crianças que crescem em ambiente urbano e em alguns grupos étnicos minoritários (American Psychiatric Association, 2014, p. 103).

No que se refere aos fatores genéticos e fisiológicos, consta:

Existe forte contribuição de fatores genéticos na determinação do risco para esquizofrenia, embora a maioria dos indivíduos com diagnóstico do transtorno não tenha história familiar de psicose. Essa tendência é atribuída a um espectro de alelos de risco, comuns e raros, com cada um contribuindo somente com uma pequena parcela para a variância total da população. Os alelos de risco identificados até agora são também associados a outros transtornos mentais, incluindo transtorno bipolar, depressão e transtorno do espectro autista.

Complicações na gestação e no nascimento, com hipoxia, e idade avançada dos pais estão associadas a maior risco de esquizofrenia para o feto. Além disso, outras adversidades no pré-natal e no perinatal, incluindo estresse, infecções, desnutrição, diabetes materno e outras condições médicas, tem ligação com a esquizofrenia. A grande maioria dos bebês com esses fatores de risco, entretanto, não desenvolve a doença (American Psychiatric Association, 2014, p. 103, tradução nossa).

São de uma rara honestidade as passagens aqui arroladas desse manual diagnóstico. Em primeiro lugar, consideram-se as estações do ano de nascimento como fator ambiental que concorre para a causação da esquizofrenia. Não se sabe que tipo de correlação estatística foi realizada para provar tal relação, mas o que se pode afirmar é que uma correlação pode ser verdadeira matematicamente e absolutamente falsa quando transplantada à realidade⁶⁴. No que tange aos fatores genéticos, em que pese não se tenha provado a prevalência do transtorno na história genética dos indivíduos esquizofrênicos, remenda-se o que os dados não ofereceram pela suposição de um “espectro de alelos de risco, comuns e raros” que também foram associados a outros transtornos (mentais), cuja incidência na população normal (ou seja, a população sem o diagnóstico de esquizofrenia) o leitor do DSM-5 desconhece. No que se refere aos fatores de risco no nascimento, enumera-se uma série de fatores ditos de risco e, em seguida, afirma-se que a grande maioria dos bebês que possui tais fatores não desenvolve a doença, o que não é outra coisa que dizer algo e provar absolutamente o contrário.

De acordo com Ratner (1995), as posições psicológicas não-sociais, tais como as acima expostas, descrevem os sintomas psiquiátricos do mesmo modo como fazem com suas causas ambientais, ou seja, de modo puramente abstrato. Há uma busca por homogeneização de conteúdos dispare, que são englobados em características gerais extremamente abstratas, consideradas úteis para a caracterização da psicose. Deste modo tais noções abstratas de sintomatologia e dos fatores de risco que ignoram a base sócio-psicológica acabam por interpretar os traços gerais como ‘um mundo em si mesmo’. “[...] ‘Distorção do autoconceito’, por exemplo, será, pois, uma condensação do produto final de um processo sócio-psicológico

complexo, cuja riqueza e variedade atrairão futuras investigações” (Ratner, 1995, p. 248, grifo nosso). O mesmo pode-se dizer em relação aos ditos fatores de risco, ou seja, por que determinadas camadas da população estão mais ou menos expostas a tais fatores?

Para o autor, focalizar o produto final sem explicar o processo gerador do conjunto de sintomatologia apresentada pelo paciente ignora a riqueza de problemas psicológicos culturalmente significativos e socialmente produzidos. Ratner (1995) ainda destaca que a psiquiatria tradicional trata os transtornos mentais a partir de sintomas abstratos e problematiza que essa conduta seria o mesmo que um médico tratar da mesma forma todo tipo de inflamação, como se fosse uma enfermidade única. No entanto, a inflamação é uma propriedade comum de diversas enfermidades diferentes e se assim o fizer o médico perderá as variações concretas fundamentais, essenciais para o êxito no tratamento. “Do mesmo modo, os sintomas esquizofrênicos são propriedades abstratas comuns de processos díspares; não constituem uma única entidade de doença” (Ratner, 1995, p. 249).

Para Ratner (1995), a natureza geral e abstrata dos sintomas descritos no Manual Diagnóstico e Estatístico da Associação Psiquiátrica Norte-Americana é responsável por sua indeterminação conceitual e empírica. Há controvérsias sobre as fronteiras corretas entre os distúrbios, além da ausência de fundamentos fisiológicos específicos para os mesmos, o que acarreta não mais que suposições. A ênfase dada aos aspectos descritivos dos sintomas em detrimento das explicações sobre o significado psicológico dos mesmos, aos motivos e aos problemas subjacentes, produz uma lógica reducionista de explicação organicista, mesmo na ausência dos marcadores biológicos correspondentes.

De acordo com Ratner (1995), Vigotski destacou que a Psicologia só seria uma verdadeira ciência ao penetrar por detrás das aparências e chegar à essência dos fenômenos que não podem ser diretamente observados. No entanto, a psiquiatria, a psicopatologia e seus consortes costumam seguir caminho inverso:

Banindo-se todos os processos formativos e os significados psicológicos, os sintomas se mostram inteiramente irracionais e ininteligíveis. Esse tipo de abstração não só impossibilita uma análise científica da psicose, como também desumaniza a vítima e impede um tratamento eficiente. Esse é um exemplo perfeito da ideologia psiquiátrica que dissemina a perturbação ao invés de tratá-la (Ratner, 1995, p. 253).

Aspecto importante a mencionar nessa mesma direção é o fato de que a concepção biologizante da esquizofrenia, que tem no DSM sua principal expressão, toma como sintomas próprios do “curso natural” da esquizofrenia a cronificação produzida iatrogenicamente pelo tratamento psiquiátrico, com destaque para a hospitalização, ou mesmo as condições de desenvolvimento anteriores que já eram empobrecidas. Isso naturaliza e oculta as determinações sociais, como o papel da escolarização ou a quantidade e qualidade das apropriações culturais prévias, sobre o processo de adoecimento na esquizofrenia. Importante recordar que tal processo de cronificação da doença já fora denunciado por várias tendências em Saúde Mental, como a Psicoterapia Institucional francesa, a Antipsiquiatria inglesa e pelos representantes da Reforma Psiquiátrica italiana⁶⁵.

Um Breve Quadro Atual das Discussões Predominantes Sobre a Esquizofrenia

Esta seção sintetiza trabalhos de revisão de literatura a fim de apresentar um quadro, ainda que breve, das discussões atuais sobre a esquizofrenia, bem como avalia o quanto ainda predominam as explicações discutidas na seção anterior.

Em seu artigo de revisão referente às psicoses funcionais na infância e adolescência, Tengan e Maia (2004) oferecem a seguinte definição:

Psicose pode ser definida como uma desordem mental na qual o pensamento, a resposta afetiva e a capacidade em perceber a realidade estão comprometidos. Somado a estes sintomas, o relacionamento interpessoal costuma estar bastante prejudicado, o que interfere substancialmente no convívio social. **As características clássicas da psicose são: prejuízo em perceber a realidade de forma adequada, presença de delírios, alucinações e ilusões** (Tengan; Maia, 2004, p. 3, grifo nosso).

Os autores ainda apresentam as seguintes subcategorias diagnósticas da psicose: a) psicoses agudas; b) psicoses agudas e recorrentes; c) psicoses induzidas por substância ou psicoses orgânicas agudas; d) psicoses crônicas (a esquizofrenia, propriamente dita); e) transtorno esquizoafetivo; f) transtorno esquizofreniforme; g) transtorno delirante persistente.

Os autores destacam - a partir de estudos de caráter estatístico e baseados em modelos sintomatológicos - que a prevalência da esquizofrenia na população é de 1% e que o início do curso da doença se dá comumente entre os 15 e os 30 anos de idade. A ocorrência da esquizofrenia antes dos 13 anos é rara e “Estima-se que cerca de 0,1 a 1% dos casos de esquizofrenia tenha iniciado antes dos 10 anos de idade e aproximadamente 4% antes dos 15 anos de idade” (Tengan; Maia, 2004, p. 4).

Na seção dedicada à etiologia da esquizofrenia, os autores supracitados apenas mencionam dados que suportariam a hipótese de que a causação da esquizofrenia é produzida por fatores genéticos e neurobiológicos. No referido trabalho, pode-se ler que:

[...] o padrão de herança familiar genético é que foi comprovado, pois, enquanto não se localizar com precisão qual cromossomo e qual(is) gene(s) está(ão) envolvido(s), ainda se estará investigando a causa propriamente dita. **O que**

se pode afirmar é que a causa NÃO é psicológica, mesmo se a evolução, a patoplastia e a apresentação do quadro são únicas, estas sim sendo causadas pelo ambiente psicológico (Tengan; Maia, 2004, p. 5, grifo nosso).

Os autores mencionam pesquisa realizada com 21 crianças diagnosticadas com autismo pela psiquiatra Monica Zilbovicius. Na referida pesquisa, identificou-se “uma hipoperfusão bem localizada, no giro temporal superior e no sulco temporal superior.”⁶⁶ (Tengan; Maia, 2004, p. 5). Aduzem, ainda, como conjunto probatório da compreensão organicista da esquizofrenia a hipótese dopaminérgica, para a qual a produção de sintomas similares aos da esquizofrenia (agitação, alucinações e delírio) obtida pelo uso de drogas psicoestimulantes (como a anfetamina) é evidência de sua validade. Por fim, o artigo de Tengan e Maia (2004) destaca a chamada abordagem pelo neurodesenvolvimento, que comporta dois aspectos:

[...] desenvolvimento normal de início, submetido a uma lesão no período mais crítico do desenvolvimento (trauma perinatal, infecção viral congênita), alterando a citoarquitetura; ou desenvolvimento já de início alterado, não aparente nos primeiros anos e evidenciado durante a maturação por algum fator estressor. **Esta segunda hipótese explica por que, dos indivíduos submetidos às mesmas condições patogênicas, apenas aqueles com vulnerabilidade maior evoluem para esquizofrenia** (Tengan; Maia, 2004, p. 5, grifo nosso).

Tengan e Maia (2004) tentam afirmar a hipótese organicista a partir de outras hipóteses, mais do que de dados conclusivos. Como conjunto probatório da argumentação encontram-se: a) a afirmação de que se trata de uma questão de herdabilidade genética (suportado, em parte, por estudos com gêmeos, o que, em si, não prova herdabilidade), mesmo não havendo identificação de um gene ou conjunto específico de genes os quais se possa dizer que causam o transtorno; b) um estudo feito com (apenas) 21 crianças - e, portanto, não conclusivo - que sugere hipoperfusão (reduzida circulação sanguínea) em duas zonas do córtex temporal superior; c) lesão precoce que alteraria a composição celular do tecido cerebral, em que pese não identificável precocemente.

A lógica da argumentação consiste no levantamento de uma série de materiais fáticos, cada um oferecendo suporte (mas de modo algum comprovando) a uma hipótese particular. Entretanto, não há sequer a tentativa de harmonizar as hipóteses oriundas de distintos campos de investigação que tratam o mesmo objeto, a saber, a esquizofrenia. Não surpreende que os autores concluam, partindo desse conjunto heterogêneo de fatos, que “Na esquizofrenia, os fatores biológicos são primários, e os fatores psicossociais têm influência muito importante” (Tengan; Maia, 2004, p. 5).

O artigo de Sekar *et al.* (2016), publicado pela Nature, defende que o risco de se desenvolver esquizofrenia pode ser explicado por uma complexa variação do componente do complemento 4 (C4) existente nos genes. No trabalho, afirma-se ser a esquizofrenia uma doença cerebral hereditária com mecanismos patogênicos desconhecidos, uma vez que os genes e os mecanismos moleculares responsáveis pela patologia têm sido de difícil identificação. No estudo em tela, a partir de pesquisa em camundongos, os autores procuram demonstrar que a proteína C4, concentrada nas sinapses neuronais, dendritos, axônios e corpos celulares, nos animais estudados, media a eliminação sináptica durante o desenvolvimento pós-parto. Sekar *et al.* (2016) expõem que a esquizofrenia é um transtorno hereditário que prejudica a cognição, percepção e motivação, manifestando-se comumente no final da adolescência e início da idade adulta, com pesquisas que apontam como causa a perda de massa cinzenta e redução de estruturas sinápticas neuronais. De acordo com os autores, essa etapa da vida traz uma extensa eliminação de sinapses em regiões do córtex, especialmente o pré-frontal, o qual se expandiu consideravelmente com a evolução humana. Tal eliminação sináptica continua até a terceira década de vida e essa tardia maturação é o que distingue os seres humanos de outros primatas. Por sua vez, esse é o período no qual a esquizofrenia se torna aparente devido ao declínio da função cognitiva. A hipótese, portanto, a partir dos estudos com camundongos, é que haveria uma supressão sináptica excessiva ou inadequada pela microglia⁶⁷, possivelmente desencadeadora da esquizofrenia, processo no qual a proteína C4 estaria envolvida. Deste modo, seria possível explicar os números reduzidos de sinapses no cérebro de indivíduos com esquizofrenia e o declínio cognitivo apresentado pelos mesmos. Do exposto, cabem alguns questionamentos: a despeito da possibilidade de haver similaridades no funcionamento do cérebro de humanos e camundongos, não haveria muito mais disparidades? Seria possível reduzir a cognição humana a um funcionamento similar ao desta espécie? Não haveria diferenças essenciais entre ambos, inclusive destacadas no próprio artigo, ao considerar a evolução humana?

Vigotski (2004) problematiza essa questão no âmbito da Psicologia animal, que estuda o menos complexo para generalizar seus achados ao mais complexo na escala evolutiva, ou seja, estuda o animal para explicar o ser humano. Como solução para esse enfoque reducionista, enfatiza que o eixo de análise deve partir do mais complexo para o menos complexo, uma vez que este último dá condições para compreender o que o antecedeu em termos de desenvolvimento, e não o contrário. Vê-se que quase um século se passou desde a discussão posta por Vigotski (2004), porém pouco se avançou na direção por ele apontada.

A revisão de literatura realizada por Louzã (2007) procura elencar o que, nos últimos 15 anos, as pesquisas têm apresentado como indicadores potenciais para a esquizofrenia. Buscou sistematizar os fatores de risco que possam auxiliar uma intervenção precoce, objetivando a prevenção. Dos diversos estudos consultados, o autor sintetiza como principais fatores de risco os apresentados na tabela abaixo:

Tabela 1 - Fatores de risco e preditores para esquizofrenia.

Genética	Aumento do risco em parentes de portadores de esquizofrenia (alcançando 150% em gêmeos univitelinos) Genes candidatos: associados à regulação da dopamina (neurorregulina, disbindina, Catecol-ortometil-transferase [COMT])
Período pré e perinatal	Complicações de gestação (infecção materna, hemorragias, diabetes materno, estresse materno, desnutrição, incompatibilidade de fator Rh, idade gestacional < 37 semanas) e parto (hipoxia, traumatismos, baixo peso ao nascer, cesárea de emergência) Estresse materno Gravidez não-desejada Estação do ano no nascimento
Desenvolvimento infantil	Retardo no desenvolvimento neuropsicomotor, abuso físico e sexual, traumatismo crânioencefálico Baixo rendimento escolar, déficits cognitivos, QI baixo
Adolescência	Uso de drogas, dificuldade na socialização, dificuldade no desempenho do papel sexual, isolamento social
Outros fatores biológicos	Anomalias físicas menores Anomalias neuroanatômicas cerebrais
Outros fatores ambientais	Urbanidade, migração, condição socioeconômica, adversidade social, eventos vitais, etnicidade

Fonte: Louzã (2007, p. 170).

Com o objetivo de buscar intervenções precoces sobre os quadros de esquizofrenia, Louzã (2007) traz o conceito de estados mentais de risco, que atentam para sintomas ou comportamentos que indicam uma alta possibilidade de desenvolvimento da doença. Para avaliar o comportamento de um indivíduo quanto à existência dos estados mentais de risco, procura-se identificar, por meio de escalas: "sintomas psicóticos intermitentes breves limitados; sintomas psicóticos positivos atenuados e risco genético associado à deterioração recente" (Tabela 2)" (Louzã, 2007, p. 171).

Tabela 2 - Estados mentais de risco para desenvolvimento de esquizofrenia ou outras psicoses.

A. Sintomas psicóticos intermitentes breves limitados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliados pela BPRS¹ com escore: <ol style="list-style-type: none"> i. ≥ 3 no fator alucinações ii. ≥ 4 no fator conteúdo não-usual do pensamento iii. ≥ 4 no fator desconfiança iv. ≥ 4 no fator desorganização conceitual 2. Sintomas mantidos com convicção (escore ≥ 3) conforme escala CASH² (delírios) 3. Duração menor que 1 semana 4. Os sintomas desaparecem espontaneamente 5. Os sintomas ocorreram no último ano
B. Sintomas psicóticos positivos atenuados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ideias de referência, pensamento mágico, distúrbios de percepção, ideação paranoide, pensamento e discurso bizarros 2. Na BPRS com escore: <ol style="list-style-type: none"> i. Entre 1 e 2 no fator alucinações ii. Entre 2 e 3 no fator conteúdo não usual do pensamento iii. Entre 2 e 3 no fator desconfiança iv. Entre 2 e 3 no fator desorganização conceitual 3. Convicção de delírios na CASH, com escore 2 4. Frequência: várias vezes em uma semana 5. Duração: > 1 semana no último ano
C. Risco genético associado à deterioração genética	<ol style="list-style-type: none"> 1. Parente de 1º grau com história de psicose ou transtorno esquizotípico 2. Indivíduo com transtorno esquizotípico 3. Queda de 30 pontos na escala GAF³ por pelo menos 1 mês (> 1 mês e < 5 anos)

¹ BPRS = Brief Psychiatric Rating Scale.² CASH = Comprehensive Assessment of Symptoms and History.³ GAF = Global Assessment of Functioning.

Fonte: Louzã (2007, p. 171).

O autor defende a importância de se identificar precocemente os estados mentais de risco, que são avaliados por meio de entrevistas padronizadas e escalas de avaliação. De acordo com Louzã (2007), o uso desta metodologia somado ao acompanhamento dos pacientes por meses ou um ano demonstrou que 40% deles desenvolvem um quadro de psicose conforme as descrições existentes no CID-10 ou DSM-V, o que demonstraria que uma quantidade significativa de sujeitos que apresentam tais estados mentais evolui para um primeiro episódio de psicose. Por outro lado, aponta que não há dados disponíveis sobre os preditores da doença com uma "sensibilidade e uma especificidade suficientemente elevadas que permitam estabelecer uma medida preventiva antes de qualquer indício de doença (prevenção seletiva) Klosterkötter *et al.* (2001) *apud* Louzã (2007, p. 172). Conclui que, dentre os pacientes que apresentam os estados mentais de risco, apenas 40% desenvolverão a psicose, o que significaria: tratar pessoas que não desenvolverão a doença ou,

ao deixar de intervir precocemente, não tratar indivíduos em que, saber-se-ia, a doença se manifestará. O autor apresenta essa questão como um dilema ético sem solução uma vez que o tratamento medicamentoso, mesmo sendo eficaz para as psicoses, traz muitos efeitos colaterais. Acena com a possibilidade de que talvez o tratamento psicológico possa contribuir para a redução do risco de transição para a psicose e finaliza:

Até o momento, as pesquisas mostram que medidas terapêuticas nessa fase inicial parecem reduzir o risco de desenvolvimento da esquizofrenia ou melhorar o prognóstico da doença, na medida em que haveria uma redução do risco de deterioração clínica e biológica no período inicial desta.

No futuro, **espera-se que a descoberta de marcadores biológicos e preditores mais específicos**, bem como a melhor delimitação dos estados mentais de risco, possibilitem a detecção e a intervenção precoces na esquizofrenia e, quem sabe, a prevenção dessa doença (Louzã, 2007, p. 173, grifo nosso).

Sem dúvida, parece importante que as investigações se dediquem à identificação de fatores de risco ou preditores (malgrado as debilidades e generalizações apressadas presentes neste tipo de estudo), bem como dos estados mentais que podem evoluir para um quadro psicótico a fim de que se planejem trabalhos terapêuticos preventivos. Contudo, cabem aqui duas digressões críticas sumárias acumuladas no campo da saúde: sobre a perspectiva preventivista e sobre a noção de fatores de risco. Em que pese a importância do aspecto preventivo em saúde, é fundamental atentar para as armadilhas do preventivismo, decorrente da Medicina Preventiva⁶⁸, apoiada na concepção da História Natural da Doença, já discutida no item anterior. Tal proposta de reforma médica trazia uma perspectiva liberal que visava racionalizar os gastos em saúde e aumentar a intervenção e controle do Estado sobre a vida social. No caso da saúde mental, os efeitos das concepções da Psiquiatria preventiva, surgida no contexto da ‘guerra à pobreza’ nos EUA, são ainda mais deletérios. Esses efeitos resultaram, ainda, em uma ‘busca por suspeitos’ de desordens mentais calcada na noção de adaptação dos desviantes da norma social estabelecida, o que abriu caminho para práticas autoritárias de controle de cunho político e moral (Amarante, 2007; Basaglia, 2005). No que concerne ao ‘paradigma do risco’, ideia muito enraizada na epidemiologia, Breilh (2006) argumenta que tal concepção converte processos intrínsecos à vida social sob o capitalismo – ou seja, processos destrutivos e insalubres que são parte orgânica e estrutural desse sistema de reprodução social – em fatores que poderiam agredir ocasionalmente, a depender do nível de exposição de cada indivíduo a esses fatores. Por conseguinte, ainda que essas concepções sejam multicausais, considerando que o adoecimento resulta de múltiplos fatores, acabam por acentuar os aspectos biológicos e reforçam uma concepção naturalizada do processo saúde-doença.

Considerando o exposto, verifica-se que a ênfase dada aos marcadores biológicos – nas revisões de literatura aqui arroladas – é predominante, o que traz à tona o problema da relação entre os processos psíquicos e os processos fisiológicos do cérebro. Tal problemática, discutida de modo intenso pelos elaboradores da Psicologia Histórico-Cultural, delineia-se de modo claro nas palavras de Leontiev (1981):

A questão é que nenhuma comparação direta entre si dos processos psíquicos e fisiológicos do cérebro resolve o problema. As alternativas teóricas que surgem com esta aproximação tão direta são muito conhecidas: ou é uma hipótese do paralelismo que de modo fatal conduz à compreensão da psique como um epifenômeno; ou é a posição do inocente determinismo fisiológico com a redução da psicologia à fisiologia; ou, finalmente, esta é uma hipótese dualista de interação psicofisiológica que permite a ação da psique imaterial sobre os processos materiais que ocorrem no cérebro. Para o pensamento metafísico simplesmente não existe nenhuma outra solução, só variam os termos que encobrem as mesmas alternativas (Leontiev, 1981, p. 4).

Leontiev (1981), do mesmo modo que Vigotski (2004) e Luria (1988), afirma que este problema é metodológico e sua solução depende de uma análise que penetre na essência dos resultados obtidos nas investigações concretas no campo da psicologia e da fisiologia, buscando uma síntese explicativa. Para Vigotski (2004, p. 373-374), é a análise que coloca as questões, “a força da análise está na abstração, assim como o experimento na artificialidade”, por isso ela se torna uma arma potente para ir além da aparência fenomênica, da mera descrição de fatos e fenômenos sem relações entre si, buscando seu significado, seus nexos internos. O destaque dado pelos autores se refere à análise qualitativa, como superação do acúmulo de dados quantitativos dispersos, sem explicação processual.

Esta procura dos mecanismos cerebrais da consciência ‘sem qualidade’ assumiu caracteres diferentes nas mãos de vários pesquisadores. Alguns voltaram a sua atenção para a formação reticular do tronco cerebral. Seu isolamento do córtex leva o sujeito a perder a consciência e cair no sono. Com base nesse fato, tem-se postulado que não é o córtex cerebral (...), mas o ‘sistema centroencefálico’, localizado nas profundezas do cérebro, que é o verdadeiro órgão cerebral da experiência consciente (Penfiel, 1958, 1966). Outros pesquisadores, não contentes com uma descrição da função dos sistemas funcionais integrais, dirigiram seus esforços no sentido de uma análise de neurônios individualizados e, aproveitando-se das técnicas de microeletrodos, começaram a procurar pequenas formações sinápticas – a ação sobre elas ou conduz ao aparecimento de estados subjetivos muito simples ou converte formas indefinidas ou causais de movimento de moléculas em sistemas organizados e ordenados, caracterizando o aparecimento de fatos de consciência (Ecles, 1953, 1966; Gomes, ver Ecles, 1966). Finalmente, um terceiro grupo de pesquisadores, considerando que a consciência é sempre uma entidade singular e que não pode ser separada ou dividida, ou começou a procurar sistemas de neurônios que determinam a unidade da atividade cerebral e cuja destruição conduz invariavelmente à desintegração da experiência consciente (ver Sperry, 1966), ou abandonou as pesquisas concretas do cérebro e construiu modelos cibernetícios que os levaram a postular sistemas ‘metaorganizados’ que controlam o rumo de todos os outros processos e determinam a unidade, a auto-apreciação e a auto-regulação que caracterizam o estado de consciência (Makay, 1966 *apud* Luria, 1988, p. 193).

Na sequência, Luria (1988) propõe um questionamento: por que todo esse esforço realizado por todos esses especialistas de renome no campo da fisiologia e da neurologia, capaz de produzir uma quantidade enorme de informações, acabou por ser tão infrutífero no que se refere ao problema central da relação entre

cérebro e consciência? Para Luria (1988), a dificuldade se encontra no ponto de partida dessas investigações:

A consciência nunca foi um ‘estado interior’ primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não do ‘interior’ da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre organismo e o meio exterior, e ela assume as formas de reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda a atividade vital do organismo. À medida que a forma de vida se torna mais complexa, com mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa de organismos, estas formas de interação com o meio ou o reflexo ativo mudam; todavia, os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como foram estabelecidas no processo da história social devem ser procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade, estabelecidas em estágios sucessivos de desenvolvimento histórico (Luria, 1988, p. 194).

De acordo com Luria (1988, p. 195), foi Vigotski quem postulou o princípio fundamental de que a consciência é a ‘vida tornada consciente’, por isso “não são os processos internos nas estruturas receptoras que se refletem na consciência, mas é o mundo exterior que sempre se reflete”⁶⁹. Destaca ainda que a hipótese de Vigotski de que a consciência humana é resultante do desenvolvimento de um sistema estrutural com função semântica, que organiza e regula a atividade do ser humano na realidade, é fundamental, tanto para o entendimento do funcionamento normal quanto patológico.

Na próxima seção, os princípios acima citados serão articulados a outros estudos dos autores soviéticos mencionados, de modo a sistematizar uma base teórica sobre a qual seja possível compreender a origem dos sintomas da esquizofrenia consensualmente aceitos, inclusive pelos pesquisadores atuais.

Em Busca de uma Teoria Histórico-Cultural da Esquizofrenia

Para Vigotski (2000), o psiquismo humano se constitui no curso normal do desenvolvimento como uma unidade de funções psíquicas que avançam de um funcionamento biológico ou primitivo para um funcionamento culturalmente formado ou superior. Deste modo, todas as funções que, ao nascer, a criança possui em estado simples ou reflexo (sensação, percepção, memória, atenção, pensamento, linguagem, volição, etc.) adquirem gradativamente um funcionamento mais complexo, qualitativamente diferente, culturalmente formado pelas mediações exercidas no interior das relações sociais.

O curso desse desenvolvimento, que para o autor é eminentemente dialético, ganha contornos distintos em conformidade com as relações entre a criança e a realidade social, tal como explicado nos primeiros capítulos. Assim, o modo como as particularidades do seu meio social ou a ‘situação social de desenvolvimento’ impactarão o desenvolvimento da criança criará uma nova criança, ou seja, uma criança com novas habilidades desenvolvidas. Por sua vez, essa nova criança agirá de modo ativo em seu ambiente social, forçando igualmente mudanças nas relações ou na situação social de desenvolvimento, a qual necessariamente deve se alterar para atender as novas necessidades da criança. Para Vigotski (1996a), são esses embates que produzem as crises ao longo do desenvolvimento infantil, as quais são superadas com a transformação da situação social de desenvolvimento, que deverá colocar novas tarefas à criança devido aos ganhos de desenvolvimento por ela alcançados. A não mudança na situação social de desenvolvimento poderá agravar e intensificar a crise, por exemplo, não proporcionando a superação desta para um novo período de estabilidade no desenvolvimento.

A esquizofrenia, para Vigotski (1996c), foi considerada uma ruptura e crescente desintegração da unidade complexa das funções psíquicas que se forma na idade de transição ou adolescência: a função de formação dos conceitos lógicos, abstratos e científicos. Desta forma, ele propõe que o curso normal pode explicar o patológico e o patológico, dialeticamente, explicaria o curso normal do desenvolvimento.

É importante assinalar que Vigotski não se dedicou à investigação em profundidade do problema da esquizofrenia, como o fez, por exemplo, ao enfrentar o problema da defectologia. Em sua obra, entretanto, encontram-se importantes indicações teóricas e metodológicas para uma abordagem investigativa do problema da esquizofrenia, concentradas na primeira metade da década de 1930. Destacam-se, entre os trabalhos onde o problema da esquizofrenia é abordado pelo psicólogo bielorusso: ‘Desenvolvimento dos interesses na idade de transição’ (Vygotski, 1996a), ‘O desenvolvimento do pensamento do adolescente e a formação de conceitos’ (Vygotski, 1996b) - cujas seções 5 a 24 estão reproduzidas em A construção do Pensamento e da linguagem (Vigotski, 2001) -, Desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade de transição (Vygotski, 1996c), Sobre os sistemas psicológicos (Vigotski, 2004b), A psicologia da esquizofrenia (Vygotsky, 1987) e O pensamento na esquizofrenia (Vigotski, 1998). Cumpre, pois, elencar na produção de Vigotski alguns princípios gerais úteis à investigação futura do problema da esquizofrenia.

Elemento central ao empreendimento acima é o conceito de sistemas psicológicos, presente na obra de Vigotski e sistematizado em ‘Sobre os sistemas psicológicos’ (Vigotski, 2004b). Os sistemas (ou nexos) psicológicos são abordados por Vigotski na referida obra em duas direções: a) aquela das transformações das relações entre as funções psicológicas no curso do processo de desenvolvimento, e b) aquela das transformações dos nexos que sofrem alterações de tipo patológicas. O nexo psicológico totaliza e organiza/hierarquia as funções no esteio daquela ou daquelas funções que em um momento dado do desenvolvimento são centrais. Vigotski conceitua o nexo psicológico:

A idéia principal (extraordinariamente simples) consiste em que durante o processo de desenvolvimento do

comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que muda não são tanto as funções, tal como tínhamos considerado anteriormente (era esse nosso erro), nem sua estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexo das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. É por isso que, quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não decorre da mudança intrafuncional, mas das mudanças interfuncionais, as mudanças nos nexos interfuncionais, da estrutura interfuncional (Vigotski, 2004b, p. 105).

Assim, o que marca a passagem de um estágio a outro do desenvolvimento humano é a mudança nas relações entre as funções psicológicas mais que as transformações que ocorrem no interior de cada função isolada. Um importante exemplo oferecido por Vigotski é o da unidade existente entre os processos sensoriais e a motricidade nos períodos iniciais do desenvolvimento. Se nesses períodos, a motricidade figura como um prolongamento dos processos sensoriais, o mesmo não se pode dizer da relação entre essas duas funções em um indivíduo adulto. Esse sistema, por exemplo, é o que nos faz diante de uma situação de perigo iminente fugir ou lutar (*flight or fight*). Se vemos um cão, nosso primeiro pensamento talvez seja o de correr; o coração pulsa forte, os vasos se constringem, a pressão da circulação sanguínea aumenta, o rosto enrubesce. O organismo se prepara para fugir do animal. Fugir seria a primeira reação caso a unidade sensório-motora fosse um sistema fechado, imutável. Entretanto, sabemos que a depender do cachorro que late, talvez o melhor seja permanecer parado, para que ele pare de latir. A unidade sensório-motora, nesse caso, foi quebrada. Uma criança chora se lhe beliscam ou se esbarra em algo que a machuque; adultos praticam esportes em que se machucam e oferecem respostas motoras incompatíveis com a unidade sensoriomotora que existe ao nível elementar. Um montanhista, com os dedos esfolados e exíguo oxigênio, segue sua escalada rumo ao topo; uma conduta mais consequente à unidade sensório-motora seria abandonar a escalada e voltar à base. Isto é um sistema psicológico: conexões temporárias e mutáveis entre as funções (nesse caso sensação e motricidade). Ao passo que o indivíduo se desenvolve, a unidade senso-motora se transforma na direção de um apartamento entre elas, mas isso não significa que essa unidade não mais será estabelecida. Do contrário, ela é restabelecida naqueles momentos de forte tensão emocional. Importante notar que o nexo entre sensorialidade e motricidade como nexo imediato não desaparece nesse processo, mas torna-se elemento subordinado ao caráter superior do novo nexo.

O elemento que possibilita a mudança entre os nexos psicológicos é a apropriação da linguagem e o seu desenvolvimento. Inicialmente, isso se dá pela função rotuladora da palavra, que organiza a percepção e, num nível superior, sob a forma de pensamento, passa a conduzir o conjunto das funções psicológicas superiores e seus nexos subordinados. Um novo nexo psicológico encontra, segundo Vigotski (2004b), seu correspondente em nível fisiológico na organização das conexões cerebrais. Ora, uma função psicológica é algo que ocorre, inicialmente, entre duas pessoas e, apenas num momento posterior, se torna propriedade psicológica de um sujeito. Disto participa a mediação da linguagem e do uso de instrumentos. É importante assinalar aqui que se se considera que as funções psicológicas originam-se da externalidade – que, portanto, condiciona a formação de novas conexões no cérebro –, então, é necessário deixar sob suspeição as explicações biologicistas que de tempos em tempos se apresentam como a última novidade a explicar a etiologia da esquizofrenia. Ao contrário de outras alterações nos nexos psicológicos – como já largamente investigado nas muitas formas de afasia, por exemplo –, cuja causação de ordem orgânica é claramente delimitada, quanto ao problema da esquizofrenia nada se conseguiu demonstrar de conclusivo. Em termos rigorosamente biológicos, o único que se conseguiu demonstrar é que o funcionamento cerebral do sujeito com esquizofrenia difere daqueles sujeitos não esquizofrénicos, mas isso, com efeito, não demonstra relação de causalidade. Sobre a tentativa de assentar a explicação das diferenças psicológicas e comportamentais dos seres humanos de seu tempo em relação às formas de existência de outras épocas sobre bases biologicistas, Vigotski (2004b, p. 115) alerta que “[...] a tentativa de explicar a diferença entre nossa forma de pensar e a do homem primitivo, considerando que este se encontre em outro nível de desenvolvimento biológico, constituiria uma confusão grosseira entre os conceitos de evolução biológica e desenvolvimento histórico”.

Para se compreender o processo de desagregação que se dá na esquizofrenia, é necessário antes que se entenda como se constitui o desenvolvimento dos conceitos desde a infância até a adolescência, ainda que de forma breve, pois em capítulos anteriores esse percurso foi melhor detalhado. Para Vigotski (2001), o significado da palavra é a unidade de análise da consciência, por ser a unidade que se constitui entre pensamento e linguagem. Em analogia aos instrumentos de trabalho que alteram a natureza externamente, ele atribui ao signo, ou seja, às diversas formas de linguagem simbólica criadas pelos seres humanos, a função de instrumento psicológico, cujo papel é alterar internamente a natureza das funções psíquicas humanas, de imediatas para mediadas. É o funcionamento mediado da percepção, da memória, da atenção, enfim, das funções psíquicas, que as caracteriza como superiores, em contraposição às elementares, que são imediatas.

Atendo-se ao desenvolvimento da linguagem simbólica oral, Vigotski (2001) explica que os significados das palavras não são imutáveis. Ao contrário, os significados passam por um desenvolvimento por meio das relações sociais. É nas relações prático-verbais com os adultos que as crianças vão aprofundando os nexos com o real, criando novos enlaces conceituais por detrás das palavras, avançando de concepções fragmentárias para generalizadoras.

[...] os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando

uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar, que à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (Vigotski, 2001, p. 246).

Vigotski (2001) apresenta etapas no desenvolvimento do pensamento, do significado das palavras, as quais não estão presas a idades cronológicas, e sim ao domínio crescente dos conceitos (significados) por detrás das palavras: sincretismo, complexos e conceito verdadeiro. Embora haja um predomínio do sincretismo na primeira infância e dos complexos até a segunda infância, ainda no adulto, na presença de palavras desconhecidas ou que não se refiram a um arcabouço teórico por ele conhecido, o seu pensamento pode operar por sincretismo ou complexo.

No sincretismo temos a predominância da percepção e da sensação subjetiva ante o som da palavra e, deste modo, uma palavra pode ser tomada como um xingamento, como um elogio, como algo bonito ou feio, degradante, pelo que o som, a sensação-percepção produzem na criança. Assim, o modo como a palavra a impacta subjetivamente dará o contorno de sua utilização. Neste momento a criança não está voltada aos nexos objetivos, ou seja, à relação referencial da palavra, e sim aos nexos concreto-situacionais, de acordo com Vigotski (2001).

Devido às dificuldades que o emprego das palavras tomado a partir das sensações e percepções subjetivas ocasiona na esfera de suas relações comunicativas com os outros, a criança tornar-se-á capaz de superar o sincretismo. Por exemplo, devido às atitudes de estranhamento dos adultos em relação aos usos inusitados que dará a determinadas palavras ou pela necessidade de comunicar de forma mais precisa uma carência ou desejo, ela se voltará a observar a relação existente entre as palavras e os objetos da realidade, inaugurando a fase dos complexos. Para Vigotski (2001), nos diversos tipos de complexos a criança está buscando captar a relação existente entre as palavras e os objetos, entre as palavras e as ações, enfim, volta-se aos nexos objetivos, porém ainda não consegue captá-los integralmente, integrá-los em uma totalidade. É o caráter parcial dessa captação que caracteriza todos os tipos de complexos: associativo, coleção, em cadeia, difuso e pseudoconceito. Na formação de complexos, “o pensamento da criança complexifica objetos particulares que ela percebe, combina-os em determinados grupos e, assim, lança os primeiros fundamentos de impressões dispersas, dá os primeiros passos no sentido da generalização dos elementos dispersos da experiência” (Vigotski, 2001, p. 219-220).

A fase de transição entre os complexos e os conceitos é denominada por Vigotski (2001) de pseudoconceito. É justamente porque a criança não cria a sua linguagem, mas assimila a linguagem já desenvolvida pelas gerações anteriores, que existe este longo percurso de apropriação desde o sincretismo até os complexos. Assim, conforme a criança valida ou não suas hipóteses em relação ao significado que confere às palavras na relação com os outros, ela alcançará a etapa dos pseudoconceitos. De modo geral, a criança passa a fazer uso de um rol de palavras dentro das situações, que são adequadas funcionalmente, repete muitas vezes explicações dadas pelos adultos, embora ainda não as compreenda em sua essência. Isso fica evidente quando se solicita à criança que explique uma palavra que tenha utilizado de modo adequado em termos contextuais; para ela torna-se difícil traduzir com suas palavras o significado. Para Vigotski (2001), o pseudoconceito possui uma natureza funcional. O pseudoconceito é a transição ou elo entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos, ou seja, a criança utiliza, aplica as palavras na prática comunicativa com os adultos, antes mesmo de assimilar ou internalizar os significados de modo mais completo.

Como já exposto, mesmo os adultos desenvolvidos culturalmente, embora operem mais com conceitos, ante a palavras desconhecidas ou que não fazem parte de sua área de conhecimento ou vinculada ao seu trabalho, podem operar com complexos ou pseudoconceitos. Por exemplo, a maioria das pessoas usuárias de tecnologias complexas hoje emprega palavras como ‘internet’, ‘rede’, ‘chip’, entre outras, referindo-se externamente a práticas ou determinados dispositivos, sem o domínio do conceito propriamente dito dessas palavras.

Considerando o exposto até o momento, é necessário que se esclareça o salto qualitativo dado da formação de complexos para a formação de conceitos, em termos do pensamento. Além disso, é importante demarcar que o conceito vincula o pensamento à realidade, pois esta é seu referente, mas ele abstrai sua essência para poder operar com esta de modo mais complexo, mental e abstrato. Nos conceitos mais cotidianos como os de ‘prato’ e ‘pires’, ‘xícara’ e ‘caneca’, ‘cadeira’, ‘banco’ e ‘banqueta’, verifica-se em seu núcleo uma operação de pensamento complexa por detrás, que possibilita a diferenciação, seleção e generalização dos objetos que entram em tais categorias. Como vimos, esse processo é longo e dependente das relações prático-verbais com os adultos, no interior da situação social de desenvolvimento de cada etapa do desenvolvimento.

Vigotski (2001) esclarece que é a relação prático-verbal da criança com o adulto que possibilitará a ela a transição aos conceitos. O conceito, mesmo o espontâneo, deriva da possibilidade de operar com processos de discriminação e generalização ao mesmo tempo. Enquanto nos complexos a criança capta um nexo e generaliza, fazendo com que objetos diferentes sejam inseridos ou incorporados em uma mesma palavra, no conceito é necessário que generalize pela discriminação dos atributos essenciais do objeto e associados à identificação de sua função social, o que limita a generalização.

Mas o conceito, em sua forma natural desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados

elementos concretos da experiência, mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatal em que são dados na experiência (Vigotski, 2001, p. 220).

No caso dos conceitos científicos, as operações de generalização e discriminação simultâneas ganham um grau de complexidade e abstração ainda maior, uma vez que os conceitos científicos integram sistemas conceituais e não podem ser tomados de modo isolado. Por exemplo, é impossível compreender o conceito de reino animal, senão em correlação e diferenciação dos reinos vegetal e mineral. Esse mesmo raciocínio pode ser empregado a qualquer outro conceito científico, pois estes estão incluídos em sistemas e vinculados às áreas de conhecimento.

Até o momento, buscou-se elucidar a complexidade das relações com a realidade, expressa pelo desenvolvimento do significado das palavras (desde o sincretismo, complexos, conceitos espontâneos e científicos), ao longo do desenvolvimento humano. Cada etapa desse desenvolvimento dá condições ao sujeito de apreender de modo mais profundo a essência dos fenômenos da realidade, que são descritos e explicados por meio de palavras. Podemos dizer que a compreensão da realidade por meio da linguagem simbólica nos liga e afasta ao mesmo tempo da mesma. Ela nos liga, pois podemos efetivamente compreender os nexos causais do real e explicá-los, e nos afasta porque o fazemos de modo abstrato, cada vez mais desligado da experiência imediata, concreto-visual. É justamente esse fio que parece romper-se no caso da esquizofrenia, como veremos a seguir.

Para Vigotski (1996c), a história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é a história do desenvolvimento de um conjunto de mudanças isoladas de cada função (sensação, percepção, atenção, pensamento, linguagem, memória, etc.). Desse modo a evolução da vida intelectual do adolescente vem a ser um quadro integral único em que todas as partes estão vinculadas à sua conexão com o centro. O centro único, ou a neoformação, desse período é a função da formação de conceitos, que agrupa todas as mudanças periféricas na psicologia do adolescente, segundo o autor.

A atenção voluntária e a memória lógica, devido à formação de conceitos, vão se intelectualizar e passam a ser regidas pelo pensamento em conceitos. Por um lado, tornam-se lógicas e, por outro, livres e independentes em relação às leis elementares que as subjazem, passando a ser dirigidas por um pensamento consciente, voluntário. A percepção também sofre uma mudança radical, pois o pensamento por conceitos exige discernir, entender as próprias percepções, o que produz uma mudança na própria função perceptiva que se subordina aos conceitos, os quais sintetizam o concreto geral que é percebido, ou seja, a própria realidade.

Do ponto de vista dos nexos psicológicos, a principal conquista da idade de transição é a passagem do pensamento à função principal e, consequentemente, a reorganização do conjunto das demais em função desta. Antes desse salto, o pensamento se apoia, principalmente, na memória.

Essa distribuição de funções, essa mudança em sua relação, que introduz indiscutivelmente o papel do pensamento em todas elas, e que traz como resultado que este último já não seja uma função entre outras mas aquela que distribui e muda outros processos psicológicos, pode ser observada na idade de transição (Vigotski, 2004b, p. 119).

Disso resulta que o sistema de conceitos não apenas passa a organizar os processos do pensamento do adolescente e do adulto, mas a totalidade das funções superiores. Uma consequência metodológica desse fato do desenvolvimento é que o sistema de conceitos torna-se a chave explicativa para a compreensão dos processos de desintegração dos nexos psicológicos. Do ponto de vista da organização psicológica, na esquizofrenia é o sistema de conceitos que deixa de subordinar as demais funções e nexos, fazendo com que sistemas já subsumidos se reeditem na idade adulta. A chamada inabilidade afetiva do sujeito esquizofrênico - a mudança de atitudes para com aquelas pessoas próximas - resulta da desintegração do sistema conceitual. O pensamento por conceitos que, após a idade de transição, veste-se em função central do psiquismo - transformando, inclusive, a afetividade em afetividade a nível superior -, retrocede ao pensamento por complexos, o que, por sua vez, implica em transformação da relação entre pensamento e afetividade. Segundo Vigotski (2004b), o pensamento, de condutor, passa a ser arrastado pela afetividade.

Vigotski (2004b) recupera a formulação de Charles Blondel, para quem, na esquizofrenia, os sistemas mais complexos (mais sociais, portanto) são os primeiros a desintegrarem-se. Resulta do exposto que as funções psicológicas - tomadas isoladamente - permanecem inalteradas na esquizofrenia (a memória, a atenção, etc.), entretanto, a hierarquia dos nexos psicológicos sofre drástica transformação: "As ideias e os sentimentos não variam, mas todos perdem as funções que desempenhavam no sistema complexo" (Vigotski, 2004b, p. 125).

Do ponto de vista fenomênico, a esquizofrenia e a idade de transição guardam alguma semelhança. A labilidade emocional e a predominância (e mesmo exuberância) das emoções ante os processos de pensamento são características compartilhadas por esses dois quadros de desenvolvimento. Entretanto, no caso do adolescente se está diante de um sujeito que rumava para a conquista da dominância do sistema de conceitos sobre os demais nexos psicológicos e na esquizofrenia ocorre precisamente o contrário: um sujeito já tendo conquistado o sistema de conceitos em seu desenvolvimento experimenta a sua desintegração. A metáfora utilizada por Vigotski sobre a relação entre adolescência e esquizofrenia é a de dois trens que se encontram numa mesma estação, mas rumam em sentido oposto.

Por isso, para Vigotski (1996c), os dados patológicos sobre a desintegração e destruição dessa complexa

unidade funcional auxiliam no entendimento da interdependência das funções da linguagem em relação a outras do córtex cerebral. Essas funções que funcionam de modo unificado, em estados patológicos do sistema nervoso central, passam a atuar de modo isolado, conforme a patologia.

Vemos, portanto, que o cérebro conserva em si, de forma espacial, uma sequência documentada, temporal, de como vai desenvolver-se a conduta do indivíduo, enquanto que a desagregação de funções complexas, unitárias, nos permite aprofundar na história de seu desenvolvimento. [...] O desenvolvimento é a chave para entender os processos patológicos, os processos de dissociação das sínteses, das unidades superiores e a patologia é a chave para entender a história do desenvolvimento e estruturação dessas funções sintéticas superiores (Vygotski, 1996c, p. 167-8).

Vigotski (1996c) destaca que em diversas patologias a instância subordinada se faz independente e ao analisá-la pode-se compreender os elementos que conserva de seu antigo funcionamento, mais primitivo. A emancipação dos centros inferiores é análoga à emancipação das funções inferiores ou elementares, que antes estavam incorporadas em uma síntese complexa. Tais funções, ao se fragmentarem e desagregarem passam a funcionar conforme leis primitivas: menos complexas, mais imediatas e menos mediatisadas.

De acordo com Vigotski (1996c), a psiquiatria tradicional focalizava em seus estudos as vivências, as modificações da consciência da realidade e a autoconsciência da personalidade do esquizofrênico, concentrando-se apenas nos conteúdos e ignorando as mudanças na forma. Por outro lado, estudava a esquizofrenia como um grau a mais em relação às perturbações que se davam no comportamento excêntrico do adolescente e por isso, por muito tempo, a esquizofrenia foi considerada demência precoce ou juvenil. Para o autor, embora existissem similaridades no comportamento adolescente e no patológico em seus aspectos externos, é necessário analisar a essência do processo ou a natureza do fenômeno estudado, ou seja, avançar da descrição para a análise genética e funcional das alterações apresentadas.

A possibilidade de aproximar a análise morfológica e funcional do pensamento dos esquizofrênicos, o passo do estudo do conteúdo de seu pensamento ao estudo de suas formas nos brinda no caso dado, como em todos os demais, o ponto de vista histórico, o método de análise genético que põe de manifesto a unidade e o recíproco condicionamento no desenvolvimento das formas e do conteúdo do pensamento. Esse método permite-nos descobrir na esquizofrenia o mesmo que temos visto na histeria e na afasia, ou seja, o descenso a um nível genético mais primitivo do desenvolvimento, a regressão, o passo atrás, o movimento inverso dos processos de desenvolvimento (Vygotski, 1996c, p. 186).

Romper com o enfoque unilateral do fenômeno é o que requisita Vigotski ao postular que “[...] a formação de conceitos, justamente a função cujo desenvolvimento constitui o conteúdo principal do desenvolvimento intelectual na idade de transição, é afetada em grande medida na esquizofrenia” (Vygotski, 1996c, p. 188). O caráter visual-direto aproxima o pensamento primitivo e o patológico, pois o pensamento do esquizofrênico não obedece mais a sistemas conceituais lógicos, mas vincula-se às suas impressões afetivas, sensitivas, perceptivas e imagéticas. Sendo assim, basta um aspecto comum que lhe impressione imediatamente para unificar ideias heterogêneas, pois a consciência de vínculos ou enlaces significativos passa para um plano secundário. O mundo do esquizofrênico, para Vigotski (1996c), não pode ser considerado um mundo caótico, amorfo, de ideias delirantes, desordenadas, carentes de sentido ou estrutura, mas deve ser entendido como um passo lógico para trás, um descenso a um nível inferior e mais primitivo do pensamento. Nesse sentido, há uma lógica, porém diferente por ser menos complexa.

Na esquizofrenia se desintegram as unidades superiores ou os conceitos, se emancipa o pensamento em complexo, que como uma infraestrutura sempre está contida dentro dos conceitos, e as conexões complexas começam a dirigir o pensamento. Pois bem, como no homem normal toda a consciência da realidade e toda a consciência da própria personalidade está representada no sistema de conceitos, é natural que ao decompor-se e dissociar-se estes últimos, se destrua também todo o sistema de consciência da realidade e todo o sistema da consciência da personalidade. As mudanças no conteúdo do pensamento são o resultado direto da desintegração das funções do pensamento (Vygotski, 1996c, p. 189).

O ponto que Vigotski (1996c) destaca é o fato de que, se é a consciência que nos orienta na realidade e a base da consciência está ancorada em um sistema articulado de conceitos, sendo este o sistema de referência que nos orienta no mundo, a desintegração deste último produz a desorientação do sujeito em relação ao mundo que o rodeia, em relação às pessoas e a si mesmo.

Temos repetido muitas vezes que nem todo conteúdo pode incluir-se em qualquer forma. O conteúdo não é indiferente ante a forma do pensamento, não a preenche de modo puramente externo mecânico como completa o líquido um recipiente. Estudando o desenvolvimento da função de formação de conceitos temos visto que o passo a um nível superior, o domínio de uma nova forma do pensamento brinda ao adolescente a possibilidade de conhecer novas áreas no conteúdo do pensamento. Essas novas áreas se fecham para o esquizofrênico e o conteúdo de sua consciência volta ao sistema primitivo de conexões complexas que correspondem a esse tipo de pensamento, conexões que vão parecer confusas à consciência acostumada ao pensamento em conceitos. A confusão se deve a que tal regressão, nomeadamente, o passo ao pensamento em complexos jamais pode ser completo (Vygotski, 1996c, p. 189).

Em sua ‘Psicologia da esquizofrenia’, Vigotski (1987) argumenta que os sintomas da esquizofrenia têm uma expressão dual, ou seja, cada sintoma encontra seu duplo⁷⁰. À dissociação da consciência equipara-se a tendência a fundir sincreticamente todo tipo de material heterogêneo da consciência e dos processos sensoperceptivos. Ao atribuído embotamento afetivo, apõe-se o hiperdimensionamento dos afetos no pensamento do esquizofrênico. De um lado, o sujeito esquizofrênico é incapaz de compreender o sentido de uma frase (ditado, trocadilho, etc.) além de seu sentido concreto (literal) e, de outro, produz ideias completamente fantásticas. Importante, aqui, pontuar que essas teses gerais vigotskianas não devem ser tomadas em um sentido absoluto. Em primeiro lugar, é preciso notar que os modelos assistenciais em saúde

mental que romperam com a modalidade asilar - evitando a cronificação da esquizofrenia e promovendo um modelo de cuidado que não implica o empobrecimento das relações sociais, mas, pelo contrário, pressupõe a intensificação da qualidade destas relações - apontam na direção da minimização dos sintomas, bem como alteram a codificação daquilo que se considerava um sintoma da desintegração na esquizofrenia. Mesmo a dita incapacidade de compreender o sentido de frases e metáforas na esquizofrenia, como sugere Zeigarnik (1979), não é absoluta, uma vez que em tarefas experimentais alguns sujeitos, muitas vezes, tendiam a oscilar entre as formas corretas e inadequadas de resolução de tarefas, por exemplo, valendo-se do princípio de generalização em agrupar o 'cão', o 'gato', a 'ovelha' e o 'cabalo' no grupo de animais, mas, em seguida, recusavam-se a deixar permanecerem o 'cão' e o 'gato' no grupo, uma vez que estes são inimigos. Acreditamos, ainda, que o grau de apropriação educacional e cultural de um sujeito possa ter uma significância central no prognóstico dos casos de esquizofrenia. Entretanto, tal hipótese bem como a necessária atualização das teses vigotskianas sobre a questão da esquizofrenia devem ser decididas empiricamente.

Vygotski (1996c) explica que, em função daquela desintegração gradativa e às vezes parcial, o enfermo vive um mundo ambivalente, por um lado, repleto de imagens visual-diretas, ricas de mágicas conexões e, por outro lado, há momentos que consegue discernir e estranhar tais formas de pensamento. Desse modo, pode tomar como realidade as vivências primitivas ou ter consciência de que são ilusórias, como uma confusão e mescla de associações novas e aparentemente sem nexo e as velhas, ancoradas nos fragmentos do modo de pensamento anterior (conceitual). Vygotski (1996c) expõe que os próprios relatos dos enfermos confirmam a tese, como a história de um jovem de 24 anos que se lamentava dizendo que suas ideias eram dispersas e tudo lhe parecia instável e impreciso. Seus pensamentos se confundiam impregnados de sentimentos em que tudo se juntava, uma coisa se transformava em outra como se estivesse sonhando. "Os momentos perceptivos de diversos elementos e os momentos emocionais se fundem e constituem uma espécie de amálgama psíquico" (Vygotski, 1996c, p. 190).

Unicamente se admite a existência de uma lesão primária na própria função encarregada de formar os conceitos, a que se segue a desintegração da complexa síntese que aparece relativamente tarde na história do desenvolvimento (a separação e emancipação de mecanismos mais antigos contidos nela), o quadro adquire sentido e claridade. Temos visto que os conceitos se formam quando foram desenvolvidas todas as funções psíquicas superiores, que a função de formação de conceitos não se desenvolve ao lado das demais funções, que está sobre elas, representando sua peculiar e complexa combinação (Vygotski, 1996c, p. 193).

É por isso que na esquizofrenia, ao desagregar-se a formação de conceitos: "A percepção em conceitos, o mesmo que a memória em conceitos, se dissocia e é substituída por formas mais primitivas e iniciais da percepção e da memória" (Vygotski, 1996c, p. 193). Desse modo, não se modifica somente o conteúdo de alguns conceitos ou algumas conexões, mas toda a percepção da realidade fica alterada, todas as vivências do mundo circundante, pois o quadro do mundo perde sua sistematização, organização e se destrói. Juntamente com a desintegração do mundo ocorre a desintegração do "eu" ou da personalidade em diversos componentes parciais, que não se agrupam em um todo global, além da perda da linha divisória entre o "eu" e o mundo circundante. "O quadro coerente do mundo e da autoconsciência da personalidade se dissociam quando se perde a função de formação de conceitos" (Vygotski, 1996c, p. 196).

Vygotski (2004b), valendo-se do exemplo de pacientes parkinsonianos, alude ao fato de que muitos destes têm dificuldade de executar as operações necessárias ao ato de caminhar, mas o fazem com relativa facilidade quando têm de caminhar por uma escada ou quando no chão são colocados papéis indicando o caminho que devem seguir. Com isto, Vygotski problematiza a questão de que, mesmo em pacientes com comprometimento orgânico do sistema nervoso cerebral, é possível reconstituir um nexo funcional e unir dois pontos isolados no cérebro pelo uso de um sinal externo (como uma conexão temporária). Desse modo, a investigação futura do problema da esquizofrenia desde uma perspectiva histórico-cultural deve colocar em questão a reconstituição externa daqueles nexos que deixaram de operar internamente. Essa tarefa, evidentemente, não é de fácil realização, sobretudo se partimos do pressuposto de que o principal nexo que é preciso restabelecer é aquele referente ao sistema de conceitos.

Destaca-se aqui um ponto importante: as investigações clássicas que contribuíram para a constituição da compreensão da psiquiatria moderna sobre a esquizofrenia foram realizadas com sujeitos que - majoritariamente - encontravam-se encarcerados em instituições psiquiátricas. A implicação disso é que boa parte da fenomenologia da esquizofrenia até hoje descrita assenta-se, na verdade, na sintomatologia do paciente esquizofrênico sob situação de encarceramento e violência psiquiátrica.

O esquizofrênico torna-se cada vez mais introvertido e sua manifestação mais extrema é o autismo. Todos os sistemas a que nos referimos, que são sistemas de origem social, fundam-se na atitude social para consigo mesmo, como dissemos antes, e se caracterizam pelo traslado das relações coletivas para o interior da personalidade. O esquizofrênico, que perdeu as relações sociais com aqueles que o rodeiam, perde-as para consigo mesmo. Como bem disse um clínico, sem fazer disso um princípio teórico, o esquizofrênico não deixa apenas de compreender os demais e de falar com eles, mas deixa de se dirigir a si mesmo através da linguagem. A desintegração dos sistemas de personalidade construídos socialmente é outro traço da desintegração das relações externas, que são relações interpsicológicas (Vygotski, 2004b, p. 129).

Considerando que as funções psicológicas e, consequentemente, o nexo entre elas, se formam a partir das relações entre pessoas, então, uma consequência radical desta formulação é que qualquer intervenção sobre o problema da esquizofrenia (que como consequência sintomatológica carrega dificuldades no plano das interações verbais) deve passar pela intensificação e fortalecimento das relações sociais destes sujeitos e

pelo restabelecimento desde o exterior dos nexos funcionais (aqui, notoriamente, o sistema de conceitos). O que aqui se formula teoricamente em parte já foi enfrentado na prática pelo conjunto das reformas no plano da assistência à saúde mental que ocorreram em diversos países do mundo (com destaque para Itália, França, Inglaterra e Brasil). Se é, ainda, questionável a capacidade de tais reformadores em transformar as conquistas no plano da assistência em avanços teóricos à compreensão da vida psíquica, é inegável que o paciente esquizofrênico clássico - tornado objeto da psiquiatria - em muito dista dos pacientes esquizofrênicos que hoje se encontram sob os cuidados de modelos assistenciais humanizados.

Diferentemente das concepções psicodinâmicas, para as quais a psicose é o resultado de uma dinâmica de forças inconscientes e o sujeito resultante é qualquer coisa tentando se ajustar às exigências pulsionais, para Vigotski (1987), o problema da esquizofrenia deve ser enfrentado a partir da posição do caráter ativo da personalidade.

Estou inclinado a pensar que o segundo ponto que pode ser aduzido para explicar o quadro dual da síndrome esquizofrénica reside em uma ideia que ouvi expressa em cada uma das comunicações anteriores, a saber, que no processo esquizofrênico nós não devemos considerar o ser humano doente apenas como um paciente. Devemos prestar atenção ao papel ativo da personalidade que subjaz a este processo desintegrador. Deve-se conceber que, além das marcas de destruição da personalidade, que estão sob influência de um processo patológico prolongado que destrói as mais complexas e superiores relações semânticas e sistêmicas da consciência, encontraremos marcas contrárias de que esta personalidade irá, de alguma maneira, resistir, modificar e reorganizar a si mesma, e que o quadro clínico da esquizofrenia jamais pode ser entendido simplesmente como algo que emana diretamente das evidentes consequências destrutivas do processo em si mesmo, mas deve ser vista como uma reação complexa da personalidade a um processo tão destrutivo para si (Vigotski, 1987, p. 77).

Ora, não é nas profundezas da vida psicológica que deve ser buscada a dinâmica de funcionamento do sujeito esquizofrênico, mas sim nas alturas da vida psíquica, ou seja, naquelas camadas mais desenvolvidas da vida social tornadas propriedades psíquicas, o que não é outra coisa que o complexo sistema de conceitos. Em Vigotski (1987, p. 77), pode-se ler:

[...] se a psicologia e a psicopatologia modernas entendessem uma ideia básica - que, do meu ponto de vista, é importante - a saber, que não são as profundidades mas as alturas da personalidade que são decisivas para a compreensão dos distúrbios e reações da personalidade e para o destino da consciência do indivíduo, então, parece-me que este entendimento das reações individuais como advindas das alturas, não das profundidades da personalidade deve conter a chave para decifrar o quadro dual apresentado na esquizofrenia.

Isto posto, convém, mais uma vez, ressaltar a importância de que a investigação da esquizofrenia a partir da psicologia histórico-cultural, no Brasil, se volte para a pesquisa empírica nas novas condições de atendimento abertas pela reforma psiquiátrica aos sujeitos com esquizofrenia, a fim de reafirmar, fundamentar ou refutar os princípios gerais e teses vigotskianas sobre tão importante questão, fazendo avançar a própria teoria, bem como o atendimento oferecido a estes sujeitos. A teoria - assim como o processo de pensamento - que não encontra as vias de realização dos seus fins é uma teoria impotente.

Considerações Finais

Concorda-se com Ratner (1995) que o funcionamento psicológico perturbado segue os princípios sócio-históricos do funcionamento normal, tal como preconizado por Vigotski. Para compreendê-lo, portanto, é necessário elaborar para o sofrimento psíquico uma explicação sócio-histórica, partindo do princípio vigotskiano de que o pensamento psicótico se origina de uma unidade dialética entre interações sociais perturbadoras e o funcionamento psíquico do sujeito. Nesse prisma, a psicose não pode ser considerada um comportamento apenas não-convencional, pois o indivíduo o percebe como algo que altera suas atividades diárias, impedindo o alcance de seus objetivos, sentindo-se por vezes dominado por pensamentos, estados de espírito ou medos e retratando sua condição como intolerável ou perturbadora. Ela também não se resume à questão de violar determinados comportamentos normativos, mas é muitas vezes uma profunda ruptura da socialidade, uma quebra na comunicação e interação com os outros e com o mundo e, por conseguinte, consigo mesmo.

Por outro lado, Ratner⁷¹ (1995) explicita que todo o comportamento pode ser considerado ou não psicótico dependendo do caráter sóciopsicológico que assume no interior de uma dada cultura e em um determinado momento do desenvolvimento. Não é possível considerar 'julgamentos irracionais', 'delírios', 'alucinações' e 'transes' como comportamentos psicóticos em si mesmos, de modo abstrato. Se assim o fosse, os comportamentos comuns de adolescentes de desenvolverem relações fantasiosas com pessoas famosas que admiram (músicos, atores, esportistas, etc.), conversarem com suas fotografias, se sentirem íntimos destes personagens, se apaixonarem e sentirem ciúmes ou mesmo imaginarem que uma canção é cantada "para eles", entre outros delírios, poderiam ser considerados sintomas psicóticos. Do mesmo modo, diversos comportamentos religiosos, desde a crença em deus, formas de comunicação com entidades divinas por meio de orações e preces, sensações descritas por fiéis de que percebem a presença das divindades que são manifestações de delírios e alucinações, não são consideradas psicóticas em muitas culturas. Tais experiências e comportamentos não são compreendidos como psicóticos por serem socialmente institucionalizados, psicologicamente demarcados e aceitos, com maior ou menor abrangência. Essas normatizações lhes dão certa solidez e as mantêm voluntariamente sob controle, recebendo certa validação social. Ao contrário, se tivessem livre curso e interferissem nos objetivos do sujeito e em suas relações

sociais em geral poderiam ser consideradas psicóticas. A contraposição entre o sujeito dito normal e o sujeito esquizofrênico não pode se dar em termos normativos, do contrário, se fundam na ideia de controle da própria conduta e na preservação de sua capacidade de ação e cooperação (demiurgo do desenvolvimento humano).

Coerente com essa reflexão, a teoria da determinação social caracteriza a saúde-doença como um processo em que a dimensão social subordina as dimensões biológica e psicológica, tanto no que se refere ao desenvolvimento do sofrimento psíquico e suas diferentes apresentações quanto no que se refere aos conceitos adotados, formas de explicação e consequentes propostas de atuação. Assim, ainda que a determinação causal conforme defendida pela epidemiologia clínica não esteja estabelecida para a esquizofrenia, apesar dos esforços biologicistas criticados por Lewontin, Rose e Kamin (2013), é evidente a determinação social e histórica tanto na delimitação do campo patológico e seus critérios quanto no curso do adoecimento. O desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, subordinado aos interesses capitalistas de produção, não só não é incentivado, como, muitas vezes, é obstado. No caso da esquizofrenia, a reabilitação desses 'improdutivos', é tomada como impossível ou mesmo desnecessária, já que além de ser dispendioso e, portanto, pouco interessante investir em conhecimentos e práticas que visem seu desenvolvimento, isso não tem utilidade prática para o Capital nesse momento histórico. Não à toa, as formas preferenciais de 'tratamento' são o encarceramento e a medicalização, que contribuem para o aprofundamento da alienação e são altamente lucrativas. Assim, para esta teoria é de suma importância a análise não apenas do fenômeno e seu resultado, mas de seu processo de constituição em suas múltiplas determinações. No caso da esquizofrenia, além da necessidade de estudos que elucidem e hierarquizem essas determinações, é imprescindível que se a observe em seu movimento e em suas relações com e decorrências para a atividade, consciência e personalidade dos indivíduos.

Na mesma direção, Vigotski (1996c) indicou a necessidade de compreensão sobre a gênese do fenômeno psicopatológico, de modo a capturar e integrar os múltiplos aspectos que o produz. De acordo com o autor, nos estados patológicos as funções que antes operavam de modo integrado passam a atuar de modo isolado conforme o tipo de adoecimento psíquico. De todo o percurso de análise aqui desenvolvido verifica-se que a tendência atual dos estudos sobre a esquizofrenia assenta-se ainda na descrição dos comportamentos ou 'sintomas' e elaboração de escalas quantitativas visando o diagnóstico precoce, a categorização do estágio da patologia ou sua remissão. São poucos os estudos que procuram qualificar ou explicar o processo de adoecimento e muito menos que contextualizem os sintomas ou façam relação com as condições de existência dos indivíduos. Os sintomas são tratados de modo abstrato, como se fossem categorias universais e independentes da época, da cultura ou classe social. Compreende-se que é preciso avançar para uma análise sócio-histórica do adoecimento psíquico, como aponta Ratner (1995), considerar a psicose (ou esquizofrenia) como atividade psicológica culturalmente desorganizada e, portanto, buscar as causas de sua desintegração (ou mesmo não constituição, em alguns casos). Ratner (1995) destaca dois tipos de práticas sociais que são importantes determinantes dos processos desintegradores do psiquismo, a saber: a) eventos particulares e desintegradores, tais como a guerra, o desemprego, a imigração; b) eventos normativos estruturantes da vida social cotidiana, tais como a competição, a alienação do trabalho, a pobreza e o preconceito. Este segundo tipo de determinantes não tem, segundo Ratner (1995), recebido muito atenção das pesquisas psicológicas, como será tratado de modo mais detalhado no próximo capítulo.

Poderíamos nos estender aqui citando inúmeras investigações, porém de modo geral, observa-se que há uma tendência à biologização das causas da esquizofrenia e, quando não, as explicações se pautam na descrição dos sintomas, procurando detalhá-los, mas não compreender ou analisar os problemas apresentados na conduta, na linguagem, no pensamento, na memória, na percepção, etc. É possível concluir que a despeito do aumento dos estudos sobre a esquizofrenia na atualidade, ainda é possível evidenciar uma tendência à descrição e não à explicação levando-se em consideração a análise da unidade forma X conteúdo das alterações cognitivas apresentadas pelos pacientes esquizofrênicos. Nesse sentido, mais de meio século se passou e a crítica de Vigotski (1930/1996c) ainda é atual, impondo a necessidade de se avançar da descrição para a análise genética e funcional.

Referências

- AMARANTE, P. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-5**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AROUCA, S. **O dilema preventivista**: contribuição para a compreensão e crítica da medicina preventiva. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.
- BARROS, M. E.; PEREIRA, J. C. P. Uma Anotação à Clínica: Gilles Deleuze, esquizofrenia e sua positividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 385-394, maio/Ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v22n2/12.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2016.
- BASAGLIA, F.; BASAGLIA, F. A. O. Loucura/delírio. [1979]. In: _____. **Escritos selecionados em saúde mental e reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BASAGLIA, F. Carta de Nova York: o doente artificial. In: BASAGLIA, F. **Escritos selecionados em saúde mental e reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BREILH, J. **Epidemiologia**: economia, política e saúde. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Fundação para o Desenvolvimento da UNESP: Hucitec, 1991.

BREILH, J. **Epidemiologia crítica**: ciência emancipadora e interculturalidade. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

DOSTOIÉVSKI, F. **O duplo**. São Paulo: Editora 34, 2011.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

FOUCAULT, M. **História da loucura**: na idade clássica. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GENE 'has key schizophrenia role'. **BBC News**, mar. 2009. Disponível em: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/7954451.stm>. Acesso em: 04 de abr. 2016.

LAURELL, A. C. Primeira parte. In: LAURELL, A. C.; NORIEGA, M. **Processo de produção e saúde**: trabalho e desgaste operário. São Paulo: Hucitec, 1989.

LAURELL, A. C. A saúde-doença como processo social. In: NUNES, E. D. (org.). **Medicina social**: aspectos históricos e teóricos. São Paulo: Global, 1983. p. 133-158.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, consciencia, personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LEWONTIN, R. C.; ROSE, S.; KAMIN, L. J. **No está en los genes**: racismo, genética e ideología. Barcelona: Crítica, Colección Booket, 2013.

LOUZÃ, M. R. Detecção precoce: é possível prevenir a esquizofrenia? Revisão da Literatura. **Rev. Psiq. Clín.**, v. 34, supl. 2; p. 169-173, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rpc/v34s2/a04v34s2.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2016.

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAO, Y. et al. Disrupted in schizophrenia 1 regulates neuronal progenitor proliferation via modulation of GSK3β/β-catenin signaling. **Cell**, v. 136, p. 1017-1031, Mar. 2009. Disponível em: [http://www.cell.com/cell/pdf/S0092-8674\(09\)00021-X.pdf](http://www.cell.com/cell/pdf/S0092-8674(09)00021-X.pdf). Acesso em: 02 fev. 2016.

MORAES, R. J. S. **O alcoolismo e o alcoolista no capitalismo**: a psicologia histórico-cultural na defesa da historicidade para o enfrentamento do problema. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, 2011.

MUNDASAD, S. Eighty new genes linked to Schizophrenia. **BBC News**, Jul. 2014. Seção Health. Disponível em: <http://www.bbc.com/news/health-28401693>. Acesso em: 12 jul. 2016.

NOGUEIRA, R. P. Determinantes, determinação e determinismo sociais. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 83, p. 397-406, set./dez. 2009.

NUNES, E. D. A doença como processo social. In: CANESQUI, A. A. (org.) **Ciências sociais e saúde para o ensino médico**. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2000. (Saúde em debate).

PIZA, H. da C. T.; CARVALHO, B. P. Uma reinterpretação da história da loucura de Foucault a partir da teoria social de Marx. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA DA UEM, 6., 2015. Maringá. **Anais eletrônicos** [...]. Maringá: UEM, 2015. Disponível em: <http://cipsi.vwi.com.br/anais/download/modalidade/2/eixo/14/id/MDMy>. Acesso em: 01 mar. 2016.

RATNER, C. Loucura. In: _____. **A Psicologia sócio-histórica de Vygotsky**: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 206-262.

SCHIZOPHRENIA WORKING GROUP OF THE PSYCHIATRIC GENOMICS CONSORTIUM. Biological insights from 108 schizophrenia-associated genetic loci. **Nature**, v. 511, p. 421-427, Jul. 2014. Disponível em: <http://www.nature.com/nature/journal/v530/n7589/pdf/nature16549.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2016.

SCLiar, M. História do conceito de Saúde. **Physis**: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 1, n. 17, p. 29-41, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a03.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2016.

SEKAR, A. et al. Schizophrenia risk from complex variation of complement component 4. **Nature**, v. 530, p. 177-193, Feb. 2016. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4752392/>. Acesso em: 02 fev. 2016.

TAMBELLINI, A. M. T.; SCHÜTZ, G. E. Contribuição para o debate do Cebes sobre a determinação social da saúde: repensando processos sociais, determinações e determinantes da saúde. **Saúde em debate**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 83, p. 371-379, set./dez. 2009.

TENGAN, S. K.; MAIA, A. K. Psicoses funcionais na infância e adolescência. Artigo de Revisão. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. S3-S10, 2004. Sulp. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa02.pdf>. Acesso em: 04 de abr. 2016.

TOMPPO, L. et al. Association between genes of disrupted in schizophrenia (DISC1) interactors and schizophrenia supports the role of the DISC1 pathway in the etiology of major mental illnesses. **Biological Psychiatry Journal**, v. 65, n. 12. p. 1055-1062, Jun. 2009. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2696182/>. Acesso em: 10 mar. 2016.

VYGOTSKY, L. S. The psychology of schizophrenia. **Soviet Psychology**, v. 26, n. 1, p. 72-77, 1987. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/RPO1061-0405260172>. Acesso em: 08 fev. 2016.

VYGOTSKI, L. S. Desarrollo de los intereses en la edad de transición. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1996a. p. 11-46. t.4.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1996a. p. 251-274. t. 4.

VYGOTSKI, L. S. El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1996b. p. 47-116. t. 4.

VYGOTSKI, L. S. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1996c. p. 117-203. t. 4.

VIGOTSKI, L. S. En pensamiento en la esquizofrenia. In: VIGOTSKI, L. S. **La genialidad y outros textos ineditos**. Buenos Aires: Almagesto, 1998. p. 61-85.

VYGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 2000. p. 139-168. t. 3.

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

VIGOTSKI, L. S. A psique, a consciência, o inconsciente. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. p. 137-159.

VIGOTSKI, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. p. 203-417.

ZEIGARNIK, B. W. **Introducción a la patopsicología**. La Habana: Científico Técnica, 1979.

ZILBOVICIUS, M. et al. Temporal lobe dysfunction in childhood autism: a PET study. **American Journal of Psychiatry**, v. 157, n. 12, p. 1988-1993, dec. 2000. Disponível em: <http://ajp.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.ajp.157.12.1988>. Acesso em: 02 abr. 2016.

57 Tendo em vista os diferentes conceitos aplicados para expressar esse fenômeno, relacionados com o contexto histórico-social de cada época, tais como loucura, doença mental, transtorno mental, optou-se neste trabalho pelas expressões “sofrimento psíquico” e “desorganização psíquica”, por contemplar uma concepção mais ampla e totalizante e por problematizar o modelo biomédico, associado ao termo “doença mental”, e a perspectiva multicausal relacionada ao termo “transtorno mental”. O primeiro termo se refere a formas mais brandas de sofrimento, as quais quando não atendidas em suas necessidades podem se agravar, ocasionando uma desagregação dos sistemas funcionais. Não obstante, ressalta-se para o cuidado em não incorrer em uma concepção dualista da relação mente e corpo e para a necessidade de considerar o nexo psicofísico nos termos de Vigotski (2004a) ou nexo biopsíquico nos termos de Laurell (1989).

58 É inegável a existência de transformações neuroquímicas envolvidas nos processos psicopatológicos (ou mesmo em processos não patológicos); entretanto, considera-se um equívoco tomar por causa aquilo que pode ser não mais que o correspondente bioquímico de processos cujas determinações etiológicas em muito extrapolam o nível orgânico do ser social.

59 Como exemplo indica-se para leitura o artigo de Barros e Pereira (2010).

60 Corrente que defendia uma visão coletiva dos problemas de saúde e propunha uma abordagem de controle das doenças que se afiançava nos ideais democráticos do liberalismo em detrimento dos pressupostos excludentes e asilares (a quarentena era o principal meio de tratamento para os defensores do contagionismo) dos contagionistas.

61 Cabe diferenciar a concepção da determinação social da concepção dos determinantes sociais da saúde. Desde 2005, a Organização Mundial da Saúde adota o conceito de *determinantes sociais*, tendo como base uma visão positivista e descartando o debate acumulado pela Medicina Social latino-americana desde os anos 1970. Nos relatórios e documentos da OMS, o social é tomado na perspectiva funcionalista dos **fatores causais**, ficando dentro dos limites estabelecidos pelo poder hegemônico da sociedade atual (NOGUEIRA, 2009; TAMBELLINI; SCHÜTZ, 2009).

62 Importante ressaltar que a interpretação aqui apresentada destoa da compreensão de Foucault (1972/2010), uma vez que para o filósofo francês o desenvolvimento das condições de produção capitalista não participa como elemento fundante de seu modelo explicativo. Do contrário, em sua *História da loucura*, o processo de constituição da loucura como doença mental, do asilo como instituição de tratamento e da figura do médico como detentor do saber e da tutela sobre a loucura aparece como uma cruzada da razão (moderna) contra a desrazão (ou desatino).

63 Franz Josef Kallmann foi um psiquiatra alemão que viveu nos Estados Unidos e é considerado um dos pioneiros das investigações que relacionam condições genéticas a comorbidades psiquiátricas. Sua compreensão da esquizofrenia era marcadamente eugenista.

64 Seria como inferir, a partir da constatação de que o crescimento das mãos de uma criança guarda correlação positiva com o seu domínio da linguagem (ou seja, as duas variáveis movem-se num mesmo sentido), que o domínio da linguagem é determinado pelo crescimento das mãos ou vice-versa.

65 Destacam-se como representantes dessas experiências: François Tosquelles pela Psicoterapia Institucional francesa, Ronald Laing e David Cooper pela Antipsiquiatria inglesa e Franco Basaglia pela Psiquiatria democrática.

66 No referido artigo, não consta qualquer referência a trabalho de Monica Zilbovicius na bibliografia. Os autores indicam referência que não condiz com a citação e informação utilizada em seu artigo. As informações oferecidas pelos autores e equivocadamente referenciadas podem ser encontradas em Zilbovicius e cols. (2000).

67 Atualmente, tem-se aduzido à ideia de que na origem da esquizofrenia e outros transtornos mentais estariam estados inflamatórios alterados no Sistema Nervoso Central, provocados pela ativação das células da microglia, composta de células não neurais do Sistema Nervoso Central.

68 Para uma leitura crítica mais aprofundada dessa concepção, ver Arouca (2003).

69 Leontiev (1978) trabalha com o conceito de reflexo psíquico, tomado da filosofia, ao conceber o psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva. Entretanto, o autor evidencia que não se trata de um reflexo especular e passivo; senão, por ser subjetivo – isto é, por pertencer ao sujeito real da vida –, tem um caráter ativo e dele participam desde as imagens sensoriais até os processos cognitivos resultantes da experiência do indivíduo com a prática social.

70 Em que pese não haja uma referência direta a Dostóievska, é razoável supor que Vigotski tivesse em mente o personagem Golyádkin, do romance *O duplo*, do novelista russo DOSTÓIEVSKI (1846/2011).

71 No próximo capítulo será detalhada a argumentação do referido autor.

Capítulo XII

UM MODELO MÉDICO SOCIOCULTURAL DA PATOLOGIA E DA SAÚDE

Carl Ratner

Introdução

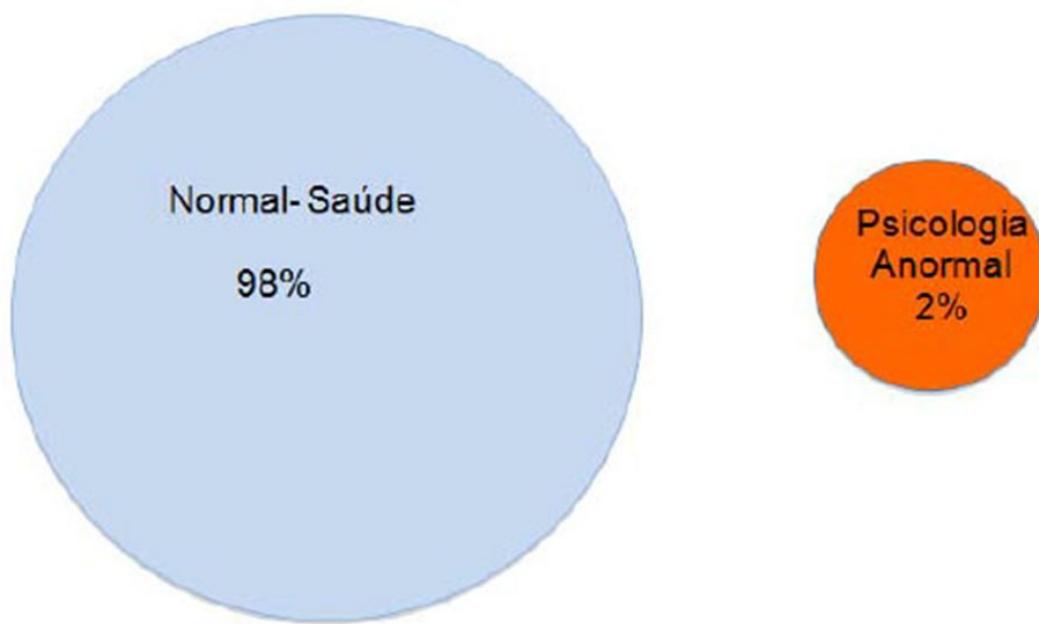
Este capítulo examina a questão geral de como a patologia e a saúde possuem fundamentos sócio-políticos. Este capítulo é produto do meu trabalho acerca dos fundamentos culturais da psicologia e da psicopatologia (Ratner, 2012). Irei apresentar um 'modelo médico cultural' que engloba a psicopatia e as patologias físicas e sociais. Esse modelo médico cultural é um 'constructo totalizante' (termo de Sartre) dessas três formas de patologias e das formas de tratamento que são necessárias para tornar possível a saúde nesses três domínios.

O modelo médico cultural contrasta com o modelo de saúde-doença e tratamento convencional, individualizado, biomédico. Argumento que o modelo médico cultural reflete as verdadeiras causas da patologia de forma mais satisfatória do que o modelo convencional. O modelo cultural também oferece tratamentos mais efetivos para as três formas de patologias, tratamentos esses que podem acarretar em uma saúde social, psicológica e física mais efetiva.

Os modelos médicos devem refletir as reais causas da patologia e da saúde, bem como os tratamentos necessários para lidar com esse processo. Na medida em que o processo saúde-doença muda, também os modelos devem se modificar, adaptando-se ao processo. O modelo médico convencional era válido sob condições sociais prévias, porém não constitui um modelo válido atualmente. As recentes mudanças históricas demandam um modelo médico cujos fundamentos sejam culturais. Infelizmente, o modelo biomédico convencional continua a ser usado para compreender e tratar a patologia, bem como para definir o que é saúde. Isso prejudica a real compreensão da patologia, seu efetivo tratamento, além do alcance de uma saúde genuína. Para que o modelo biomédico convencional volte a ser válido, são exigidas mudanças sociais e históricas com a mesma profundidade daquelas que possibilitaram as atuais condições sociais que o invalidaram.

O Modelo Tradicional é Retratado na Figura 1:

Figura 1 - O Modelo Médico Tradicional: Bifurcando o Normal e o Anormal.



Fonte: Elaborado pelo Autor.

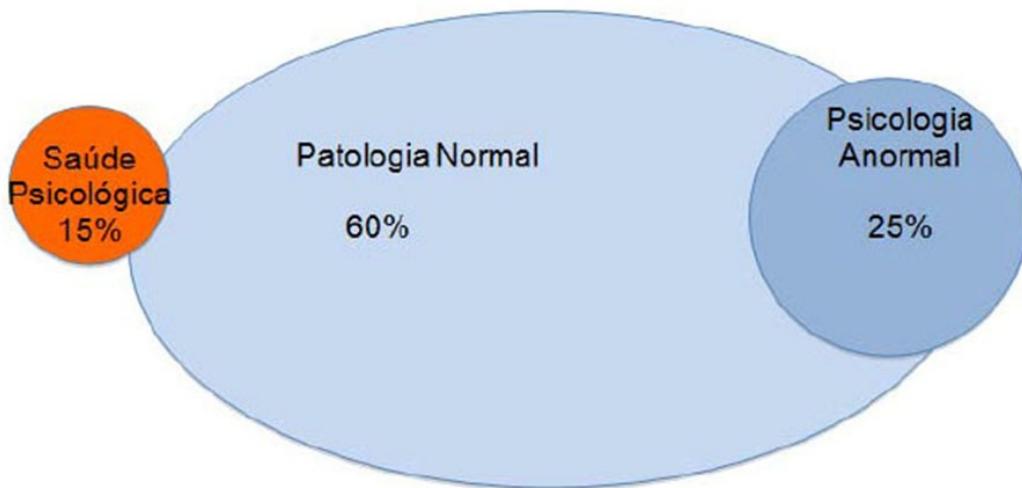
Esse modelo associa normalidade com saúde e plenitude. Essa associação engloba psicologia, biologia e sociedade. Tal padrão caracteriza a grande massa da população - 98%, como apresentado na Figura 1. Juntamente a essa feliz e saudável normalidade jazem alguns indivíduos/casos dissonantes que vieram a sofrer problemas bio-psicológicos idiossincráticos e debilitantes ou experiências pessoais idiossincráticas e debilitantes - como, por exemplo, ter seus pais envolvidos em algum acidente automobilístico. Essas experiências ocasionais, incomuns e idiossincráticas ocorreriam, portanto, fora das instituições sociais normais e saudáveis, e fora da psicologia e da biologia. O tratamento para esses casos dissonantes específicos e idiossincráticos envolve trazê-los para dentro da esfera da sociedade normal, que irá remediar as suas deficiências biológicas e suas experiências pessoais debilitantes.

Embora raramente seja reconhecido, a normalidade da psicologia e da biologia subjaz a normalidade/saúde social. O modelo biomédico é, portanto, implicitamente um modelo sociocultural, assim como o são todos os modelos médicos. Somente por conveniência, irei manter a definição deste modelo usando o termo 'modelo biomédico', embora seja, de fato, inexato.

O modelo médico cultural retrata a patologia e a saúde em uma configuração diferente. Argumenta que o que é normal é, na verdade, o patológico em várias formas (não totalmente, claro). Eric Fromm articulou esse modelo no constructo 'patologia normal' em seu livro 'A patologia da normalidade', de 1964 (Fromm, 2010). A normalidade patológica é um termo polissêmico que se refere aos fenômenos psicológicos e socioculturais simultaneamente. Assume-se que as condições sociais são a base para a patologia psicológica e física, bem como para a saúde e os possíveis tratamentos - assim como o modelo biomédico também faz, ainda que de forma implícita. A diferença entre os referidos modelos é a suposição acerca da real natureza das condições sociais - patológico X benéfico. Essa diferença gera noções contraditórias acerca da saúde, da patologia e dos tratamentos.

A Figura 2 retrata o Modelo Médico Cultural:

Figura 2 - O Modelo Médico Cultural.



Fonte: Elaborado pelo Autor.

Se a patologia é normativa, isto é, normal, então a normalidade é patológica. Patologia normalizada = Normalidade patológica. Isso engloba a maioria da população, uma vez que é normal. Produz-se uma grande redução no número de pessoas realmente saudáveis (para 15%). As malevolentes pressões da sociedade normal e patologicamente saudável geram intensas e extremas formas de psicologia anormal (25%). A psicologia anormal é agora atraída para a sociedade normal, enquanto a psicologia normal é forçada para fora, para outros domínios sociais. A normalidade patológica é uma nova condição social de normalidade, patologia, anormalidade e saúde, assim como uma nova condição psicológica e biológica.

O modelo de Fromm se aplica a doenças físicas e problemas sociais, para além da psicologia. Considere, por exemplo, os problemas respiratórios. Se o meio ambiente normal é poluído, então problemas respiratórios de menor complexidade prevalecerão – o normal será patológico e a patologia será normal. Além disso, a poluição normal irá agravar as doenças respiratórias e intensificar sua prevalência. A poluição normal do ar mata 3,3 milhões de pessoas anualmente em todo o mundo (Lelieveld *et al.*, 2015). Isso torna a poluição normal do ar mais mortal do que a guerra. Guerras não matam 3,3 milhões de pessoas a cada ano. A poluição também reduz a prevalência de saúde respiratória. Nesse sentido, a saúde ficaria reservada para as pessoas que vivem em micro climas protegidos onde a poluição é baixa, ou para aqueles que têm uma grande resistência biológica a problemas respiratórios.

O modelo médico cultural reflete as mudanças históricas das condições sociais e suas consequências. A patologia social normal gera uma ascensão da anormalidade extrema e um desenso da saúde. Isso é verdade para a questão social, assim como para as questões psicológicas e biológicas. Novos tratamentos para a patologia são exigidos.

O modelo médico idealizado e convencional não mais reflete a realidade social, psicológica e biológica da forma como fazia antigamente. É preciso compreender que o modelo médico convencional atualmente serve amplamente como uma ferramenta ideológica que promove a concepção idealizada de uma sociedade, biologia, psicologia e tratamentos normais. O modelo médico convencional legitima a sociedade ignorando suas patologias. Ele exacerba sua patologia ao ignorá-la e ao tentar incorporar as pessoas a ela em vez de transformá-la.

Esses dois modelos médicos estão repletos de 'compreensões políticas' acerca das 'políticas da sociedade', das 'políticas da normalidade', das 'políticas da patologia', das 'políticas de saúde' e das 'políticas de intervenção para melhorias'.

De fato, a patologia normal/normalidade patológica é um constructo crítico que aponta para a melhoria da sociedade normal. É atraente aos ativistas sociais e, na mesma medida, rejeitado pelo *status quo*. Howard Waitzkin relata que o presidente chileno Salvador Allende foi um patologista que aplicou a patologia normal para explicar a doença (Waitzkin, 2012). Psicólogos revolucionários como Frantz Fanon e Ignacio Martin-Baró demonstraram essa perspectiva no caso das psicopatias de camponeses e africanos colonizados (Ratner, 2015).

A patologia normal/normalidade patológica é um constructo poderoso e de longo alcance, que redimensiona:

- A sociedade normal e a psicologia normal
- Psicopatias ou distúrbios psicológicos de todos os tipos
- Psicologia anormal
- A destrutividade relativa do normal-patológico e do comportamento anormal extremo
- Tratamento/intervenção psicológica
- Saúde psicológica
- Políticas e ações políticas para a melhoria da saúde psicológica e biológica.

Cada um desses elementos será explicado a seguir.

Sociedade Normal e a Psicologia Normal

A sociedade e psicologia normais são transformadas de saúde/plenitude para patológico/debilitado. A normalidade patológica é uma nova forma de sociedade e uma nova forma de psicopatia⁷². A sociedade é em si mesma patológica. Temos visto que o ambiente natural normal é poluído ao ponto de se constituir como uma condição patológica. O sistema político americano normal é claramente patológico, uma vez que é dominado por corrupção corporativa, *gerrymandering*⁷³, etc. O sistema econômico americano é patológico em aumentar a desigualdade e reduzir o padrão de vida da maioria da população. Metade dos residentes da cidade de Nova Iorque luta economicamente para sobreviver (Burns, 2015).

O sistema jurídico é claramente patológico, repleto de brutalidade policial e encarceramento em massa (os prisioneiros libertados das prisões nova-iorquinas recebem somente 40 dólares e um bilhete de ônibus, e é esperado que eles comecem uma nova vida com isso!). A educação é cada vez mais estratificada e privatizada. Na cidade de Nova Iorque existem mais de 5.000 oficiais da polícia realizando a patrulha das escolas da cidade – essa quantidade de policiais é maior do que o número de trabalhadores voltados para a orientação escolar e para o serviço social, combinados. Em todo o país, mais de 17.000 policiais trabalham em escolas. O estado da Califórnia gasta mais verba pública com prisões do que com educação. As pesquisas científicas são privatizadas e direcionadas pelos interesses das corporações. Dois terços dos americanos são obesos. Dois terços dos jovens americanos do oitavo ano não possuem proficiência em matemática ou na língua inglesa (Burns, 2015). Claramente, vários aspectos da sociedade e da psicologia americana normal são patológicos.

O partido nazista alemão era uma instituição social normal. O presidente da Alemanha nomeou Hitler como chanceler e logo antes disso, em 1932, os nazistas conquistaram a maior parte das cadeiras nas eleições da Reichstag: 196 contra 121 dos social-democratas e 100 dos

comunistas. Em termos de número de votos, os nazistas ganharam 11,7 milhões de votos contra 6 milhões para os comunistas e 7,2 milhões para o Partido Social-Democrata (Oppenheimer, 2015). O Partido Nazista era, portanto, o principal, o mais popular e mais aceito dos partidos.

Se o patológico é normal, não se trata de uma questão anômala ou acidental; e, tampouco, é algo disfuncional, não-funcional, ou que interfere no funcionamento, que é a forma como o modelo médico retrata a questão. A patologia deve ser funcional, lucrativa, útil e necessária para o sistema social. Esse é claramente o caso quando nos referimos ao escravismo normal e ao militarismo. E é o motivo pelo qual o patológico é sustentado e não erradicado (Rieber, 2014). É a banalização do mal, como Arendt (1999) explicou⁷⁴. Isso inverte o modelo médico convencional (normal) que defende que a patologia resulta de indivíduos patológicos. 'Patologia normal' é um termo abstrato. Ele não se refere a nenhum sistema social particular, concreto, com características específicas. Antes se refere a quaisquer e todas as sociedades debilitantes. Como todas as abstrações, a concepção de patologia normal está baseada em sistemas sociais particulares com características particulares que sejam debilitantes de maneiras diferentes. O escravismo debilita os escravos de forma diferente de como o capitalismo debilita os trabalhadores. Essas diferenças concretas precisam ser identificadas com o objetivo de se compreender a forma particular da patologia normal que é evidente, para que se possa erradicá-la transformando a sociedade, num sentido particular. Essa discussão, no entanto, está para além do escopo deste capítulo.

Psicologia Anormal

A patologia normal explica a psicologia anormal em novos termos. O que denominamos doença mental ou comportamentos extremos é amplamente enraizado na patologia normal da sociedade e da psicologia. Frequentemente, esses estressores se tornam muito intensos e geram diretamente a psicologia anormal. O desemprego, a precariedade do trabalho, os baixos salários frequentemente causam a psicologia anormal. Pesquisas demonstram que a psicologia anormal (as doenças mentais) é uma função de estressores sociais. Sua intensidade é altamente correlacionada com o número de estressores sociais com os quais o indivíduo se depara. Os estressores, por sua vez, são funções da classe social à qual pertence o indivíduo, que se correlacionam com as doenças mentais (Ratner, 2012; Ratner, 1991).

A patologia normal da Revolução Cultural Chinesa (durante a qual, por exemplo, muitas crianças escolares batiam em seus professores até a morte porque era dito a elas que seus professores eram burgueses burocratas que se opunham ao proletariado) era tão estressante para a população que levou milhares de pessoas a cometer o ato extremo do suicídio.

Além da patologia normal causar diretamente a psicologia/comportamento anormal, o alto estresse normal agrava vulnerabilidades que podem ser inatas a certos indivíduos.

Esses dois processos são maneiras como a patologia normal exacerba a psicologia anormal/comportamentos extremos. Nas sociedades opressivas, a psicologia anormal é uma função da patologia normal. Isso é verdade tanto qualitativamente quanto quantitativamente: quanto mais a normalidade é patológica, mais a psicologia anormal irá prevalecer e mais os seus mecanismos e sintomas irão participar (ou encarnar) a cultura normal e a psicologia normal. Sempre há formas normais muito difundidas de patologia que rodeiam e sustentam formas anormais e extremas, sendo homólogas a elas e ressoando com elas. O comportamento anormal não é nem descontínuo nem anômalo em relação ao comportamento normal.

Os casos de homicídios em locais de trabalho ilustram a continuidade do comportamento anormal com a patologia normal. O homicídio em locais de trabalho é a culminação da violência normal dos locais de trabalho. Não é um acontecimento isolado e aleatório. De acordo com o governo federal, dois milhões de estadunidenses reportam serem vítimas de uma ampla - e normal - violência em seus locais de trabalho por ano, que inclui violência física, ameaças, assédio, intimidação e até mesmo abuso verbal envolvendo funcionários, clientes e visitantes. Quando essa patologia normal se intensifica e se agrega, geram-se atos anormais de homicídio em locais de trabalho.

Os fuzilamentos em massa são outro exemplo dessa questão. Fuzilamentos em massa são, obviamente, atos anormais e patológicos. Eles aparecem como o trabalho irracional de indivíduos antissociais. No entanto, as evidências históricas nos mostram que os fuzilamentos em massa nos Estados Unidos estão relacionados com as mudanças nas condições sociais normais. Eles começaram nos anos de 1960, não são endêmicos na cultura estadunidense, tampouco são atos individuais espontâneos, idiossincráticos e aleatórios.

Além disso, a maioria dos perpetradores da violência armada é normal em termos patológicos, ou seja, não são doentes mentais. "Menos de 6% dos 120.000 assassinatos à mão armada dos Estados Unidos entre 2001 e 2010 foram cometidos por pessoas diagnosticadas com algum tipo de patologia mental. Nossas pesquisas mostram que, em larga escala, as pessoas com doenças mentais estão 60 a 120% mais vulneráveis a serem vítimas do que perpetradoras de crimes violentos" (Giroux, 2015).

A maioria dos responsáveis por fuzilamentos em massa é composta por jovens revoltados e alienados. Um professor de psiquiatria que estudou esses casos concluiu: 'Claro, você tem esses fatores de risco, mas também há os milhares de outras pessoas que nunca irão cometer um crime em massa. Você não pode simplesmente arredondar para cima todos os jovens alienados e revoltados'. "O maior problema é que o tipo de padrão que os descreve é o mesmo que descreve milhares de estadunidenses", disse o criminologista que estuda e escreve sobre os assassinatos em massa (Kleinfield et al., 2014). Esses fatos demonstram que o ato anormal e extremo de tirar e assassinar está enraizado na patologia normal e não na psicologia extrema e anormal.

Em certos casos, eventos extremos são precipitados, prolongados ou exacerbados por uma base natural que é agravada por atividades patológicas normais. Isso é manifestado em uma variedade de fenômenos. No entanto, as tendências de aquecimento naturais e cíclicas são elevadas a níveis perigosos por condições ecológicas normal-patológicas. O último produz os seus próprios problemas sociais e de saúde. Além disso, eles intensificam a atual seca californiana em 25%, de acordo com pesquisas da Universidade de Columbia (EUA).

De forma semelhante, o câncer é normalmente considerado apoiando-se somente na vulnerabilidade individual - por exemplo, a vulnerabilidade genética ou deterioração fisiológica em idades avançadas. No entanto, esses fatores parecem ser mínimos. Somente 5% de todos os casos de câncer são fortemente relacionados à hereditariedade. E o câncer infantil vem crescendo 1% por ano desde 1974. Isto exclui a vulnerabilidade inata relacionada aos genes ou à deterioração fisiológica em idades avançadas. O maior crescimento observado tem sido em crianças de 1 a 2 anos de idade. A maioria dos casos de câncer infantil são leucemia e câncer cerebral. O câncer é o principal motivo de morte por doença nas crianças, e causa 50% das mortes em decorrência de doenças em pessoas de 5 a 24 anos de idade.

As crianças não estão se tornando cada vez mais suscetíveis a essas graves doenças devido às deficiências individuais ou inatas. Tampouco os genes das crianças têm se modificado nas últimas décadas. Os contaminadores normais de ambiente são a causa disso. As variações na toxicidade do ambiente causam diferenças culturais e geográficas na prevalência do câncer. A exposição aos inseticidas normais de uso doméstico está associada com um aumento de 47% de riscos para linfomas infantis. Os pesticidas externos usados como herbicidas estão associados com um aumento de 26% no risco de câncer cerebral (Bakalar, 2015).

Crises econômicas anormais são igualmente o resultado direto e lógico de práticas econômicas/financeiras patológico-normais. A Grande Recessão de 2007 exemplifica isso. A grande maioria dos fatores que precipitou a Grande Recessão foram atos legais e normais. Políticos (como Ronald Reagan e Bill Clinton) aprovaram leis que tornaram legal para os bancos misturar empréstimos arriscados e de alto lucro com o 'capital de giro' estável e seguro. O crédito fácil levou as pessoas a aumentar seus empréstimos pessoais. A construção e compra especulativas levaram a empréstimos arriscados.

Esses exemplos demonstram a base normal do comportamento anormal nas sociedades opressivas que são normais em termos patológicos. Radicada em condições patológicas normais, a psicologia/comportamento anormal é mais ampla e intensa do que nas sociedades saudáveis e plenas, como retrata o modelo médico convencional.

A Destrutividade Relativa da Patologia Normal e do Comportamento Anormal

Comumente pensamos que o comportamento anormal e extremo é mais destrutivo do que os problemas normais. Isso é o que o modelo médico apresenta. No entanto, a patologia normal inverte essa relação.

Primeiramente, a patologia normal é a causa da maioria dos comportamentos anormais. E a patologia normal é generalizada em toda a

sociedade. É, também, um nível bastante elevado de patologia. Quando multiplicamos o alto nível de patologia individual x população, o número é enorme. É maior do que o número de vítimas da psicologia anormal que afeta muito menos indivíduos, ainda que num nível alto de patologia.

Por exemplo, o efeito social da violência patológica normal é muito maior do que os efeitos da violência anormal. A violência patológica normal inclui as guerras. Os presidentes e secretários de defesa dos Estados que autorizam e planejam as guerras não têm qualquer prejuízo mental. Tampouco o têm os soldados que lutam nas guerras e matam seus oponentes. Ainda assim, o prejuízo causado por eles excede em muito o prejuízo causado pela violência anormal dos jovens armados.

As práticas econômicas normais-patológicas - a manipulação, o roubo, a especulação, a desqualificação, a terceirização, as revisões de impostos, a exploração - são mais destrutivas do que o roubo criminal. A comida *junk food* normal, assim como a comida processada, que é consumida diariamente é mais prejudicial à saúde do que as contaminações ocasionais de alimentos devido a acidentes tecnológicos. No entanto, é dada maior atenção sempre aos eventos incomuns e extremos. As pessoas acreditam que os comportamentos anormais extremos são as ameaças mais terríveis para a psicologia e a vida social, consideradas normais. Os comportamentos anormais extremos têm o objetivo de tornar a vida normal, patológica, inserindo nela elementos anormais externos. É assim que o Estado Islâmico (ISIS) é retratado. Mas a verdade é o oposto disso: ao aumentar a patologia normal, produzem-se mais comportamentos anormais extremos. Na realidade, foram as políticas externas normais dos Estados Unidos que geraram o Estado Islâmico (ISIS). E as políticas normais norte-americanas que regem a inflação, a hierarquia no trabalho, a educação, a saúde e a poluição geram mais mortes do que os terroristas extremos o fazem.

Saúde

A normalidade patológica reformula a saúde social, psicológica e física. Se o normal é patológico, então a saúde deve ser excepcional ao normal. A saúde opera de acordo com diferentes mecanismos e requer uma base diferente do normal. Considerando que antigamente a psicologia anormal era excepcional e a saúde era característica da psicologia e biologia normais, agora a sociedade, biologia e psicologia, consideradas saudáveis são excepcionais, enquanto a anormalidade é contínua à normalidade.

A saúde é composta por elementos tanto fora da normalidade quanto dentro dela, em domínios protegidos. Estes incluem tradições históricoculturais que persistem - como a tradição científica, a tradição acadêmica, a religião, o serviço comunitário, as associações cooperativas, a cultura orgânica, a crítica social. Como esses domínios protegidos são abolidos, penetrados e normalizados pelo capitalismo expansivo, eles se tornarão incapazes de proporcionar a psicologia saudável e irão declinar. A psicologia saudável exigirá desafiar a sociedade normal em sua totalidade para prover saúde - psicológica, física, política, econômica, moral, sexual e intelectual. À medida que as possibilidades de fuga diminuem, a necessidade de transformação completa aumenta. Como Marx e Engels (2009) disseram, a classe revolucionária e universal - a classe trabalhadora - necessita transformar radicalmente o *status quo*.

Tratamento Psicológico/Intervenção

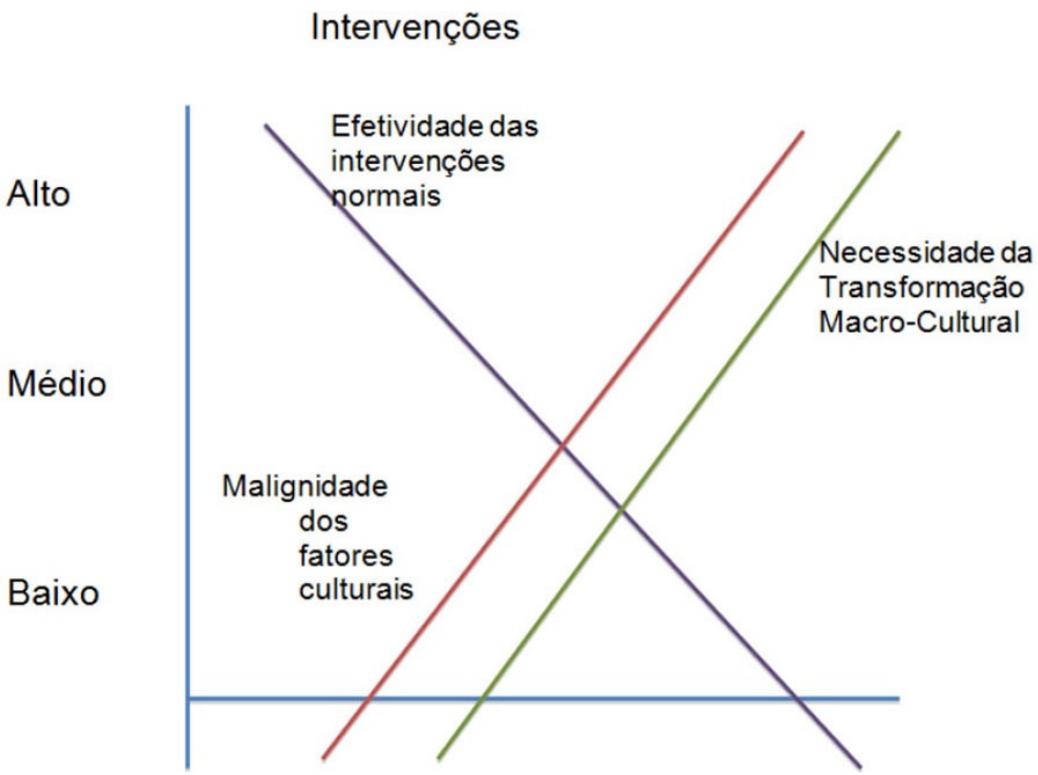
Nas sociedades opressivas, a patologia não pode ser tratada de acordo com o modelo médico tradicional. A patologia no modelo médico tradicional é facilmente tratada por intervenções individuais para erradicar agentes patogênicos individuais. O ambiente normal no qual as pessoas vivem é saudável e satisfatório, e reforça o tratamento individual dos agentes patogênicos. Isso protegeria o paciente em recuperação, de uma reincidência.

A patologia normal torna isso impossível porque o ambiente em que se vive é tóxico. O tratamento individual de distúrbios anormais permanece contraditório pela toxicidade normal, que continuamente empurra o paciente de volta à condição patológica (Ratner, 2012). Consequentemente, o paciente permanece em necessidade de tratamento prolongado para aguentar a normalidade patológica. Além disso, o indivíduo fica sob monitorização contínua, a fim de detectar sinais de patologia que gerados a partir de fontes normais. Em vez de promover a saúde, o ambiente normal é uma fonte de suspeita contra o qual os indivíduos devem ser protegidos.

O tratamento individual ajusta o paciente para funcionar dentro de patologia normal; ela deforma o paciente (por meio de um tratamento prolongado) para alcançar esse objetivo. A deformação de tais tratamentos é indicada pelo fato de que são necessárias medicações adicionais para neutralizar os efeitos secundários prejudiciais da medicação primária. A medicação psicotrópica dessensibiliza (tranquiliza) o indivíduo em relação aos estressores sociais, de modo que eles serão menos perceptíveis. Ele não elimina o estresse, ou a poluição, ou a 'junk food', ou outros agentes patogênicos, para que o paciente se livre deles em um estado verdadeiramente saudável e pleno.

Tanto mais a sociedade normal e a psicologia e biologia são patológicas, tanto menos eficientes são as intervenções e tratamentos 'normais' - ou seja, tratamentos que se esforçam para ajustar o paciente individual à sociedade em geral, ou para fazer ajustes políticos menores para melhorar o sucesso individual. Sob a normalidade patológica, soluções para os problemas sociais exigem transformar os fatores macroculturais essenciais, que são endêmica e destrutivos. Intervenções normais só são eficazes onde os fatores culturais não são extremamente malignos e onde a transformação macrocultural não é necessária. Retrato essa questão na Figura 3.

Figura 3 - Transformação Macrocultural e Microintervenções.



Ação Política para a Melhoria Social

Acredita-se geralmente que a melhoria da sociedade depende da mitigação dos atos antissociais ou dos atos individuais anormais que perturbam a normalidade saudável. No entanto, pelo fato da normalidade patológica ser mais destrutiva do que o comportamento anormal, a melhoria social depende de erradicar a patologia normal da estrutura da sociedade e da psicologia normais.

A transformação social da sociedade normal será o material, a realização prática do modelo médico ideal que é representado na Figura 1. Temos observado que as premissas históricas do modelo médico convencional (normal = saudável e insalubre = anormal) foram falsificadas pela normalidade patológica como uma condição social. Reconstituir o modelo médico com uma descrição precisa do normal e anormal requer tornar o normal = saudável, por meio da transformação política.

Um sistema social normal saudável irá gerar comportamentos satisfatórios e benéficos por todos os domínios sociais. Isto irá suplantar a necessidade de elaboração de estratégias individuais sobre como superar as influências normais patológicas. Por exemplo, quando os estilos de vida e os alimentos são em grande parte saudáveis, com a *junk food* em um nível mínimo na sociedade, apenas comer o que está disponível será saudável. O indivíduo não tem de navegar, negociar, resistir e criar estratégias como comer bem. Isto reduz significativamente os custos médicos. O tratamento individual - como todas as estratégias individualistas de melhoria - é 'ineficiente'. Cada indivíduo deve ser procurado e tratado, um por um. Ou cada indivíduo deve tratar-se por meio dos seus próprios recursos e esforços. Além disso, os esforços individuais serão neutralizados pelos fatores macroculturais aos quais seus atos estão tentando se opor. É por isso que a maioria das pessoas que segue dietas não consegue perder peso a longo prazo, porque o fator macrocultural da '*junk food*' e sua atratividade e disponibilidade omnipresente é mais poderosa do que o indivíduo. Em vez de tentar contornar a cultura macro por meio de contra-ações individuais, a solução mais eficaz é transformar a cultura macro para que seja favorável à saúde psicológica, física e ecológica.

Salvador Allende utilizou a perspectiva de melhorar o ambiente social e material para melhorar a saúde no Chile. A natureza política dessa abordagem científica para a saúde é revelada na ferocidade com que a classe alta chilena e o governo dos Estados Unidos derrubaram seu governo para impedir o aperfeiçoamento macrocultural da saúde.

Negando a Patologia Normal e Legitimando o *Status Quo*

Preservar o *status quo* e sua liderança requer que o sistema social apareça como saudável e que a patologia seja conceitualmente erradicada da realidade social normal (Best, 2006). Há três estratégias para alcançar a legitimação por des-patologização do normal:

- 1) Interpretar toda patologia como algo separado e isolado do reino de anormalidade, sem relação com a sociedade normal ou psicologia. Essa é a função de invocar o modelo médico, ainda que ele não se aplique às condições contemporâneas (Engel, 1989). O modelo médico mudou de uma descrição científica para uma ideológica legitimação-por-distorção.

Uma estratégia para a limpeza de patologia normal da patologia é diagnosticá-la equivocadamente como psicologia anormal. Por exemplo, TDAH, timidez social, vício sexual, etc. são patologias normais rotuladas como distúrbios psicológicos anormais. É por isso que o 'Manual Diagnóstico e Estatístico' continuamente acrescenta novos diagnósticos à sua lista de distúrbios anormais. Esses novos diagnósticos são patologias normais, disfarçados como psicologia anormal.

O 'DSM-V' inclui o abuso de *Cannabis* como um transtorno anormal. Ele enumera 9 critérios comportamentais, dos quais dois são: "O indivíduo pode consumir a substância em maiores quantidades ou por um período mais longo do que estava previsto inicialmente [...]" O indivíduo pode gastar uma grande quantidade de tempo no processo de obtenção da substância [...] " (Porter, 2018, tradução nossa). Esses são, obviamente, comportamentos mundanos que foram redefinidos como psicologia anormal.

Esta reclassificação do comportamento mundial como anormal é um componente adicional da categoria 'Psicologia Anormal'. Vimos anteriormente que, sob as condições da patologia normal, o comportamento anormal consiste em a) distúrbios graves advindos da intensificação de estressores sociais normais e b) intensificação social de traumas e vulnerabilidades idiossincráticas. Vemos agora que, em condições de normalidade patológica, o comportamento anormal também inclui c) psicopatia normal que é equivocadamente classificada como psicologia anormal.

Todas as três formas de psicologia anormal são sociais. O componente individual (vulnerabilidade) de b) é agravado por causas patológicas normais. Todo esse caráter social da psicopatia que decorre da sociedade normal deve ser obscurecido para legitimar o *status quo*.

Além de conceitualmente classificar de forma errada a patologia normal como anormal, as distâncias psiquiátricas perturbaram a psicologia

da sociedade normal por meios sociais e físicos. A Psiquiatria trata os indivíduos perturbados em instituições especiais - prisão e instalações de recuperação de curto e longo prazo. A medicação psicotrópica para perturbações graves também torna muitos desses pacientes inadequados para a plena participação social. Essa segregação da psicopatia em relação a sociedade normal, que acontece tanto médica como socialmente, cria um 'outro' físico e social em que a patologia é localizada. Ela objetiva (e justifica) a noção de que a psicopatia é algo à parte da sociedade normal, e que as pessoas perturbadas não podem funcionar na sociedade normal e 'devem' receber um tratamento especial. A medicação apoia essa noção tratando a psicopatia como uma doença individual que é tratada individualmente. A alta reincidência parece confirmar essa suposição porque, mesmo após o tratamento, a pessoa com a perturbação ainda não pode funcionar normalmente - o que indica que os seus problemas 'devem' ter uma base individual.

Negar e obscurecer a patologia normal da sociedade é comum na maneira que os eventos extremos são relatados. As reportagens sobre comportamentos extremos tipicamente afirmam que o agressor tinha algum tipo de transtorno mental. Isto é projetado para acabar com a discussão acerca das causas sociais porque a doença mental é retratada como um fenômeno incidental, aleatório ou enraizado em uma concepção esotérica de mau funcionamento bioquímico, ou, ainda, devido a uma experiência individual traumática. A notícia, em seguida, procura pela vida pessoal e pelos motivos do atirador. A sociedade não é mencionada como uma causa. Em vez disso, a sociedade é retratada como a vítima e é imposta uma maior segurança para protegê-la. Isto só protege a normalidade patológica que foi o que, a princípio, causou o comportamento extremo.

Retratar a violência armada como uma forma de doença mental limita às ações para prevenir que as pessoas com transtornos mentais possam comprar armas. No entanto, a maioria da violência armada não é perpetrada pelos doentes mentais. Consequentemente, a maioria da violência armada é autorizada a continuar sob esse respaldo da sociedade normal.

Da mesma forma, a alta taxa de homicídio entre os negros é interpretada como um comportamento anormal que é 'um problema negro', sem relação com a sociedade branca dominante. No entanto, o homicídio intrarracial negro é contínuo na sociedade normal e gerado pela sua opressão e estressores (racismo institucional e estrutura de classes).

O desastre Katrina (furacão que devastou Nova Orleans em 2005) é normalmente atribuído à incompetência do governo Bush, o que o torna uma aberração para a governança normal. No entanto, o desastre foi em grande parte causado e explorado por interesses político-econômicos capitalistas que compõem a governança normal. Assim, uma década mais tarde, com 7 anos de um governo 'liberal' liderado por um presidente negro e organizador da comunidade, nenhuma melhoria ocorreu. Katrina é a governança patológica normal, não uma governança anormal.

Edward Snowden⁷⁵ foi procurado para purificar conceitualmente a sociedade capitalista normal, interpretando o estado de vigilância da NSA (Agência de Segurança Nacional dos Estados Unidos) como anômalo e antitético (fora) dos valores americanos. Ele a descreveu como uma forma equivocada de proteger americanos do terrorismo, que não funcionou e era desnecessário. Seu objetivo era restaurar a normalidade expondo essa aberração. Na verdade, a vigilância não é nem anormal nem benéfica (embora equivocada) para a proteção da população. A vigilância é fundamental para exercer um controle sobre a população, para que ela não perturbe a estrutura de classes, o poder e a exploração patologicamente normais. A exposição de Snowden deve levar a esses *insights* sobre o caráter patológico normal da vigilância e a necessidade de transformar o capitalismo. A administração de Obama, juntamente com os conservadores, reconheceu esses fatos; é por isso que eles denunciaram e suprimiram as revelações de Snowden. Eles entenderam a inescapável e necessária natureza normal do Estado de vigilância, o que Snowden não fez.

Todos os eventos anormais extremos abrem a discussão acerca de suas origens normativas culturais, características, mecanismos e funções. Quanto mais extremo e prevalente o comportamento anormal é, mais ele testemunha a patologia da normalidade. O pensamento popular está errado em acreditar que quanto mais extremo e prevalente é o comportamento anormal, mais desviante ele é da sociedade e psicologia normais.

Ressaltamos que o modelo médico convencional se equivoca ao interpretar de forma errônea a patologia normal como anormal e divorciar o patológico do normal. O modelo não erra ao identificar as patologias, ele erra ao tornar a 'anormalizar' a patologia, ou, ao explicar e atribuir ao patológico as causas extranormais.

- 2) Uma segunda estratégia para alcançar a legitimação por despatologização do normal é redefinir determinada patologia normal como quase natural, e até mesmo mais saudável/satisfatório. Violência, poluição, condições meteorológicas extremas, alienação, despersonalização, câncer, mercantilização, precariedade, vigilância e controle são aceitos como 'o novo normal', 'apenas parte da nova vida moderna'. Esses 'infortúnios da vida' são considerados um teste da resiliência e da responsabilidade de uma pessoa, eles não são algo sobre o qual reclamar e com o qual se sentir mal.
- 3) Uma terceira estratégia para a realização de legitimação por despatologização do normal é a de despatologizar a psicopatia completamente. A patologia - tanto normal quanto anormal - é declarada como sendo uma ficção cruel, uma construção social, um rótulo pejorativo que não tem relação com a realidade; que funciona somente para impor a conformidade e evitar desvios da norma social. São os rotuladores que são acusados de estigmatizar e discriminárem pessoas perfeitamente normais.

Essa concepção reivindica que as pessoas sejam respeitadas pelo que elas são, não importando o que seja isso. Todo comportamento é interpretado como escolhido individualmente e construído, igualmente satisfatório e aceitável como tal. Questionar um comportamento é rejeitar o livre-arbítrio, a personalidade, a criatividade, a igualdade e a escolha do agente individual.

Despatologizar a sociedade e o comportamento parece negar a patologização de comportamentos não-normativos. No entanto, ele não nega o seu caráter político-social. O processo de despatologização não é o oposto dialético da patologização, ele não substitui o seu caráter político-social. Na verdade, ele o recapitula sob uma forma diferente, como por exemplo, a despatologização da obesidade.

A crítica à obesidade é frequentemente condenada como 'preconceito de gordura', 'opressão baseada no peso' e 'gordofobia', como homofóbico (Whitesel, 2014). 'Girth and Mirth' é um clube destinado a homens gordos e homossexuais para que eles socializem, jantem juntos em público e encontrem parceiros sexuais. É uma maneira que os homens gordos e homossexuais criaram para 'ter espaços para si próprios', que seja um refúgio seguro dos homens homossexuais que estigmatizam e discriminam os homossexuais gordos. A obesidade é interpretada como uma opção de vida, tão valiosa quanto qualquer outra e merecedora de respeito e tolerância - como um espaço social em uma sociedade multicultural. Não há avaliação do mesmo. Na verdade, homens gordos e homossexuais são elogiados por corajosamente rejeitar a cultura arbitrária, dominantemente magra e heterossexual.

Essa perspectiva se condensa em um artigo intitulado: *Mother blame, fat shame, and moral panic: Obesity' and child welfare* (Friedman, 2015). Esse título zomba de todo o conceito de obesidade, colocando-o entre aspas, uma vez que ele não é real. O artigo condena a maneira pela qual as pessoas gordas têm sido culpadas, envergonhadas e estigmatizadas, causando um pânico moral irracional sobre um estilo de vida que é tão bom e normal como qualquer outro. O pânico sobre a obesidade é considerado produto de uma atitude estigmatizadora irracional e arbitrária, não por qualquer problema inherente à 'obesidade' em si. Na verdade, quaisquer normas de gordura corporal (por exemplo, Índice de Massa Corporal - IMC) são ridicularizadas e tomadas como fictícias.

A 'gordofobia' é interpretada como uma violação dos direitos civis das pessoas obesas de serem gordas se assim o desejarem. A magreza é retratada como 'privilegio de ser magro', parecido com o privilégio de classe social, raça ou gênero. Todos esses são reduzidos a privilégios - abstraídos de qualquer modo de produção - que atuam estigmatizando outras pessoas (Cameron, 2015).

A despatologização ignora a patologia real, normal da obesidade, que são organizadas pela cultura normal. Ela ignora o fato de que a obesidade é criada pelos produtores de alimentos como um meio de aumentar o consumo de alimentos e o lucro. Os processadores de alimentos adicionam sal e açúcar para estimular o consumo de alimentos, sabendo que esses ingredientes não são saudáveis (Moss, 2013). Isto é desconsiderado ao aceitar o consumo de alimentos como uma simples escolha pessoal. É uma forma da ideologia neoliberal, que transforma questões sociais estruturais em questões individuais.

A despatologização toma a liberdade de expressão individual e a igualdade como seus pontos de partida. Ela 'pressupõe' que todos são livres e iguais - assim como o neoliberalismo faz. O objetivo é preservar esses atributos naturais. A crítica social é reduzida a criticar o 'preconceito' contra pessoas marginalizadas, para as quais são negadas sua igualdade natural e escolhas. A sociedade é falha não em sua estrutura ou na economia política, mas em seus 'preconceitos'. São estes que têm de ser alterados - por diversidade de formação, usando palavras respeitosas sobre pessoas marginalizadas, bem como defendendo a contratação de indivíduos que provêm do grupo de pessoas marginalizadas. Nessa perspectiva, liberdade, realização e igualdade não são atributos que precisam ser criados pela ação política que reorganiza o sistema social. A

ação política só precisa exigir respeito para todas as pessoas enquanto constroem a si mesmas. Essa é a base da concepção de despatologização da sociedade, psicologia e biologia.

O humanismo liberal evita criticar a estrutura social e seus efeitos psicológicos e biológicos que se expressam nas pessoas. O comportamento que é considerado como livremente construído pelo desejo pessoal dispensa qualquer questionamento ou investigação. 'É apenas a minha maneira de me expressar', 'Eu queria tentar isso'. Questionar o comportamento e pesquisá-lo implica a compreensão de que há algo sobre ele além de livre-arbitrio. A crítica do comportamento nocivo, como, por exemplo, a obesidade, é considerado como sendo crítica aos indivíduos que manifestam esse comportamento. O individualismo se concentra exclusivamente sobre o indivíduo, de modo que qualquer identificação do comportamento deletério é interpretado como um ataque contra o ator individual.⁷⁶

Considerações Finais

A psicologia cultural e o modelo médico cultural negam estes pressupostos liberais. Interpreta-se corretamente o comportamento deletério como 'psicologia da opressão', que é causada pela opressão social normal. O humanismo liberal individualista erra ao rejeitar toda patologização de comportamentos e da sociedade. É apenas a anormalização da patologia que é falsa. A patologia normal é verdadeira e válida. É a base da crítica social que leva à criação da liberdade, realização e igualdade em um sistema estrutural e socialmente novo. Negar essa verdade aprisiona as pessoas na sociedade, psicologia e biologia desiguais, desumanas, patológicas e que não são livres. O humanismo liberal individualista é um falso individualismo, um falso liberalismo e um falso humanismo (Ratner, 2015; Ratner, 2016).

Referências

- ARENKT, H. **Eichmann em Jerusalém**. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BAKALAR, N. Childhood: pesticides tied to youth cancer. **New York Times**, d. 4, 22 Sept., 2015. Disponível em: <https://well.blogs.nytimes.com/2015/09/21/pesticides-tied-to-childhood-cancers/>. Acesso em: 07 maio 2019.
- BEST, J. Whatever Happened to social pathology? conceptual fashions and the sociology of deviance. **Sociological Spectrum**, v. 26, p. 533-546, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02732170600948816>. Acesso em: 07 maio 2019.
- BURNS, A. R. George, poll of new yorkers finds broad economic anxiety. **New York Times**, a28, Nov. 19, 2015. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2015/11/19/nyregion/half-of-new-yorkers-say-they-are-barely-or-not-getting-by-poll-shows.html>. Acesso em: 7 maio 2019.
- CAMERON, E. Toward a fat pedagogy: a study of pedagogical approaches aimed at challenging obesity discourse in post-secondary education. **Fat Studies**, v. 4, p. 28-45, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268926072_Toward_a_Fat_Pedagogy_A_Study_of_Pedagogical_Approaches_Aimed_at_Challenging_Obesity_Discourse_in_Post-Secondary_Education. Acesso em: 07 maio 2019.
- ENGEL, G. L. the need for a new medical model: a challenge for biomedicine. **Holistic Medicine**, v. 4, p. 37-53. 1989.
- FRIEDMAN, M. Mother blame, fat shame, and moral panic: 'obesity' and child welfare. **Fat Studies**, v. 4, p. 14-27, 2015.
- FROMM, E. **The Pathology of normalcy**. New York: American Mental Health Foundation Books, 2010.
- GIROUX, H. A. Murder, incorporated: guns and the growing culture of violence in the US. **Truthout**, 7 Oct., 2015. Disponível em: <http://www.truth-out.org/news/item/33127-murder-incorporated-guns-and-the-growing-culture-of-violence-in-the-us>. Acesso em: 22 apr. 2019.
- KLEINFIELD, N. et al. Killers fit a profile, but so do many others. **New York Times**, A1, 2 Oct. 2014.
- LELIEVELD, J. et al. The contribution of outdoor air pollution sources to premature mortality on a global scale. **Nature**, 525, p. 367-371, 17 Sept. 2015.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista, 1848**. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- MICHAEL E. S. **Madness is civilization**: when the diagnosis was social, 1948-1980. Chicago: University of Chicago Press, 2014.
- MOSS, M. **Salt, sugar, fat**: how the food giants hooked Us. New York: Random House, 2013.
- NUGENT, W. T. K. **The tolerant populists**. Chicago: University of Chicago Press, 2013.
- OPPENHEIMER, M. "People for Hitler. **New York Review of Books**, 19 Nov. 2015.
- PORTER, D. A. **Cannabis use disorder dsm-5, 305.20, 304.30**. Disponível em: <https://www.theravive.com/therapedia/cannabis-use-disorder-dsm-5%2C-305.20%2C-304.30>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- RATNER, C. **Vygotsky's cultural-historical psychology and its contemporary applications**. New York: Plenum, 1991.
- RATNER, C. **Macro cultural psychology**: a political philosophy of mind. New York: Oxford University Press, 2012.
- RATNER, C. Recovering and advancing martin-baró's ideas about psychology, culture, and social transformation. **Theory and Critique of Psychology**, 2015. Disponível em: <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/29>. Acesso em: 09 maio 2019.
- RATNER, C. Classic and revisionist sociocultural theory and their analyses of expressive language: an empirical assessment. **Language and Sociocultural Theory**, v. 2, p. 51-83, 2015.
- RATNER, C. Culture-centric vs. person-centered cultural psychology and political philosophy. **Language and Sociocultural Theory**. [S. l.]: Springer, 2016.
- RIEBER, R. W. **Manufacturing social distress**: psychopathy in everyday life. New York: Springer, 1997.
- SILVA, M. **Coming up short**: working-class adulthood in an age of uncertainty. New York: Oxford University Press, 2015.
- WAITZKIN, H. **The commodification of health care and the search for a universal health program in the united states**, 12 Oct., 2012. Disponível em: <http://www.pnhp.org/news/2012/october/howard-waitzkin-on-commodification-and-the-search-for-a-universal-health-program>. Acesso em: 22 abr. 2019.
- WHITESEL, J. **Fat gay men**: girth, mirth, and the politics of stigma. New York: University Press, 2014.
- ⁷² Consultar Jennifer M. Silva, *Coming Up Short: Working-Class Adulthood in an Age of Uncertainty*. New York: Oxford University Press, 2015), para uma excelente etnografia dessa condição.
- ⁷³ Gerrymandering é uma prática destinada a estabelecer uma vantagem política para uma determinada parte ou grupo, manipulando os limites do distrito em um processo eleitoral. Mais informações em: WOLGAR, Steve; PAWLICH, Dorothy; Ontological gerrymandering: The anatomy of social problems explanations, Social Problems, Volume 32, Issue 3, 1 February 1985, Pages 214-227, disponível em: <https://academic.oup.com/socpro/article/32/3/214/1642135>.
- ⁷⁴ Os liberais condenaram Hannah Arendt por propor que o caso Eichmann era banal, ou normal, patológico. Eles sentiram que isso não capturava a monstruosidade de seus crimes. Eles queriam que seus atos fossem retratados como um mal extraordinário cometido por um demônio degenerado. Essas críticas não entendiam que os crimes individuais normatizados em realidade revelam sua monstruosidade porque são cometidos por tantas pessoas normais. Individualizar o comportamento antissocial na verdade torna-o trivial como se fosse uma aberração causal.
- ⁷⁵ Analista de sistemas ex-administrador da CIA e ex-contratado da NSA (Agência de Segurança Nacional) que tornou públicos detalhes de vários programas que constituem o sistema de vigilância global americana, por meio dos jornais The Guardian e The Washington Post, detalhando a Vigilância Global de comunicações e tráfego de informações executada por meio de vários programas, entre eles o programa de vigilância PRISM dos Estados Unidos.
- ⁷⁶ Isto é uma forma contemporânea, pós-moderna e subjetivista de populismo que não tem absolutamente nada em comum com o populismo original do "Partido do Povo" da década de 1980. Sobre esse tema ver: Walter T. K. Nugent, *The Tolerant Populists* [Chicago: University of Chicago Press, 2013]; Russell Jacoby, *The End of Utopia: Politics and Culture in the Age of Apathy* [Basic Books, 1999]. O ativismo político por mudanças estruturais do populismo original tem sido substituído pelas mudanças subjetivas em relação aos significados, concepção desprovida de ações políticas estruturais.

Sobre os Autores

Adriana de Fátima Franco. Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - Bauru (1996), mestrado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2001) e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). É professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

Alvaro Marcel Palomo Alves. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2000), Mestrado em Psicologia da Infância e Adolescência pela Universidade Federal do Paraná (2003) e Doutorado em Psicologia e Sociedade - linha de pesquisa Infância e Realidade Brasileira - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus de Assis. Atualmente é prof. Adjunto da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Bruno Peixoto Carvalho. Psicólogo. Doutor em Psicologia Social pela PUC-SP (2014), com bolsa do CNPq. Professor Adjunto na Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Psicologia com ênfase em Psicologia Social, Escolar e do Desenvolvimento, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação Psicológica, Modalidades não tradicionais de Avaliação Psicológica, Orientação à Queixa Escolar, Saúde Mental e Psicopatologia, Saúde e Trabalho, Fundamentos e História da Psicologia, Psicologia Histórico-Cultural.

Carl Ratner. É professor aposentado pela *Humboldt University* e diretor do *Institute for Cultural Research and Education* na Califórnia nos EUA. A trajetória intelectual de Ratner remonta aos anos de 1970, quando, a partir das propostas da antipsiquiatria, o autor começou a discutir a necessidade de uma psicologia crítica (Ratner, 1967) e estudar o marxismo com a finalidade de, inicialmente, construir uma psicologia dialética (Ratner, 1971). Atualmente, o autor, a partir da obra de Vigotski e das discussões no campo da Psicologia Cultural, defende a construção de uma Psicologia Macro Cultural (Ratner, 2006; 2012; 2014). Outras atividades e alguns textos estão disponíveis na página pessoal do pesquisador: <http://www.sonic.net/~cr2/>.

Eloisa Atsue Tanaka Beppu. Possui graduação em psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (1998) e mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2011).

Fernando Wolff Mendonça. Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá - Campus Cianorte. Possui graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2005). Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - UEM.

Flávia Gonçalves da Silva. Docente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, campus Diamantina, no curso de Educação Física. É graduada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp - campus Bauru), possui mestrado e doutorado em Educação: Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica (2003 e 2007 respectivamente). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional/Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento e aprendizagem humana, saúde/sofrimento/adoecimento de professores, atividades lúdicas, psicologia da educação, psicologia histórico-cultural.

Giselle Modé Magalhães. Graduação em Psicologia pela Unesp - Bauru/SP em 2007. Mestre em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp - Araraquara em 2011. Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp - Araraquara em 2016. Professora do Departamento de Educação da UFSCAR.

Leandro Carmo Souza. Possui, pela Universidade Estadual de Maringá, graduação em Psicologia (2005-2009), especialização em Teoria Histórico-Cultural (2010-2011) e Mestrado em Psicologia (2011-2013). Atua como psicólogo na Secretaria de Saúde do município de Maringá e como professor de Psicologia pela Unicesumar.

Maria Aparecida Santiago da Silva. Psicóloga (2005 - 2009), especialista em Teoria Histórico-Cultural (2010 - 2011) e Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, na linha de pesquisa Processos Educativos e Práticas Sociais. Atualmente trabalha no âmbito da saúde mental no Centro de Atenção Psicosocial I do município de Marialva (PR).

Melissa Rodrigues de Almeida. Professorado Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná, na área de Saúde Pública e Psicopatologia. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da faculdade de Medicina de Botucatu da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (2005) e Mestrado em Educação pela Universidade

Federal do Paraná (2008). Tem experiência na área de docência e Psicologia nas questões de educação, trabalho, saúde mental, saúde pública e saúde coletiva, reforma psiquiátrica e luta antimanicomial, psicopatologia, psicologia histórico-cultural.

Marcelo Ubiali Ferracioli. Graduação em Psicologia, Mestre e Doutor em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista - Unesp Araraquara. Professor assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Experiência nas áreas de Psicologia da Educação/Escolar e Psicologia do Desenvolvimento.

Nádia Mara Eidt. Possui graduação em Psicologia (2000) pela Universidade Estadual de Maringá, Paraná. É mestre em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2004) e Doutora em Educação Escolar (2009) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Araraquara). Atualmente é professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Principais áreas de atuação: formação de professores, psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, queixas escolares, avaliação psicológica.

Paulo Sérgio Pereira Ricci. É graduado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá, com Láurea Acadêmica. Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é professor do curso de Psicologia da Faculdade União de Campo Mourão (Unicampo); membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do referido curso; e coordenador da Uniclínica - Unidade de Serviço Escola de Psicologia da Unicampo.

Renata da Silva. Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá, com Especialização em Psicologia Histórico-Cultural pela UEM. Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Doutoranda Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP).

Renata Jacintho Siqueira de Moraes. Doutora (2014-2018) em Saúde Coletiva pela Unesp-Campus Botucatu. Mestre (2011) em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá e graduada (2009) em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná. Atua como psicóloga na Vara de Infância e Juventude e Vara de Família do TJ-PR. Tem experiência como docente e pesquisadora na área de Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia histórico-cultural, saúde mental e álcool e outras drogas.

Rogério de Leon Pereira. Possui graduação em Tecnologia em Processamento de Dados pelo Centro de Ensino Superior de Maringá (1999) e mestrado em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Maringá (2006). Atualmente é analista de informática da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em desenvolvimento de sistemas Web. PhD Student, Department of Computer Science, University of Manitoba, Canadá.

Silvana Calvo Tuleski. Psicóloga, Especialista em Psicologia da Educação, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá/PR e doutora em Educação Escolar pela Unesp - Campus de Araraquara/SP. É professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá/PR. Participa dos Diretórios de Pesquisa/CNPq intitulados: Estudos Marxistas em Educação; Psicologia Histórico-Cultural e Educação; e Grupo de Estudos e Pesquisas em educação Infantil. É membro do corpo docente da Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e coordenadora do LAPSIHC (Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural) da Universidade Estadual de Maringá.

Table of Contents

1. [Capa](#)
2. [Folha de rosto](#)
3. [Expediente](#)
4. [Créditos](#)
5. [Ficha catalográfica](#)
6. [Endereço](#)
7. [Sumário](#)
8. [PREFÁCIO](#)
 1. [Sueli Terezinha Ferrero Martin1](#)
9. [Apresentação](#)
10. [Capítulo I](#)
 1. [Desenvolvimento do Psiquismo na Primeira Infância: Apontamentos para o Ensino nessa Faixa Etária](#)
 1. [Giselle Modé Magalhães](#)
11. [Capítulo II](#)
 1. [Dos jogos de Papéis à Atividade de Estudo: Educação para o Desenvolvimento](#)
 1. [Adriana de Fátima Franco, Alvaro Marcel Palomo Alves e Fernando Wolff Mendonça](#)
12. [Capítulo III](#)
 1. [Considerações Acerca da Relação entre a Psicologia e a Apropriação da Linguagem Escrita17](#)
 1. [Leandro Carmo Souza](#)
13. [Capítulo IV](#)
 1. [Desenvolvimento da Memória Lógica e a Educação Escolar19](#)
 1. [Eloisa Atsue Tanaka Beppu](#)
14. [Capítulo V](#)
 1. [Desenvolvimento Emocional e Periodização21](#)
 1. [Renata da Silva](#)
15. [Capítulo VI](#)
 1. [Hiperdiagnóstico de Crianças com TDAH? O que os Dados de Quatro Municípios Paranaenses Apontam](#)
 1. [Silvana Calvo Tuleski, Adriana de Fátima Franco, Fernando Wolff Mendonça, Rogério de Leon Pereira, Nadia Mara Eidt e Marcelo Ubiali Ferracioli](#)
16. [Capítulo VII](#)
 1. [Avaliação Neuropsicológica Proposta por a. R. Luria: Possibilidades para a Intervenção em Psicologia30](#)
 1. [Paulo Sérgio Pereira Ricci](#)
17. [Capítulo VIII](#)
 1. [O Entendimento do Sofrimento e Adoecimento Psíquico a Partir da Patopsicologia Experimental38 39](#)
 1. [Maria Aparecida Santiago da Silva](#)
18. [Capítulo IX](#)
 1. [A Alienação e a Patopsicologia como Categorias para a Compreensão do Adoecimento Psíquico Ocupacional](#)
 1. [Flávia Gonçalves da Silva](#)
19. [Capítulo X](#)
 1. [O Alcoolismo na Sociedade Capitalista: Contribuições da Psicologia Histórico-cultural](#)
 1. [Renata Jacintho Siqueira de Moraes](#)
20. [Capítulo XI](#)
 1. [Psicologia Histórico-cultural e Sofrimento Psíquico57: Superando as Concepções Hegemônicas sobre a Esquizofrenia](#)
 1. [Melissa Rodrigues de Almeida, Bruno Peixoto Carvalho e Silvana Calvo Tuleski](#)
21. [Capítulo XII](#)
 1. [Um Modelo Médico Sociocultural da Patologia e da Saúde](#)
 1. [Carl Ratner](#)
22. [Sobre os Autores](#)